

Africana Studia

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDOS AFRICANOS
INTERNATIONAL JOURNAL OF AFRICAN STUDIES

Centro de Estudos Africanos
Universidade do Porto

AFRICANA STUDIA

Revista Internacional de Estudos Africanos/International Journal of African Studies

Email: africanastudia@letras.up.pt

N.º de registo: 124732

Depósito legal: 138153/99

ISSN: 0874-2375

DOI: <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afr>

DOI Africana Studia n.º 40: <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afr40>

Editor/Entidade proprietária: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto - FLUP, Via Panorâmica s/n - 4150-564 Porto

Email: ceaup@letras.up.pt

NIF da entidade proprietária: 504 045 466

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P, no âmbito do Projeto UIDB/00495/2020

Diretor: Maciel Morais Santos (ceaup@letras.up.pt)

Secretariado: Carla Delgado

Revisão gráfica e de textos: Henriqueta Antunes

Sede da redação: FLUP, Via Panorâmica s/n - 4150-564 Porto

Tiragem: 200 exemplares

Periodicidade: semestral

Design e impressão: Uniarte Gráfica, SA - Rua Pinheiro de Campanhã, 342, 4300-414 Porto

Conselho Científico/Advisory Board: Adriano Vasco Rodrigues (CEAUP), Alexander Keese (U. Genève/CEAUP), Ana Maria Brito (FLUP), Augusto Nascimento (FLUL), Collette Dubois (U. Aix-en-Provence), Dmitri Bondarenko (Instituto de Estudos Africanos - Moscovo), Eduardo Costa Dias (CEA-ISCTE), Eduardo Medeiros (U. Évora), Emmanuel Tchoumtchoua (U. Douala), Fernando Afonso (Unilab/CEAUP), Joana Pereira Leite (CESA-ISEG), João Garcia (FLUP), José Carlos Venâncio (U. Beira Interior), Malyn Newitt (King's College), Manuel Rodrigues de Areia (U. Coimbra), Manzambi V. Fernandes (Faculdade de Letras e Ciências Sociais de Luanda)/CEAUP), Martin Rupyia (UNISA - Pretória), Michel Cahen (IEP-U. Bordéus IV), Nizar Tadjiti (U. Tetouan/CEAUP), Paul Nugent (U. Edimburgo), Paulo de Carvalho (Faculdade de Letras e Ciências Sociais de Luanda), Philip Havik (IHMT), Suzanne Daveau (U. Lisboa).

Conselho editorial/Editorial Board: Abdifatah Abdi, Aicha Janeiro, Amina Aty, Carla Delgado, Celina Silva, Egídia Souto, Ezra Nhampoca, Flora Oliveira, Francisco Topa, Maciel Santos, Manuela Barbosa, Mourad Aty, T. P. Wilkinson.

Venda online: <http://www.africanos.eu/ceaup/loja.php>

Advertência: Proibida a reprodução total ou parcial do conteúdo desta publicação (na versão em papel ou eletrónica) sem autorização prévia por escrito do CEAUP.

Africana Studia é uma revista publicada com arbitragem científica.

Africana Studia é uma revista da rede Africa-Europe Group for Interdisciplinary Studies (AEGIS).

Capa: Aula de Matemática em Changana. Maputo, Moçambique, 2019. Foto: Projeto Voicing Participation: Linguistic Citizenship beyond Educational Policy.

Africana Studia

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDOS AFRICANOS
INTERNATIONAL JOURNAL OF AFRICAN STUDIES

N.º 40 - 2.º semestre - 2023

Índice

Editorial	5
---------------------	---

Línguas Nacionais mas não oficiais de África

Políticas linguísticas – problemas em aberto

Línguas africanas e desenvolvimento humano	9
--	---

Paulo Feytor Pinto

A necessidade de oficializar as línguas africanas em Moçambique: uma reflexão	17
---	----

Carlos J. Manuel

Línguas não oficiais de Moçambique. Necessidade da sua oficialização	29
--	----

Sóstenes Rego

Ensino bilingue e a exclusão de minorias linguísticas em Moçambique: uma análise preliminar.	45
--	----

Crisófia Langa da Câmara

A formação de professores das línguas locais de Angola: regulação, estratégias e desafios	61
---	----

Fernando Mbiavanga

Línguas não oficiais – dinâmicas em confronto

Oral Arts in the Riffian Amazigh Community: An Analysis of the Importance and Functions of Folk Riddles	81
---	----

Monaim El Azzouzi

A Brief Overview of National Languages in Mauritania.	93
---	----

Amina Naciri-Azzouz

Les langues locales dans les maquis du Sud-Cameroun (1956-1959)	103
---	-----

Gildas Igor Noubou Tetam

La dynamique des langues Camerounaises et Nigériennes en faveur du soft power et de la diplomatie	117
---	-----

Eliette Ngo Tjomb Assembe e Moustapha Aliou Ridda

Padrão linguístico de Moçambique: diglossia e línguas em perigo de extinção	127
David Alberto Seth Langa	
Challenging the Myth of Language Homogeneity in the Somali Society . . .	145
Tirsit Yetbarek Seme	
Entrevista	
Bento Siteo	161
Entrevista conduzida por Ezra Alberto Chambal Nhampoca e Leticia Cao Ponso	
Notas de leitura	
Manuel Veiga. A Construção do Bilinguismo	177
Maria Manuela Barbosa	
Resumos	183
Legenda das ilustrações	199

Línguas nacionais mas não oficiais

A planificação linguística e a definição de políticas linguísticas não são processos ideologicamente neutros: são mecanismos que definem o lugar e funções das línguas na estrutura social e, desse modo, determinam quem tem ou deve ter acesso ao poder político e aos recursos da sociedade. Esta natureza ideológica da planificação e política linguística é particularmente evidente em contextos pós-coloniais onde as línguas ex-coloniais, como o Português, o Inglês ou o Francês, definidas como línguas de “unidade nacional”, se transformaram em veículos de mobilidade socioeconómica e símbolos de distinção social. Em contraste, as línguas nacionais e locais, as línguas primeiras da esmagadora maioria da população, mas (intencionalmente) confinadas a domínios informais, são conceptualizadas como fontes de divisionismo, retrógradas e desvalorizadas socialmente.

A escolha de línguas ex-coloniais como línguas oficiais e como meios exclusivos de ensino tem sido interpretada como uma estratégia das elites políticas para perpetuar o seu domínio, induzindo a que um grande número de cidadãos, incapaz de as adquirir e assim privado do respetivo capital cultural e social, tenha um menor sucesso escolar e depois menor participação na vida social. Assim se explica porque muitos pais, sobretudo das gerações mais jovens, optam por educar os seus filhos nas línguas ex-coloniais e muitas vezes em prejuízo das suas próprias línguas e culturas nativas. Trata-se de uma situação recorrente em todo o continente africano. A subalternização das línguas e saberes locais, a mudança linguística (*language shift*) – das línguas nativas para as línguas ex-coloniais – e a perda ou morte das línguas nacionais e locais são assim algumas das consequências das políticas monolíngues.

O colapso dos regimes de partido único em África, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1980, contribuiu para a introdução de algumas mudanças discursivas, políticas e legislativas. Anteriormente um problema, o multilinguismo começou tardiamente a ser percebido como recurso. Na verdade, são as línguas marginalizadas que permitem fazer luz sobre culturas orais que, por razões históricas, não deixaram registos escritos. O caso da África subsariana é paradigmático desse apagamento intencional, programado e seletivo do seu passado, com perdas incalculáveis e irrecuperáveis não somente para essas mesmas sociedades como para toda a humanidade. A privação de toda uma criação humana, de uma forma particular de exprimir uma conceção do mundo, de um modo de expressar uma relação com a natureza e de uma das formas mais antigas de ver o mundo, que tem a ver com os primórdios de todos nós, está para a sociedade homogeneizada dos dias de hoje como a extinção progressiva das espécies para o que resta da biosfera. É, portanto, um imperativo civilizacional que as culturas e línguas de sociedades orais africanas sejam escritas, registadas em letra de forma e principalmente pelos próprios originários e diaspóricos dessas sociedades. Ainda que, em muitos casos, a prática não esteja em sintonia com os discursos, políticas e leis aparentemente favoráveis ao multilinguismo/

plurilinguismo, o (res)surgimento de programas de ensino bilingue, em línguas ex-coloniais e línguas locais, incluindo em países que nunca tinham experimentado estes programas, como os Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), pode ser tomado como evidência da introdução de janelas constitucionais e políticas que começam a acenar para o multilinguismo.

A história mostra que as ideologias e políticas linguísticas monolíngues surgiram na Europa quando da construção de Estados-nação nos quais a dominação das classes ligadas ao modo capitalista de produzir impunha, como condição *sine qua non* para a identidade e coesão nacionais, uma língua ou variedade linguística “padronizada”. O princípio nacionalista “um estado, uma nação, uma língua” sintetiza esta ideologia monolíngue, depois transportada para as colônias onde ainda prevalece. Contudo, e de modo aparentemente paradoxal, enquanto as ex-metrópoles coloniais proclamam a sua abertura para a “viragem multilingue” (*multilingual turn*), no Sul pós-colonial, onde o multilinguismo/plurilinguismo era a norma pré-colonial, muitos aparelhos de estado continuam relutantes em reconhecer a riqueza do seu mosaico sociolinguístico. Simplesmente essa riqueza, ainda que reconhecida pela generalidade dos falantes dessas línguas, pela comunidade científica, por todos os que se interessam pelo património da humanidade e pelo fim das periferias culturais, é, como acontece a todos os objetos a quem a língua dá nome, uma riqueza subjetiva.

Os homens só atribuem às coisas um nome particular (genérico) porque já sabem que estas coisas servem para a satisfação das suas necessidades (...) chamam-lhes talvez “bens” ou outra coisa qualquer que mostre que eles usam essas coisas praticamente, que elas lhes são úteis e atribuem à coisa o caráter de utilidade como se ela o possuísse por ela própria, embora, claro, um carneiro tenha dificuldade em considerar que faz parte das suas qualidades úteis o ser comestível para o homem.¹

Para alargar essa visão subjetiva e reduzir o número de carneiros políticos, esta edição especial da *Africana Studia* procurou contestar o *status quo*: questionando as políticas linguísticas monolíngues e sugerindo estratégias para uma maior valorização e manutenção das línguas Africanas, incluindo das minorizadas em processos ideológicos de hierarquização de entre as próprias línguas Africanas. A transmissão intergeracional das línguas Africanas, o seu uso na educação formal e a sua oficialização são algumas das estratégias que os autores sugerem.

A perspetiva comparada entre várias realidades do continente faz com que este dossier, apesar de se centrar na realidade de alguns PALOPs, tenha a pretensão de mostrar a dimensão de uma realidade que urge transformar.

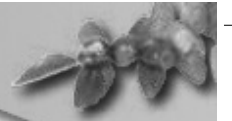
Feliciano Chimbutane*
Maciel Santos**
Sóstenes Rego***

* Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

** CEAUP.

*** CEAUP.

1 Marx, Notas marginais ao tratado de Economia política de Alfred Wagner, 1977: II, 446.



*Políticas linguísticas –
problemas em aberto*



**Ndi ani? ndi Tatu.
ndi**

**Ndi ani? ndi Luwo.
ndi**

Luwo ndi mbale wa Tatu.

Luwo	ndi	Luwo	ndi
ndi	ndi	Tatu	Tatu
Tatu	Luwo	Luwo	ndi



Tatu ali kulima.

Tatu



Luwo ali kusima.

Luwo

Tatu	Luwo	Luwo	Tatu
Luwo	Tatu	Luwo	Tatu

Línguas africanas e desenvolvimento humano

Paulo Feytor Pinto*

pp. 9-15

“Espero que esta Universidade garanta que os jovens que a frequentarem recebam a sua instrução utilizando os seus vernáculos. As nossas línguas, reflexos de nós próprios. E se me disserem que a nossas línguas são demasiado pobres para expressar o melhor pensamento, então digam que quanto mais cedo formos varridos do mapa, melhor para nós.”

Gandhi, 1916

Universidade Hindu de Benares

Introdução

Este texto tem um duplo objetivo. Por um lado, afirmar a importância de todas as línguas maternas para o sucesso educativo das crianças que as falam e, consequentemente, para o desenvolvimento humano das sociedades de que fazem parte. Por outro lado, destacar como nos cinco PALOP em que se fala português¹ perdura a política colonial portuguesa de exclusividade do português na escola e na sociedade.

Assim, em primeiro lugar, são apresentados os argumentos de diferentes instâncias da ONU a favor do primado da educação em língua materna e é esboçada a relação entre essa opção e o desenvolvimento humano das sociedades. Em segundo lugar, a utilização das línguas africanas dos/nos PALOP é apresentada em três etapas: os resultados linguísticos dos cinco recenseamentos populacionais mais recentes, a presença em cinco ferramentas linguísticas digitais de acesso livre e universal e, por fim, a evolução da presença das línguas africanas nas práticas quotidianas de cada PALOP, incluindo em contexto escolar.

Educação em língua materna e desenvolvimento humano

No pós Segunda Guerra Mundial, quando já avançava o fim do colonialismo europeu na Ásia e em África, a UNESCO declarou ser “evidente que a melhor maneira de ensinar uma criança é na sua língua materna. Do ponto de vista psicológico, é uma ferramenta cogni-

 <https://doi.org/10.21747/0874-2375/af40a1>

* CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra.

¹ A Guiné Equatorial, embora seja um PALOP, membro da CPLP desde 2014, não é aqui considerada porque o português é uma língua ausente, ou seja, ninguém fala português e não há ensino de/em português, apesar de ser a terceira língua oficial do país.

tiva espontânea de expressão e compreensão. Do ponto de vista sociológico, é um mecanismo de identificação com a comunidade a que pertence. Do ponto de vista educativo, permite aprendizagens mais rápidas do que uma língua menos familiar ou desconhecida” (UNESCO, 1953: 11)².

Passados mais de 40 anos, mas ainda no século passado, a UNICEF reiterou a importância decisiva da L1 das crianças nos primeiros anos de escolarização porque o “uso dessa língua valida as suas experiências, ajudando-as a aprender sobre a própria natureza das línguas e a aprender como usar a língua para dar sentido ao mundo, incluindo todos os aspetos do currículo escolar. A língua materna é uma base essencial para a aprendizagem” (UNICEF, 1999: 44)³. Por isso, é também uma estratégia-chave para combater elevados níveis de insucesso e abandono escolar (UNICEF, 1999: 45).

Já nos mais recentes e abrangentes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da ONU (2015), a relevância da educação em língua materna não é explicitada. Porém, a primeira meta do ODS 4 Educação de Qualidade é garantir que, até 2030, “todas as meninas e meninos completam o ensino primário e secundário que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”. Ora, um ensino de qualidade, com resultados relevantes e eficazes, para a generalidade das crianças do mundo inteiro é, como primeiro o afirmou a UNESCO já em 1953, um ensino em que as crianças usam a mesma língua que usam em casa, aquela que adquiriram antes de chegar à escola. Além disso, nos países multilingues em que uma minoria das crianças tem a única língua de escolarização como L1, essa minoria tem um acesso privilegiado às aprendizagens e ao sucesso escolar fazendo com que o sistema educativo não seja equitativo, por não dar a cada uma de todas as crianças a língua com que melhor acede ao conhecimento e à aprendizagens.

Cerca de 62 % das crianças e jovens do mundo inteiro utilizam na escola a mesma língua que falam em casa (Walter & Benson, 2012: 283). Fazem parte deste grupo a generalidade dos alunos dos países com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito elevado (PNUD, 2022) sejam eles países enormes, grandes, médios, pequenos ou exíguos, países insulares ou continentais, monolíngues, bilingues ou multilingues, católicos, protestantes, ortodoxos, budistas, muçulmanos, judaicos ou ateus, ex-colonizadores, ex-colonizados ou nem uma coisa nem outra, repúblicas ou monarquias, democracias liberais, iliberais ou ditaduras. Na Europa verificam-se diferenças no IDH entre os países protestantes do norte que mais cedo adotaram as L1 na escola, como os Países Baixos, no início do século XVII, e os países católicos do sul que o fizeram bastante mais tarde, como Portugal, em finais do século XVIII. Atualmente, os primeiros têm IDH mais elevados que os segundos (PNUD, 2022).

2 “It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium.”

3 “Use of this tongue validates their experiences. It helps them learn about the nature of language itself and how to use language to make sense of the world, including all aspects of the school curriculum. The mother tongue is an essential foundation for learning.”

Línguas africanas dos PALOP

Segundo os resultados oficiais dos recenseamentos populacionais mais recentes dos cinco PALOP em análise (INE, 2009; 2010; 2013; 2022; Inverno, 2018), são faladas, pelo menos, 40 línguas africanas, de cinco famílias linguísticas distintas, nestes cinco países que têm o português como única língua oficial. No conjunto dos PALOP, 79,6 % da população tem uma língua africana como L1. Nos dois PALOP da África Austral são faladas mais de 18 línguas bantu: pelo menos, 10 em Angola, como o umbundu (23 %), o kikongo (8,2 %) e o kimbundu (7,8 %), e 8 em Moçambique, como o emakhuwa (26,4 %), o xichangana (8,7 %), o elomwe (7,2 %) e o cisena (7,1 %). Na Guiné-Bissau estão recenseadas oficialmente 13 línguas atlânticas, como o fula (24,8 %), a língua com mais falantes L1, e o balanta (19 %).

Nos três PALOP da África Ocidental são faladas cinco línguas crioulas de base lexical portuguesa. O kabuverdianu, L1 de 100 % da população de Cabo Verde e de 8,5 % da população de São Tomé e Príncipe; o ginensi, a língua mais falada na Guiné-Bissau, L2 de 71 % e L1 de 19,4 % da população; e o santomé (36,2 %), o ngola (6,6 %), com influência do kimbundu, de Angola, e o quase extinto lung'ié, da ilha do Príncipe, três das quatro línguas africanas faladas em São Tomé e Príncipe.

Em Angola, são também faladas pelo menos três línguas khoisan, por comunidades pequenas e dispersas do sul do país. Por fim, o mandinga, L1 de 12 % da população da Guiné-Bissau, é a única língua mandê falada num PALOP.

Línguas africanas na internet

Para aferir em que medida estas mais de 40 línguas faladas nos PALOP são utilizadas em ferramentas linguísticas digitais de acesso livre e universal, foram selecionadas duas ferramentas de tradução anglófonas, o Google Tradutor e o WorldLingo, duas francófonas, o Lexilogos e o Freelang, e a enciclopédia global Wikipédia. Nas primeiras, as línguas da África subsariana constituem 11 % e 18 % das línguas disponíveis, enquanto nas segundas elas são 5 % e 6 %, menos de metade. Já na Wikipédia, 12 % das versões ou edições disponíveis são em línguas africanas subsarianas. Na amostra em análise, são utilizadas 41 destas línguas, mas apenas cinco estão disponíveis nas cinco ferramentas: o afrikaans, o somali, o swahili, o yoruba e o zulu. Em quatro, aparecem o malgaxe, o hausa, o igbo e o sesotho. Por fim, em três ferramentas são utilizados o amárico, o bambara, o chichewa, o fula, o lingala, o oromo, o wolof e o xhosa.

Destas 17 línguas africanas mais utilizadas na amostra de ferramentas digitais, nove são principalmente faladas em países anglófonos e cinco são-no em países francófonos. Entre elas há três que também são faladas nos PALOP: o swahili e o zulu, por pequenas comunidades nos extremos norte e sul de Moçambique, e o fula, a L1 mais falada na Guiné-Bissau. A presença destas três línguas na internet dever-se-á à relevância social e política que têm em países vizinhos, nomeadamente nos anglófonos Tanzânia (Ilustração 01), Quênia e África do Sul, onde são línguas oficiais, e nos francófonos Senegal, Guiné-Conakry e Mali.



Ilustração 01 – Sinalética em swahili (Tanzânia, 2019).

Constata-se, portanto, por um lado, uma reduzida presença de línguas africanas subsarianas na amostra de ferramentas digitais analisada e, por outro, diferenças entre os países colonizados por franceses e portugueses, que tendem a fazer perdurar o desinteresse colonial pelas línguas africanas, e os países colonizados pelos ingleses em que, por sua vez, perdura a tendência para uma maior utilização, em contextos formais, das línguas dos africanos na sociedade.

Línguas africanas na sociedade

Esta marca de colonialidade nos PALOP surge aliada à substituição das línguas africanas pela língua portuguesa, num aprofundamento da política colonial de assimilação. Como afirmou o escritor angolano José Eduardo Agualusa: “O problema é que a expansão do português se fez à custa de outras línguas” (Agualusa, 2019). O caso moçambicano, por ser o PALOP com dados censíticos mais detalhados, que distinguem falantes de português L1 e L2, e mais frequentes, desde há mais tempo, de 1980, 1997, 2007 e 2017, permite ilustrar claramente o processo de assimilação do português pela população, que se verificou também em Angola e São Tomé e Príncipe. Em todos os PALOP, a norma de referência é o português de Portugal.

Em Moçambique, entre 1980 e 2017 (Chimbutane, 2018; INE, 2022), o número de falantes de português passou de 24,7 % para 47,4 %. Este aumento, porém, foi muito maior entre os falantes de português L1, língua materna, que entre falantes de português L2, língua veicular. Estes passaram de 23,2 % para 30,8 %, um aumento de cerca de 33 %, enquanto os moçambicanos com o português como L1 passaram de 1,2 % para 16,6 %, um aumento de cerca de 1.400 %. Se em 1980, apenas 5 % dos falantes de português o tinham como L1, passados 37 anos, esse valor passou para 35 %. Esta assimilação acelerada do português como L1 teve obviamente como contraponto a redução do número de moçambicanos com línguas bantu como L1, de 98,8 %, em 1980, para 81,1 %, em 2017.

Em Cabo Verde e na Guiné-Bissau, a língua ex-colonial, apesar de ser a única língua oficial e a única língua de escolarização, não tem vindo a substituir as línguas africanas.

Em ambos os países, o português é L1 de um número diminuto de pessoas e em ambos há uma língua dominante no quotidiano da população, em todo o país. O kabuverdianu, língua quase oficial de Cabo Verde, e o ginensi falado por 90,1 % dos guineenses.

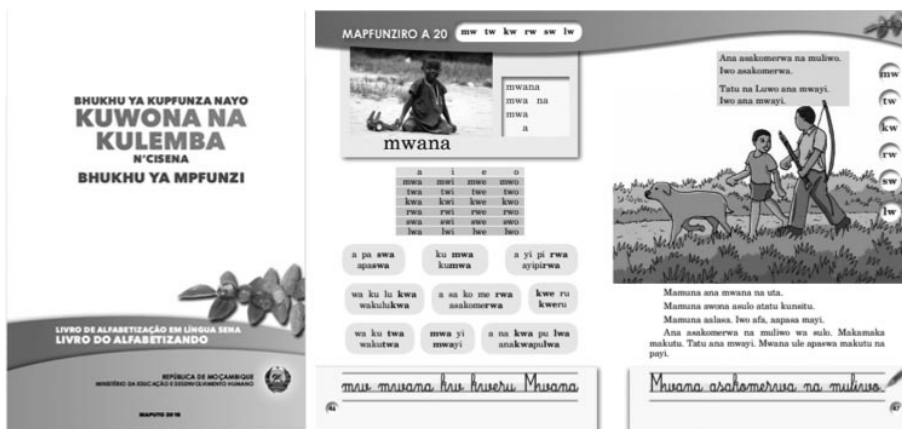


Ilustração 02 – Manual de cisena (Moçambique, 2018).

Apesar da tradição de origem colonial de ignorar as línguas africanas e de procurar a sua substituição pela língua portuguesa, das mais de 40 línguas autóctones dos PALOP, 26 línguas bantu e 3 línguas crioulas de base lexical portuguesa integram atualmente programas permanentes de educação bilingue (L1) e de ensino de língua adicional (L2) ou projetos experimentais (L1), implementados desde o início do século XXI (Ilustração 02). Em Angola e Moçambique, com 7 e 19 línguas, respetivamente, há programas nacionais de ensino bilingue, entre o 1.º e o 6.º ano (Chicumba, 2019; Ramallo, 2022). A partir daí, a escolarização é só em português. São, portanto, programas de bilinguismo subtrativo de substituição da línguas maternas. Em São Tomé e Príncipe, o lung'ié (L2) é uma disciplina opcional até ao 5.º ano e obrigatória, do 6.º ao 11.º ano, em todas as escolas da região autónoma da ilha do Príncipe. Trata-se duma língua africana em vias de extinção (Agostinho, Lima & Araujo, 2016). Em Cabo Verde, onde o kabuverdianu não está em perigo, está a ser implementado, desde 2022, o ensino experimental da disciplina de Língua e Cultura Cabo-verdiana, opcional no 10.º ano (Monteiro, 2022). Cabo Verde é o único PALOP em que não há ensino permanente de línguas africanas, no ensino básico e secundário. Pelo contrário, a Guiné-Bissau é o único que tem um programa oficial permanente que promove o bilinguismo aditivo de manutenção da língua materna, apesar de circunscrito à pequena região dos Bijagós. Com efeito, desde 2008, crianças guineenses têm ensino bilingue em português e ginensi no ensino básico e a disciplina de Ginensi (L1) até ao final do ensino secundário. Na verdade, todo o sistema educativo parece ser o principal difusor do ginensi (Scantamburlo & Pinto, 2020).

Conclusão

Setenta anos depois do reconhecimento, pela comunidade científica internacional, do papel fundamental da educação em língua materna para o desenvolvimento humano das sociedades e meio século depois da independência dos PALOP, perdura nestes países a política colonial de assimilação linguística, de substituição das línguas africanas pelo português (Firmino, 2015: 126). Nas ferramentas digitais analisadas, as línguas africanas dos PALOP não têm qualquer visibilidade. Em São Tomé e Príncipe, há uma língua africana em vias de extinção e, em Angola e Moçambique, a população que tem uma língua bantu como L1 tem vindo a diminuir nas últimas décadas, a par do crescimento do número de falantes de português L1. Tal como outrora, os sistemas educativos dos PALOP tendem a favorecer a minoria de alunos, monolíngues ou bilingues, que tem o português, por vezes designado língua ex-colonial, como língua materna. Quer isso também dizer que as aprendizagens da maioria dos alunos são dificultadas pelo recurso ao português, uma língua pouco ou nada conhecida. Por isso, esta política linguística constitui um obstáculo ao potencial de pleno desenvolvimento humano de cada um dos cinco PALOP.

Referências bibliográficas

- Agostinho, A.L., Lima, M.B.A., & Araujo, G.A. (2016), O lung'ie na educação escolar de São Tomé e Príncipe. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas n.º 55.3. Unicamp, pp. 591-618.
- Aigualusa, J.E. (2019), Por uma irmandade da língua. *Expresso online*, de 10 de junho. [Em linha]. Disponível em: <https://expresso.pt/opiniaio/2019-06-10-Por-uma-irmandade-da-lingua>.
- Chicumba, M.S. (2019), *A Educação Bilingue em Angola e o Lugar das Línguas Nacionais* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Chimbutane, F. (2018), Políticas e práticas linguísticas e formação do Estado-Nação em Moçambique: da unidade na uniformidade à unidade na diversidade, Pinto, P.F. & Melo-Pfeifer, S. (Eds.), *Políticas Linguísticas em Português*, pp. 106-123. Lidel.
- Firmino, G. (2015), Diversidade linguística e desenvolvimento nacional: questões sobre política linguística em Moçambique. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane. Série Letras e Ciências Sociais*, vol. 1, n.º 1, Universidade Eduardo Mondlane, pp. 118-129.
- Gandhi, M.K. (1916), *Benaras Hindu University Speech*. [Em linha]. Disponível em: <https://www.mkgandhi.org/speeches/bhu.htm>.
- INE (2022), *IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017. Indicadores sócio-demográficos. Moçambique*. Instituto Nacional de Estatística.
- ____ (2013), *Resultados Nacionais do IV Recenseamento Geral da População e da Habitação, São Tomé e Príncipe, 2012*. Instituto Nacional de Estatística.
- ____ (2010), *IV Recenseamento Geral da População e Habitação, Cabo Verde – Educação*. Instituto Nacional de Estatística.
- ____ (2009), *III Recenseamento Geral da População e Habitação, Guiné-Bissau. Características Socioculturais*. Instituto Nacional de Estatística.

- Inverno, L. (2018), Contacto linguístico em Angola - Retrospectiva e perspectivas para uma política linguística. Pinto, P.F. & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Políticas Linguísticas em Português*, pp. 82-105. Lidel.
- Monteiro, R. (2022), Cidadãos receosos com a forma como a língua cabo-verdiana está a ser introduzida nas escolas. *ETC., Edição n.º 795, do A Nação*. A Nação Cabo Verde, Lda.
- ONU (2015), *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*.
- PNUD (2022), *Índice de Desenvolvimento Humano*. ONU.
- Ramallo, F. (Coord.), (2022), *A Educação Bilingue em Moçambique. Guia Prática*. Universidade de Vigo.
- Scantamburlo, L. & Pinto, P.F. (2020), Ensino bilingue na Guiné-Bissau. *Palavras* 56-57. Associação de Professores de Português, pp. 57-73.
- UNESCO (1953), *The use of vernacular languages in education*.
- UNICEF (1999), *The State of the World's Children – Education*.
- Walter, S.L. & Benson, C. (2012), Language policy and medium of instruction in formal education. Spolsky, B. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Language Policy*, pp. 278-300. Cambridge University Press.



Likoli xa kusungula xa
Siku: 10 ka Nhangula ka
Vitu dra mudondri!

Buku: Xinhonga:
NHlokomhaka: kulera
Kutshala letela Is, t
~~Nsundisa ya doudro:~~
~~ava trala letela, av~~
ni mapshwana.

A necessidade de oficializar as línguas africanas em Moçambique: uma reflexão [□]

Carlos J. Manuel*

pp. 17-28

1. Contextualização

Sociolinguisticamente, Moçambique é um país multilingue e multicultural. No seu território coexistem e circulam línguas e culturas africanas, europeias e asiáticas. Das línguas e culturas entendidas como nativas, o país congrega línguas africanas da família *Bantu*, integrantes de quatro (4) zonas linguísticas, nomeadamente G, P, N e S, da classificação de Guthrie que, de acordo com Ngunga (2014), subdividem-se em oito (8) grupos linguísticos, nomeadamente Swahili, Yaa (no norte do país), Makhuwa-Lomwe (centro-norte), Nyanja, Nsenga-Sena, Shona (no centro-norte), Copi e Tswa-Zronga (no sul do país). O número exato de línguas está ainda por determinar. No entanto, dependendo, por um lado, de autores e, do outro, de “como as fronteiras entre língua e variante linguística forem definidas, há entre 24 e 41 línguas *Bantu* faladas no país, sendo as principais Emakhuwa, Xichangana, Cisena, Elomwe, Cinyanja e Echuwabo” (Chimbutane e Benson, 2012 e Eberhand *et al.*, 2020, citados por Benson, 2021: 67). Entretanto, no último recenseamento da população foram registadas vinte e uma línguas (incluindo o português). Um total de 611 824 falantes dos 22 243,373 recenseados falam línguas diferentes das 21 discriminadas no censo, sendo que 321 007 foram registados como sendo falantes de outras línguas moçambicanas (não nomeadas), 201 455 como falantes de línguas desconhecidas, 77 693 como falantes de línguas estrangeiras e 11 669 como falantes da língua dos sinais (INE, 2017).

No seu todo, as línguas africanas de origem *Bantu* registadas no censo corporizam pouco mais que 80 % do repertório linguístico moçambicano (INE, 2017). Assim, a grande maioria dos moçambicanos tem uma língua *Bantu* como sua língua nativa ou materna (L1) e passa o seu dia a dia a comunicar-se e a trabalhar com uma língua africana, especialmente no meio rural. Exceptuando situações de mobilidade/deslocações de pessoas e fazendo jus às zonas e grupos mencionados acima, as línguas africanas estão localizadas em seus territórios etnolinguísticos específicos, transbordando muitas vezes o seu nível de abrangência para territórios circunvizinhos, onde criam co-influências sociolinguísticas, que muitas vezes fazem os indivíduos bi ou multilingues, por um lado, e dão origem a identidades e consequentes mobilidades mistas e fluídas, por outro lado.

□ <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afr40a2>

* Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique.

De acordo com os dados do último censo, o português é falado nativamente por pouco menos que 20 % e como língua segunda (L2), aprendida principalmente num meio instrucional por pouco mais de 46 % da população moçambicana (INE, 2017), que se encontra maioritariamente no meio urbano. No país, o português não se localiza numa área geográfica específica, pois é falado como língua franca à extensão de todo o território nacional, aparecendo na comunicação interacional ou interpessoal e principalmente na comunicação transacional na administração pública, educação, *media*, saúde, justiça, comércio, entre outros. Algumas outras línguas europeias que se identificam no panorama linguístico moçambicano são o inglês e o francês que, quando faladas por moçambicanos, são-no principalmente como línguas estrangeiras e aprendidas a partir de processos de instrução escolar. Não há números de falantes moçambicanos destas línguas nos censos da população efetuados até aqui. Também não há números de outras línguas de origem estrangeira, corporizadas, por exemplo, por imigrantes africanos e asiáticos, alguns dos quais, em forma de segunda ou terceira geração, têm descendentes moçambicanos. Quaisquer usos nativos destas línguas e das outras línguas estrangeiras restringem-se ao meio familiar.

Em termos oficiais, às línguas africanas de Moçambique não foi atribuído nenhum estatuto, apesar de serem vistas como línguas do património cultural e educacional, com uma utilização crescente em termos de línguas veiculares da identidade moçambicana (República de Moçambique, 2004: 3). O português, imposto no período colonial como símbolo da identidade cultural portuguesa e como um dos mais importantes instrumentos da política assimilacionista promovida pelas autoridades portuguesas (Firmino, 2002), é a única língua oficial do país. Após a independência, o poder político manteve a hegemonia do português, sob o argumento de que a principal razão que levou à adopção do Português durante a luta anticolonial de libertação nacional, nomeadamente a preservação da unidade nacional, continuava a ser relevante na construção da nova Nação-Estado (Firmino, 2002). Assim, o português passou a ser visto como a língua anti-tribalista, edificadora de uma sociedade nova e moderna e com ideais de homem novo.

No início e auge da ‘política linguística anti-tribal’ (anos 70–80), o uso das línguas nativas africanas era quase que exclusivamente reservado ao meio familiar e comunitário e desencorajado na função pública, educação, comunicação social, entre outros registos oficiais. No entanto, com o advento de mudanças políticas a nível internacional e nacional, conduncentes a mais liberdades individuais e civis, e direitos linguísticos, houve maior abertura para o uso de outras línguas diferentes do português na esfera pública, sem que isso implicasse necessariamente alguma emenda à política linguística oficial do país, que continua a ter o português na posição privilegiada de única língua oficial do país.

Por entender que a posição de que a língua portuguesa goza pode estar a minar oportunidades de acesso a recursos, desenvolvimentos e usos às línguas africanas e seus falantes, este estudo questiona essencialmente a relevância da manutenção da atual política linguística de facto, uma vez que relega as línguas africanas a um plano secundário e sem nenhum estatuto claro definido. Ao fazer esse questionamento, o estudo analisa desenvolvimentos objetivos em diversas áreas da sociedade moçambicana e argumenta que a não atribuição de nenhum tipo de estatuto oficial às línguas africanas pode minar uma verdadeira unidade nacional, inclusão, igualdade e equidade entre os moçambicanos.

O trabalho é de abordagem qualitativa. Baseia-se, por um lado, numa discussão da literatura, que inclui principalmente o panorama linguístico moçambicano e questões de

multilinguismo, inclusão e mobilidade linguística. Por outro lado, apoia-se em descrições e reflexões sobre dados observáveis em desenvolvimentos e usos linguísticos atuais, bem como potenciais na administração pública, educação, saúde, justiça e serviços de apoio ao cliente de companhias públicas e privadas. As discussões do trabalho baseiam-se sempre no pressuposto segundo o qual a língua constitui um conjunto de recursos que circula em redes sociais, espaços discursivos e com um significado socialmente construído (cf. Heller, 2007 e Moriarty, 2014).

O trabalho comporta 7 secções, nomeadamente esta contextualização e outras seis que se debruçam sucessivamente, primeiro em forma de revisão da literatura, sobre (a) multilinguismo, inclusão e mobilidade; e, segundo em forma de análise, sobre (b) políticas linguísticas e seus efeitos sobre Moçambique; (c) estatuto das línguas em Moçambique e o seu efeito sobre o uso de recursos sociais; (d) questão política vs. a questão da mobilidade e inclusão em Moçambique; seguindo-se a apresentação de alguns dados relativos a (e) usos linguísticos atuais e casos de mobilidade e inclusão em línguas africanas em Moçambique. O trabalho termina com algumas considerações que, entre outros aspetos, perspetivam o futuro. O texto apresenta algumas limitações, sendo uma delas o facto de ser essencialmente teórico-qualitativo.

2. O multilinguismo e as questões de inclusão e mobilidade linguística

Marác z e Adamo (2017: 1) argumentam que no mundo estão a surgir cada vez apelos para a proteção de identidades linguísticas e culturais, ao mesmo tempo que estão cada vez mais a enfraquecer os regimes tradicionais que promovem a ideologia de um povo-uma língua. Significa isto que muitos estados estão a abraçar o multilinguismo, sendo que em muitos desses estados se reconhece a existência de mais de uma língua com algum tipo de estatuto oficial. Todos os países vizinhos de Moçambique são multilingues e têm mais de uma língua com estatuto oficial claramente definido e respeitado como tal, incluindo as línguas oficiais e as nacionais. As línguas oficiais envolvem sempre as línguas herdadas do poder colonial e também as línguas africanas locais. Nos contextos em que se definem línguas nacionais, estas são quase sempre as africanas locais, como é o caso do Malawi com o Chichewa/Cinyanja, fazendo contraste com as da herança colonial, que são sempre definidas como línguas oficiais.

Em Moçambique, como em várias outras sociedades africanas, o multilinguismo decorre da coexistência de vários grupos etno-linguísticos nativos no mesmo território nacional, bem como da questão da migração, que traz para o território falantes de outros repertórios linguísticos. Entre valorizar e reprimir o multilinguismo, as grandes discussões têm a ver com as vantagens e desvantagens simbólicas e materiais de uma e de outra perspetiva. Com efeito, em Moçambique, o papel simbólico da língua portuguesa como anti-tribalista, anti-regionalista e até, de forma dissimulada, assimilacionista, associado ao papel materialista de empoderador económico, parece concorrer para legitimar a sua hegemonia perante as outras línguas, que por um lado veem o seu papel simbólico de repositório cultural ofuscado e o de empoderador económico completamente invisível. Antes de mais, importa referir que não há nada de intrinsecamente bom ou mau que advinha do facto de haver diversidade linguística. Ela deve ser entendida como sendo “uma realidade que tanto traz benefícios, como custos” (Grin, 2019: 8). Argumentando que uma diversidade linguística partilhada não é fácil, o autor acima citado menciona dois objetivos opostos e não convergentes da diversidade, nomeadamente a inclusão e a mobilidade linguística.

A mobilidade diz respeito à possibilidade de pessoas de determinado território se movimentarem nele para propósitos educacionais, laborais, lazer, entre outros. Por outro lado, a inclusão tem a ver com fazer com que o território em geral e locais específicos do mesmo sejam lugares onde os seus residentes se sintam e vivam bem. Entende-se que estes objetivos da diversidade linguística são opostos e não convergentes porque, por exemplo, a mobilidade envolve idas para contextos com língua e cultura diferentes da língua e cultura do indivíduo. Essa possibilidade poderá fazer com que o indivíduo não se sinta incluído. O inverso também é aplicável. Isto é, o indivíduo poderá manter-se no seu espaço natural onde se sente incluído. Ao fazer isso, poderá estar a privar-se de possibilidades educacionais, laborais, de lazer e outras mais enriquecedoras. Bem equacionados os objetivos de inclusão e mobilidade decorrentes da diversidade linguística, eles parecem aliar-se respetivamente aos papéis simbólicos e materiais discutidos mais acima. Assim, para que o multilinguismo na sociedade seja uma realidade viável, é preciso que ambos os objetivos e/ou papéis tenham a possibilidade de co-ocorrer, pois segundo Grin (2019: 10) a coesão social emerge da co-presença equilibrada da mobilidade e da inclusão. Para este autor então, algumas das principais questões a abordar em relação ao multilinguismo têm a ver com a definição de políticas que possam equilibrar melhor a mobilidade e a inclusão, i.e., uma definição de políticas de promoção da mobilidade que não comprometam a inclusão e uma formulação de políticas de promoção de inclusão que não afetem a mobilidade.

3. Definição e implementação de políticas: o Português na sociedade moçambicana

A partir da secção anterior, pode-se depreender que de entre os vários fatores que influenciam a mobilidade e inclusão social, alguns dos mais importantes têm a ver com a definição e implementação de leis e políticas sociais claras. Em Moçambique, há já importantes dispositivos legais que se debruçam sobre questões linguísticas. Por exemplo, há o disposto na Constituição da República que, no seu Artigo n.º 9, estipula que “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” e no seu Artigo n.º 10 que “Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”. Pelo facto de mencionar as línguas africanas de origem *Bantu* faladas nativamente em Moçambique, há que reconhecer algum mérito a esta constituição. No entanto, ela não é progressista o suficiente, pois a definição destas línguas como património cultural e educacional e o propósito da promoção do seu desenvolvimento e uso como línguas veiculares da identidade de moçambicanos não acrescenta muito a funções que sempre desempenharam. Com efeito, o uso destas línguas sempre esteve localizado no meio familiar e comunitário, onde sempre serviram como meios de salvaguarda e transmissão e/ou reprodução cultural. O disposto da constituição mantém, portanto, as línguas africanas onde elas sempre estiveram, não lhes abrindo nenhuma outra porta a que não tivessem acesso antes.

Ao nível da educação formal, o país aprovou a Lei n.º 18/2018 que estipula que no ensino primário haja duas modalidades de ensino: bilingue, numa língua africana e em português; e monolíngue, em português (República de Moçambique, 2018). Iniciado como programa experimental (princípios dos anos 90), passando por uma fase piloto (anos 2000) até à fase atual de sua expansão (que começou em 2018/2020), o ensino bilingue aparece como resposta pedagógica ao ensino monolíngue em português no que diz respeito a su-

cessivos e altos níveis de desperdício escolar, numa equação que envolve reprovações, desistências e absentismo (cf. Martins, 1992; Benson, 1997, 2000; Chimbutane, 2011). O modelo de ensino bilingue adoptado é gradualmente transicional. Isto é, a partir da 3.^a classe começa a transição da língua de instrução de uma língua materna africana das crianças para a língua portuguesa, um processo que termina na 6.^a classe, quando todas as disciplinas escolares passam a ser ensinadas na língua portuguesa. Tendo havido um avanço em relação ao modelo de transição abrupta implementado durante o período experimental e piloto, o modelo de transição gradual continua a não promover um verdadeiro bi/multilinguismo (Canhanga e Banda, 2017). O programa de ensino bilingue tem principalmente propósitos pedagógicos de promoção de transferência de habilidades da L1 para a L2, de modo a permitir a continuação do processo de ensino e aprendizagem em português-L2.

Ao nível do sistema judicial, o Artigo n.º 235 do Código Penal moçambicano prevê o uso da interpretação durante audiências de julgamento em tribunal (Timbane, 2016). A lei não estipula as línguas que no processo de interpretação farão par com o português, subentendendo-se que poderá ser qualquer uma, incluindo as línguas africanas nativas. Timbane (2016) reconhece o carácter progressista desta lei mas adverte que o seu efeito poderá chegar tarde em termos de justiça, uma vez que a grande maioria dos processos que chegam a tribunal começa geralmente numa esquadra da polícia, que não dispõe desse mecanismo. Por outro lado, há por exemplo o senão de que em Moçambique não há formação de intérpretes em línguas africanas. Ademais, a disposição do Artigo n.º 235 acima não implica necessariamente a contratação de intérpretes pelos tribunais para auxiliarem nas audiências de julgamento.

Os casos de políticas definidas ao nível da constituição, da educação e da justiça ilustram alguns progressos no tratamento de questões de natureza multilingue mas tais iniciativas são ainda insuficientes para garantir a valorização e aproveitamento pleno dos recursos multilinguísticos que o país detém. Por exemplo, as restrições que cada caso apresenta na utilização dos recursos que as línguas africanas apresentam mostram que, na sua implementação, nenhuma das definições políticas acima garante a todos os cidadãos uma mobilidade e inclusão social plenas.

4. O estatuto das línguas e o efeito sobre os recursos sociais

O estatuto do português como única língua oficial de Moçambique congrega valores simbólicos e materiais que necessariamente mobilizam recursos para esta língua em detrimento das outras línguas com que co-existe no país, especialmente as línguas africanas. Uma observação do contexto moçambicano ilustra ideologias e práticas elitistas e assimilacionistas que se têm reproduzido no país desde o período colonial e que potenciam atitudes negativas quanto ao uso das línguas africanas em meios para além do familiar e comunitário. Por exemplo, ao nível da educação há ainda pessoas que não acreditam e/ou não querem que as línguas africanas possam ser línguas de escolarização. Com efeito, elites urbanas e escolarizadas tendem a resistir à escolarização em línguas africanas (cf. Lafon, 2012; Henriksen, 2014; Mataruca, 2014; Chimbutane, 2011 e 2021), algo que influencia negativamente algumas camadas desfavorecidas que muito poderiam beneficiar da iniciativa, uma vez que muitas vezes as elites funcionam como líderes de opinião.

Mesmo quando parece haver vontade política, os recursos disponibilizados pelo estado para as línguas africanas, por um lado, e para a língua portuguesa, por outro lado, não são os mesmos. Isto ficou demonstrado, por exemplo, com a aprovação da Lei n.º 18/2018

sobre as modalidades de ensino na instrução primária. No terreno, professores, pais e encarregados de educação queixam-se de falta de materiais, incluindo livros do aluno, principalmente para a modalidade de ensino bilingue e nesta modalidade, quando não há livros, a falta diz respeito aos manuais em línguas africanas (cf. Chimbutane, 2011; Terra, 2021; Patel, 2012).

A não disponibilização de condições e/ou recursos chega a condicionar a abertura de importantes iniciativas ou programas académicos. Na Universidade Eduardo Mondlane, a mais antiga e prestigiada universidade de Moçambique, nos princípios dos anos 2000, uma reforma curricular na área das ciências da linguagem fez aprovar um curso de tradução e interpretação com saídas em português-inglês, português-francês e português-línguas *Bantu*. No entanto, sob pretexto da falta de condições e/ou recursos, a saída português-línguas *Bantu* foi a única a não ser implementada, até aos dias de hoje.

Para os casos exemplificados acima, importa revisitar o conceito de linguicismo de Phillipson & Skutnabb-Kangas (1986). Este conceito aponta para “ideologias, estruturas e práticas que são usadas para legitimar, efetuar, regular e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (materiais e imateriais) entre grupos definidos na base linguística” (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1986: 13). Ora, em Moçambique, parece que ideologias, estruturas e práticas elitistas e assimilacionistas fazem com que mais recursos sejam canalizados para a língua portuguesa e menos para as línguas africanas. Como consequência, as línguas africanas são vistas como incapazes, inferiores e até interferidoras em processos normais de desenvolvimento moderno e, em contraste, o português é visto como a língua natural para o ensino, emprego e desenvolvimento, quiçá a língua de mobilidade e inclusão, aquela que pode trazer a coesão social/unidade nacional.

5. A questão política versus a questão da mobilidade e inclusão em Moçambique

Moçambique definiu o alcance e manutenção da unidade nacional como prioridade e causa nacional. Subentende-se que a unidade nacional implica a existência de uma coesão social. Se se admitir que, de acordo com Grin (2019), uma coesão social nas sociedades multilíngues decorre do co-existência equilibrada da mobilidade e da inclusão, urge questionar se a unidade nacional a obter à volta de uma única língua oficial tem contribuído para essa coesão social.

A mobilidade apresenta-se essencialmente em dois tipos, horizontal e vertical (Sorokin, 1927). A mobilidade horizontal tem a ver com a mudança de posição e/ou local sem que se mude de classe ou estatuto social. A mobilidade vertical, por seu turno, tem a ver com mudança em estatuto social, podendo o indivíduo subir ou descer de posição. A par dessas caracterizações, neste trabalho, do ponto de vista linguístico, o indivíduo tem mobilidade horizontal quando consegue usar os recursos linguísticos de que dispõe para se engajar em eventos comunicativos tendo em vista realizar funções dentro do mesmo nível social, grupo étnico, comunidade, etc. Este é muitas vezes o caso de moçambicanos que falam apenas línguas africanas. Em contrapartida, pode-se dizer que o indivíduo tem uma mobilidade vertical quando usa recursos linguísticos para se engajar em eventos comunicativos em vários níveis sociais. Muitos dos que falam português em Moçambique podem integrar-se neste tipo de mobilidade.

Olhando para a política linguística de facto, não definida como tal mas decorrente dos pressupostos da Constituição da República e das atitudes e práticas no país, entende-se

que há restrições de mobilidade e inclusão no país, afectando sobremaneira os cidadãos falantes principalmente de línguas africanas. Evidentemente, em Moçambique, à luz dos preceitos da aludida política linguística, a mobilidade é concebida à medida da língua portuguesa, com todas as consequências que podem advir para quem não a fala, tal como se viu nos casos sobre justiça e educação discutidos acima.

Se à luz de Heller (2007) e Moriarty (2014), se deve entender a língua como sendo um conjunto de recursos que circula em redes sociais, espaços discursivos e com um significado socialmente construído, há que admitir que os preceitos da Constituição da República e práticas oficiais daí decorrentes têm servido para reforçar atitudes negativas em relação ao multilinguismo interno, baseado e moldado em línguas nacionais. Em contraste, moldam-se atitudes positivas em relação ao português, que passa a ser visto como sendo intrinsecamente a língua que abre todas as portas na sociedade. Evidentemente que se o *status quo* continuar como está e se se mantiver a política linguística ao nível da educação, a língua portuguesa continuará a ser a única língua que ditará aspetos de mobilidade e inclusão e consequente coesão social no país. A exclusão das entre 21 a 40 línguas moçambicanas (cf. Benson, 2021) dos processos de mobilidade e inclusão significará a exclusão dos processos de coesão social no país de conhecimentos, formas de pensar e agir de milhões de falantes dessas línguas.

6. Usos linguísticos atuais e casos de mobilidade e inclusão em línguas africanas

Em Moçambique, os dados mostram que, quando se trate de uma verdadeira emancipação das línguas africanas tendente ao seu uso em contextos e registos oficiais públicos, o *locus* da iniciativa não tem sido as autoridades oficiais centrais do estado e governo. Por exemplo, ao nível do setor da educação, de acordo com Benson (2021), no *continuum* de iniciativas *top-down*, i.e., aquelas implementadas a partir de instâncias superiores ou centrais de tomada de decisão, e *bottom-up*, i.e., implementadas a partir da base, verifica-se que são atores de nível intermediário, tais como instituições de pesquisa, como é o caso de universidades e do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) e instituições implementadores, como é o caso de ONGs, que iniciam e sustentam os processos de mudança. Estes geralmente aparecem “acompanhados por e/ou apelando a acções de atores da base” (Benson, 2021: 75), como é o caso de algumas associações da sociedade civil e/ou de base comunitária, e até cidadãos singulares. Aliás, em determinados momentos cruciais, as instâncias centrais de tomada de decisão têm ficado ultrapassadas por desenvolvimentos no terreno ou ‘hesitado’ em levar avante determinadas acções. Há exemplos de recomendações para a expansão do ensino bilingue e da proposta do modelo de formação de professores de ensino bilingue, entre outros, que levaram muito tempo a ser implementadas.

É no meio de ‘hesitações,’ tais como as ilustradas acima por parte das instâncias decisórias que, no que concerne às línguas africanas, se observam desenvolvimentos dignos de realce no país iniciados ou espoletados por atores de nível intermediário. Há a mencionar estudos descritivos sobre as línguas africanas de Moçambique; seminários de padronização da ortografia das línguas moçambicanas (cf. NELIMO, 1999, Siteo e Ngunga, 2000, Ngunga e Faquir, 2011, e Ngunga, Manuel, Langa, Machungo e Câmara, 2022); a instituição do ensino bilingue em escolas do ensino primário público e a existência de escritos, principalmente de romances e contos.

É de realçar o facto de partes do quadro administrativo-legal se irem abrindo, mesmo que sob a influência de atores intermediários e de base. Tal como referido anteriormente, há a mencionar os casos da aprovação da Lei que autoriza a interpretação em tribunais e que abre perspectivas de uso de línguas africanas no contexto jurídico, bem como da Lei que aprova duas modalidades de ensino, incluindo o bilingue, que prevê o uso de línguas africanas como línguas de instrução no ensino primário. Tais aberturas legais permitem augurar algumas ocorrências de mobilidade e inclusão nesses contextos. Contudo, não parece que tais iniciativas cheguem a trazer uma coesão social que seja plena, pois, usando a metáfora de uma ilha, acontece que antes de o indivíduo se ver ‘móvel e incluído’ naquele contexto (ilha), ele passará antes e depois por outros contextos onde não se sentirá bem-vindo. Para ilustrar, Timbane (2016) menciona que antes de chegarem a tribunal onde têm a possibilidade (não certeza) de ter um intérprete, muitos indivíduos têm o seu processo iniciado numa esquadra de polícia. Aqui são interrogados em língua portuguesa e o seu processo instruído e remetido a tribunal nessa língua em função do que (não) tenham dito e percebido. O processo é semelhante mesmo para aqueles que não passem por uma esquadra de polícia: os processos são sempre instruídos em língua e cultura estranhas, a portuguesa.

Enquanto linguistas, académicos de outras áreas, professores, elementos da sociedade civil, entre outros fazem o seu trabalho em prol das línguas africanas em Moçambique, o povo vai também contribuindo, impondo no terreno a sua coesão social através de mobilidades e inclusões forjadas no uso diário e pragmático das línguas africanas. O censo geral da população de 2017 mostra que hoje há maior proporção de moçambicanos a falar a língua portuguesa, quer como L1 quer como L2 do que houve em qualquer um dos censos anteriores. No entanto, sem que a política linguística de facto em vigor no país tenha mudado, verifica-se que há mais moçambicanos nas instituições oficiais, públicas e privadas, a falar línguas africanas. As línguas africanas são hoje faladas no centro do poder; nos ministérios, na administração pública e na rádio e televisão públicas, entre outros. As línguas são faladas para comunicações transaccionais (p.ex., para oferta e procura de serviços) e para comunicações interaccionais. Hoje são cada vez mais raros casos como o discutido por Mondlane (2012) no seu trabalho de licenciatura que se refere ao facto de ter encontrado um senhor a deitar lágrimas numa instituição pública e perante um dos funcionários do local que não o atendia porque não falava português, e que insistia em dizer que o senhor deveria falar português para ser atendido, pois a língua oficial em Moçambique era o português.

Em Moçambique, o comércio, os serviços (públicos e privados), os transportes no meio rural e nas grandes cidades, incluindo na baixa da Capital do país, movem-se em grande medida em línguas africanas. Nesses contextos, o uso das línguas africanas ocorre entre utentes e funcionários dos serviços ou mesmo entre os funcionários.

Dando continuidade a tendências verificadas em censos anteriores, os dados do censo geral da população (INE, 2017) mostram que, apesar de descritas como tribalistas, as línguas africanas (não oficiais) de Moçambique movimentam-se à escala nacional e em alguns casos fixam-se com um número significativo de falantes nativos em zonas que nunca lhes tinham sido tradicionais. Alguns exemplos a citar para estes casos são a presença do Echuwabo em Ulongwe, em Tete, do Citshwa no Niassa e do Emakhuwa em Sofala, entre outros, com números de falantes significativos que só devem lembrar algum processo de nativização. Aliás, em Ulongwe, o Echuwabo chega a ser a segunda língua mais falada à frente de várias outras nativas (cf. INE, 2017).

O multilinguismo no país não é somente territorial¹. Isto é, não decorre somente do facto de Moçambique integrar no seu território diversas línguas, onde hipoteticamente os seus habitantes são todos monolíngues. É também social e individual (cf. Cenoz, 2013: 5). Isto é, decorre também do facto de muitos moçambicanos serem social e individualmente bi/multilíngues em línguas africanas.

O bi/multilinguismo em línguas africanas em Moçambique decorre tanto de processos de aquisição de línguas na infância como L1, como de aquisição de línguas como L2. Observações mostram que há indivíduos que são bi/multilíngues, com as línguas numa situação de L1 porque vivem numa região de confluência nativa de duas ou mais línguas. Há notícia de casos destes, por exemplo em Cabo Delgado entre falantes de Emakhuwa, Ximakonde e Kimwani. Em alguns destes casos, as comunidades minoritárias acabam sendo bi/multilíngues (cf. Cenoz, 2013: 3), como é o caso entre alguns falantes de Ekoti em relação ao Emakhuwa e Elomwe, em Nampula. Outros casos de bi/multilinguismo-L1 decorrem de situações clássicas de movimentação em que, por exemplo, a criança adquire nativamente a língua do seu local de nascimento ou residência mas que não seja a região de onde um ou ambos os pais são originários. Nesses casos, muitas vezes a criança adquire a língua da comunidade e a língua falada em casa. Para além do bi/multilinguismo adquirido nativamente, há o estabelecido depois que uma L1 tenha sido adquirida. Não havendo escolas onde se ensinam tais línguas para moçambicanos, a grande maioria dos moçambicanos que adquire uma outra língua africana de Moçambique fá-lo em contextos naturais em interação com os respetivos falantes, quer seja na região de sua origem (principalmente) ou não.

A descrição feita acima mostra que, independentemente da não definição de um estatuto oficial para as línguas africanas de Moçambique, elas continuam a mostrar vitalidade (cf. Ngunga e Manuel, 2023). Essa vitalidade faz com que, em termos de mobilidade, elas sejam usadas em contextos e/ou funções horizontais (incluindo familiar e comunitário) e verticais (incluindo serviços, comércio), possibilitando que nesses contextos haja o sentimento de inclusão (e não exclusão), algo que muito contribui para a coesão social dos envolvidos, pelo menos naquele contexto. No entanto, a falta de uma política oficial definida de forma clara e que promova o estatuto destas línguas faz com que, por um lado, o seu uso fique sempre dependente da boa vontade, disposição e até discrição dos interlocutores, principalmente quando se trate de contextos e funções verticais. Por outro lado, essa não definição do estatuto oficial das línguas faz com que determinados contextos e funções de mobilidade vertical se mantenham inacessíveis a essas línguas, coartando processos de inclusão, bem como de coesão social. Incluem-se nesses contextos e funções os que dizem respeito a áreas de emprego e representações na função pública; e à transmissão e aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, entre outros.

7. Considerações finais, com olhos no futuro

Este trabalho é meramente uma reflexão, auxiliada por alguma revisão de literatura e algumas observações sobre a política linguística, não claramente definida mas em vigor em Moçambique, e o seu impacto; bem como sobre questões que têm a ver com o uso de línguas e o nível de mobilidade e inclusão que tais usos possibilitam ou não aos seus falantes. Ao fazer tudo isso, o trabalho pretende questionar a política em vigor à luz de preceitos como coesão social e unidade nacional, o primeiro dos quais alcançável, de acordo com

¹ Termo aqui usado para indicar uma subtil diferenciação face ao multilinguismo social.

Grin (2019) a partir de dois objetivos opostos mas que se devem cultivar em sociedades multilíngues, nomeadamente a mobilidade e a inclusão.

Da revisão de literatura efetuada e da observação de desenvolvimentos no terreno, ficou patente que há algumas acções de realce, muitas de iniciativas de atores intermediários, coadjuvados ou influenciados por acções desenvolvidas por atores ao nível da base (Benson, 2021). Quando se trate de questões relativas a línguas africanas, o nível decisor tende a ser mais lento, hesitante e pouco progressista. Continua a existir, em alguns atores, atitudes elitistas e assimilacionistas em relação a questões linguísticas no país. Contudo, apesar disso verifica-se que os falantes de línguas africanas de Moçambique estão cada vez mais a usar as suas línguas quer em contextos e funções horizontais quer verticais. Verifica-se também muita mobilidade ao longo do território e que os falantes estão a adquirir e usar, muitas vezes em contextos naturais de interação, várias outras línguas africanas do panorama linguístico moçambicano. Isso permite maiores níveis de mobilidade, sentimento de inclusão e, conseqüentemente, um maior estado de coesão social. Contudo, a não definição de um estatuto oficial para as línguas moçambicanas faz com que a mobilidade e inclusão por meio delas estejam dependentes de outrem, por um lado, e faz com que determinados contextos e funções de orientação vertical continuem inacessíveis para tais línguas.

Uma das grandes falácias em relação às línguas africanas de Moçambique quando se considera a mobilidade vertical é que não se pode encontrar trabalho ou mesmo emprego com elas. O facto é que, tal como se viu em discussões acima, as línguas africanas podem complementar várias funções reservadas ao português na administração pública, ensino, saúde, justiça, entre outros, incluindo serviços de apoio ao público/cliente em quase todas as áreas da vida económica do país (desde companhias de telefonia móvel, companhias de seguro; companhias aéreas, entre outras).

A questão linguística em Moçambique é séria. Citado por Ngunga *et al.*, (2022), o INE (2017) estima que cerca de 60 % da população não sabe ler e escrever nem na língua oficial nem na sua língua materna. Dado o contexto histórico de Moçambique, é de prever que a estatística apresentada se refira principalmente ao conhecimento da leitura e escrita em português, pois os níveis de literacia em línguas maternas africanas são muito mais baixos. Faz assim sentido apelar ao reconhecimento do papel insubstituível das línguas moçambicanas como principal substro linguístico do país e reconhecimento da “importância de que se reveste para o indivíduo o uso da língua materna em todos os domínios da vida social, incluindo a escola e a administração pública, a importância do conhecimento da leitura e escrita da língua materna como base da literacia e, em última instância, o impacto da valorização da língua e cultura como força mobilizadora da comunidade de falantes na elevação da auto-estima colectiva e motivação para a participação colectiva no desenvolvimento sócio-económico do país” (Ngunga *et al.*, 2022: xxxv).

Importa referir que os apelos acima de Ngunga *et al.*, (2022) são feitos no âmbito de um relatório de um seminário de padronização de línguas moçambicanas que se diz vir a ser seguido de uma “documentação de apoio à tomada de decisão sobre a legalização da ortografia das línguas moçambicanas” (Ngunga *et al.*, 2022: xxxiv) a ser submetida às autoridades competentes para aprovação. Contudo, tal como argumentado acima acerca de outros instrumentos legais, a legalização da ortografia das línguas moçambicanas será um marco importante mas, por si, não será suficiente para garantir o acesso a todos os domínios da vida social em línguas africanas; ou à sua valorização como mobilizadoras das comunidades na elevação da auto-estima e participação colectiva no desenvolvimento do país. Somente a definição de um estatuto oficial às línguas africanas fará com que,

perante a lei, haja uma distribuição equitativa de recursos tanto para o português, como para as línguas locais e fará com que os recursos (multi)linguísticos existentes no país e as suas gentes sejam mobilizados equitativamente para as tarefas de desenvolvimento do país. A mobilidade e inclusão decorrerão da lei e não da boa vontade, disposição ou discriminação dos envolvidos. Aí o potencial será grande para que haja uma coesão social sólida, de onde resultará a verdadeira unidade nacional.

Referências bibliográficas

- Benson, C. (2021), MLE implementation in Ethiopia and Mozambique: how the above-below-side framework shakes out in two multilingual contexts. Benson, Carol & Kosonen, Kimmo (Eds.), *Language issues in comparative education II: policy and practice in multilingual education based on non-dominant languages*. Leiden: Brill Sense.
- _____. (2000), The Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique, 1993 to 1997. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3(3), pp. 149-166.
- _____. (1997), *Relatório Final sobre o Educação bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique*. Maputo: INDE.
- Canhanga, Mira de Jesus Varela & Banda, Martin (2017). Education Language Policy in Mozambique: A Critical View. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(5), pp. 12-21.
- Cenoz, Jasone (2013), Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, n.º33, pp. 3-18.
- Chimbutane, Feliciano (2021), Bilingual education and multilingualism in Mozambique: A decolonial critique of policies, discourses and practices. Heugh, Kathleen, Stroud, Christopher, Taylor-Leech, Kerry & De Costa, Peter (Eds.), *A Sociolinguistics of the South*. London: Routledge.
- _____. (2011), *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Firmino, Gregório (2002), *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones de Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Grin, François (2019), Mobility, Inclusion, and Integrated Language Policy Design. *Conference proceedings – the inclusion, mobility and multilingual education conference: exploring the roles of languages for education and development*. Asia-Pacific Multilingual Education Working Group.
- Heller, Monica (2007), Bilingualism as Ideology and Practice. Heller, Monica (Ed.), *Bilingualism: A social approach*. New York: Palgrave Macmillan.
- Henriksen, Sarita Monjane (2014), Ideologies Language of and Bilingual Education Mozambique. Juffermans, Kasper, Asfaha, Yonas Mesfun & Abdelhay, Asraf (Eds.), *African Literacies: Ideologies, Scripts, Education*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- INE (2017), *IV recenseamento geral da população e habitação, 2017*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz>.
- Lafon, Michel (2012), *Educação Bilingue em Moçambique: Interesse Popular Ultrapassa a Timidez Inicial do Programa*. Chimbutane, Feliciano & Stroud, Christopher (Orgs.), *Educação Bilingue em Moçambique: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas*. Maputo: Texto Editores.

- Marác, László & Adamo, Silvia (2017), Multilingualism and Social Inclusion. *Social Inclusion*, n.º4(5), pp. 1-4.
- Martins, Z. (1992), *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação: Contribuição para um Estudo das Disparidades Regionais e de Sexo com Referência ao EP1*. INDE-ASDI.
- Mataruca, C. (2014), Raising Literacy Levels in Mozambique: The Challenges of Bilingual Education in a Multilingual Post-colonial Society. Tese de doutoramento (não publicada). University of Southern Queensland.
- Moriarty, Máiréad (2014), Languages in motion: Multilingualism and mobility in the linguistic landscape. *International Journal of Bilingualism*, n.º5(18), pp. 457-463.
- NELIMO - Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas (1999), *I Seminário sobre a padronização das línguas moçambicanas*. Maputo: INDE-UEM/NELIMO.
- Nazimuddin, Sk (2015), Social Mobility and Role of Education in Promoting Social Mobility. *International Journal of Scientific Engineering and Research*, n.º7(3), pp. 176-179.
- Ngunga, Armindo (2014), *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Ngunga, Armindo & Faquir, Osvaldo Guirruço (2011), *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do 3.º seminário*. Maputo: CEA/UEM.
- Ngunga, Armindo & Manuel, Carlos (2023), Bilingual education in Mozambique: a strategic approach for inclusive education. Simango, Silvester. (Ed.), *A Southern Africa perspective on language: language policy, planning and practice in the era of linguistic decolonization*. Cape Town: CASAS.
- Ngunga, Armindo, Manuel, Carlos, Langa, David, Machungo, Inês & Câmara, Crisófia (2022), *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do IV seminário*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Patel, Samima Amade (2012), Um Olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação. Tese de Doutoramento (não publicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1986), *Linguicism rules in education, Parts 1-3*. Roskilde: Roskilde University Centre, Institute VI.
- República de Moçambique (2004), *Constituição da República de Moçambique*. Maputo: Governo de Moçambique.
- Sitoe, Bento & Ngunga, Armindo (2000), *Relatório do II seminário de padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo: NELIMO-Faculdade de Letras/UEM.
- Sorokin, Pitirin (1927), *Social mobility*. New York: Harper & Brothers.
- Terra, S. E. L. (2021), Bilingual Education in Mozambique: A Case-study on Educational Policy, Teacher Beliefs, and Implemented Practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(1), pp. 16-30.
- Timbane, Alexandre António (2016), A Justiça moçambicana e as questões de interpretação forense: Um longo caminho a percorrer. *Language and Law/Linguagem e Direito*, n.º2(3), pp. 78-97.

Línguas não oficiais de Moçambique. Necessidade da sua oficialização

Sóstenes Rego (Sisito Matete) *

pp. 29-43

Introdução

Com o tema “Línguas Não Oficiais de Moçambique – Necessidade da sua Oficialização”, pretende-se abordar a problemática daquelas línguas de Moçambique, que, volvidos cerca de cinco décadas depois da independência, ainda não viram o seu estatuto a ser elevado à categoria de língua(s) oficial/oficiais, os danos na economia e na sociedade que isso provoca e propostas de soluções possíveis para se sair dessa situação. No sul global, onde predominam sociedades de culturas e tradições orais e com elevados índices de analfabetismo, é defensável que as suas principais fontes também tenham que ser orais, pelo que, não faz muito sentido exigir-se fontes exclusivamente escritas como é apanágio no norte global. Logo, como é notório, as referências bibliográficas são escassas neste artigo. Isto radica da tentativa de pensar fora da cartilha e da fuga ao eurocentrismo e ao etnocentrismo que dominam os estudos científicos do norte global, europeu e ocidental. Daí a metodologia deste estudo basear-se nos pressupostos epistemológicos do sul global, propostos por Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, M. P. (Orgs.), (2009), segundo os quais, outros conhecimentos são possíveis para além das epistemologias do norte global, reconhecendo-se outros saberes, outras visões e outras lentes para ver, ler e interpretar a realidade e o mundo. Nesta ótica, é imperioso “reconhecer que há outras formas de conhecimento e outros modos de intervenção no real. (p. 183)” O presente artigo contempla três pontos essenciais: **1.** Política Linguística de Moçambique, em que se passa em revista questões que têm a ver com o monolinguismo funcional em Português, que redundam na existência de língua oficial única (LOU) – o Português, na lusofonização galopante do país e na consequente desafricanização dos moçambicanos, **2.** Línguas *Bantu* Moçambicanas (LBM), com particular destaque para o facto de, cerca de cinco décadas depois da independência e num país plurilingue, nenhuma língua nativa ter sido ainda promovida a língua oficial (LO), com o argumento da falta de estudos científicos suficientes para fundamentar uma decisão política a favor da escolha duma(s) língua(s) e não da(s) outra(s). Toda esta situação só tem contribuído para alimentar toda uma série de tabus em torno destas línguas, dos seus falantes e das suas culturas. **3.** Potencialidades das LB Moçambicanas que ainda não estão a ser devidamente exploradas devido a uma cegueira política que se manifesta

☐ <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afr40a3>

* CEAUP.

na falta de visão ou na pobreza de espírito ou em ambos. Enquanto isto, perde o país e a população sofre. Há que ter em conta que em certas zonas do interior de Moçambique, a Língua Portuguesa (LP) ainda é percecionada como língua estrangeira. Com a dimensão do país e com a riqueza linguística que possui, Moçambique necessitava de dois sistemas educativos: 1) Sistema educativo em LP (o existente e que aloja o Ensino Bilingue (EB) – LB local e LP) e 2) Sistema educativo em LB moçambicanas. Ambos funcionariam em regime de complementaridade, que beneficiariam e satisfariam as necessidades de todas as populações e de todas as zonas, das urbanas e semiurbanas às rurais e semirurais. A LP ser a única língua do sistema educativo, da administração, da justiça prejudica gravemente o desenvolvimento económico, social e político do país. O EB foi criado para combater o insucesso escolar em português das crianças moçambicanas, sobretudo as das zonas rurais. A questão de fundo é contribuir para que seja eliminada a discriminação linguística que condena milhões de moçambicanos a perderem os seus direitos ao ensino, ao emprego, à ascensão económica, política e social nas suas línguas (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Barcelona, 1996). Por isso, a oficialização das LB moçambicanas é imprescindível para o resgate das culturas, das histórias, dos espaços, dos saberes tradicionais, das literaturas e das linguagens ancestrais, reduzindo a discriminação, a marginalização a que muitas populações estão sujeitas.

Política linguística em Português em Moçambique

Ao longo da história de Moçambique, houve e ainda há vários equívocos sobre as LB Moçambicanas, desde a assunção de que elas não eram línguas (por serem ágrafas e sem alfabeto próprio, destruído pelos mesmos que as acusam de serem ágrafas), que eram destituídas de gramática (entendido como gramática escrita) até se lhes atribuir a fâmigerada designação de línguas inferiores ou simples (baseado apenas num dos aspetos da sua gramática como a flexão verbal, por exemplo).

Também se faz eco a uma outra ideia peregrina de que estas línguas não eram científicas e nem podiam servir fins científicos. O facto de não estarem ligadas a nenhuma descoberta, invento e/ou avanço científicos deve-se ao imperialismo científico reinante. Por esse motivo, faltam-lhes termos técnico-científicos e das ciências humanas e sociais desenvolvidos sobretudo pelas e nas sociedades ocidentais e/ou ocidentalizadas. O que não significa que não possam ter ou vir a ter. Não é prerrogativa de nenhuma língua seleta ou divina.

A razão é simples: nenhuma ou pouca atividade, ideia ou reflexão nestas línguas ou com elas relacionadas é registada e transmitida por escrito. Daí ser vital o hábito de registar por escrito e dar-lhes escala, consistência e utilização em tudo quanto é atividade humana.

A política linguística moçambicana é uma política monolíngue implícita, baseada no português, uma política de continuidade da política linguística colonial, não se tendo mexido quase nada – mais cómodo – ou usando o truque de baralhar e voltar a dar as mesmas cartas. Somente o português é a única LO em Moçambique, num país plurilingue com mais de 3-4 dezenas de línguas.

A opção por uma política de continuidade deveu-se a várias razões, sendo de destacar:

1. Razões políticas – obedecendo a um critério de línguas maioritárias ou línguas mais faladas de Moçambique, as línguas do norte e centro seriam beneficiadas, sairiam a ganhar, o que não agradaria ao poder central e centralizado de e em Maputo. Assim, decidiu-se por uma língua dita “neutral”, como se isso fosse possível. A realidade está aí para desmentir isso;

2. Razões económicas – não se mexendo nada era, a curto prazo, mais barato porque pôr em marcha uma política linguística de raiz envolveria avultadas somas em dinheiro, recursos humanos e tecnológicos que o país não possuía ou não estava disposto a investir por não ser prioritário (havia outras prioridades). Só que essa prioridade para as LB moçambicanas nunca mais veio a surgir;
3. Razões sociais (que se confundem com políticas) – temia-se, que uma escolha, que recaísse em qualquer das línguas que não a portuguesa, provocaria sempre um descontentamento que poderia suscitar e “desenterrar os velhos machados de guerras tribais”. Mas, ao se escolher não escolher, está-se a fazer uma escolha: tornarmo-nos PALOP (palopianos), lusófonos (que tentamos negar, rasurar o fato de sermos *bantu* – o nosso outro lado, o nosso outro ser e estar próprio de povos pluriétnicos), CPLP; desprezarmos a nossa cultura arco-íris.

Em Moçambique, não há programas ou projetos concebidos para atender e lidar com a sua pluriétnicidade, pluriculturalidade e plurilinguismo. Moçambique nunca teve políticas linguísticas de promoção de práticas de multilinguismo e multiculturalismo na educação, no emprego e na sociedade, apesar de ser um país multiétnico, multicultural e multilingue. Antes pelo contrário, moveu uma campanha cerrada contra o chamado tribalismo, superstição/obscurantismo, e reprimiu o uso de LBM nas escolas e em repartições públicas, definindo como prioridade o fomento da LP, selecionada como língua de alicerce da Unidade Nacional (UN) em Moçambique independente.

Após a independência de Moçambique, o papel da LP não foi subvertido, pelo contrário, foi reiterado através de instituições e relações de poder atualizadas, em que o modelo de Estado-nação europeu foi reapropriado e a LP foi oficializada (Severo, 2016: 7). Etnias, línguas do grupo *bantu* e culturas associadas continuaram a ser marginalizadas ou mesmo subjugadas pelas novas autoridades instaladas no pós-independência.

A LP (e a cultura que a suporta) foi promovida a todo o custo, sacrificando tudo e todos: as línguas locais, as suas tradições, os seus mitos, a sua cosmovisão. Como resultado, a LP tornou-se LO única, o número dos seus falantes cresceu exponencialmente e espalhou-se a todo o território nacional enquanto que as LBM continuaram a ser ostracizadas e viram o número dos seus falantes em queda contínua.

Esse ostracismo foi de tal maneira intenso que ainda hoje alguns moçambicanos não têm orgulho das suas línguas e culturas ancestrais, ao ponto de, como acima foi dito, se estar a registar um decréscimo no número de falantes que as têm como suas línguas maternas. Enquanto isso, cresce o número de falantes moçambicanos cuja língua materna é o português (Chimbutane, 2022: 28), fruto da não oficialização das LBM.

Moçambique nunca teve políticas linguísticas de promoção de práticas de multilinguismo e multiculturalismo na educação, no emprego e na sociedade, apesar de ser um país multiétnico, multicultural e multilingue. Antes pelo contrário, moveu uma campanha cerrada contra o chamado tribalismo, superstição/obscurantismo, e definindo como prioridade o fomento da LP.

A fazer fé em Chimbutane 2022, a língua changana sai-se beneficiada no meio desta queda generalizada do número de falantes de LB, ocupando agora o segundo lugar, que era ocupado pelo sena. Ou seja, a política de não oficialização das LB em Moçambique não afetou de igual modo todas as LB.

No entanto, parece pouco provável que haja mais falantes changanas do que senas (dispersos entre Sofala, Zambézia, Tete e Manica). O que poderá ter acontecido é ou a in-

clusão de falantes da África do Sul e do Zimbabwe ou a insuficiência de dados, reflexo da falta de pesquisas (linguísticas) mais aturadas no centro e norte enquanto o sul tem apuramentos mais precisos.

É de salientar, que, como já está enraizado no seio de alguns moçambicanos o hábito de não revelarem a sua identidade étnica ou assumirem que não falam “dialeto”, certos dados deste padrão linguístico de Moçambique possam estar deturpados ou enviesados.

Resumindo, a política linguística de Moçambique privilegiou, implícita e/ou explicitamente, a LP em detrimento das LBM. A (in)visibilização destas línguas lesaram-nas gravemente como as evidências empíricas o comprovam.

Não deve valer tudo para se alcançar a Unidade Nacional e se criar a moçambicanidade. Aliás, esta devia resultar da simbiose de todas as etnias em presença no território que hoje constitui Moçambique, uma unidade na diversidade, e não na exclusão ou ostracização de etnias como se tem apregoado ao longo dos tempos. Ao fim e ao cabo, une-se o diferente. O contrário atrai-se. Há que se reconhecer as diferenças para se gizarem políticas para a sua harmonização e integração. Isso não terá sido feito de forma adequada.

O surgimento da lusofonia não é alheio ao papel ativo desempenhado por altos dirigentes brancos da Frelimo e é o corolário lógico da política seguida pelo país desde a luta armada de libertação nacional até ao momento em que assumiu o português como sua LO única.

Uma moçambicanidade que seja uma mera consequência da lusofonia, ou seja, uma pura injeção da língua e cultura portuguesas e ocidentais, quase que construída sem a contraparte autóctone, não deixa de ser uma quimera e é claramente discriminatória e atentatória das maiorias étnicas de Moçambique. Esta moçambicanidade desemboca no eurocentrismo como referência cultural, epistémica e política. Um verdadeiro moçambicano (isto não é nenhuma heresia) é fundamentalmente uma fusão de várias etnias, as forças vivas de Moçambique, com uma pitada da etnia portuguesa e outras.

Já se começa a reconhecer, que, em muitas sociedades africanas, a moçambicana não foge a regra, está em curso um processo de desafricanização, fruto, no caso dos PALOP, da sua galopante lusofonização (assimilação de línguas e culturas lusófonas/portuguesas de tipo CPLP).

Todas as culturas hoje são compósitas. As culturas moçambicanas não são exceção. É preciso edificar a unidade e a moçambicanidade com o que existe e não matando o que existe. Havendo problemas entre as partes constitutivas dessa moçambicanidade, têm que ser resolvidos entre as partes e não escondê-los, “varrendo-os para debaixo do tapete”. Aparentemente, isto pode acabar momentaneamente com a questão, mas não a resolve.

Sabe-se muito pouco das relações (conflituosas) existentes entre os diferentes grupos étnicos de Moçambique. Está pouco pesquisado por se recear que se possam desenterrar os antigos os machados de guerra bramidos nesse passado. Especula-se de que se guerream. Mas as guerras de que há relatos eram sucessórias: entre irmãos, entre pais e filhos, etc., envolvendo populares, onde recrutavam homens para os seus exércitos; para conquistarem terras para o cultivo, a pastagem e não com propósito exclusivo e generalizado de eliminar outra(s) tribo(s) (hostil/hostis).

No que tange as LBM, apesar de serem tantas, é raro ouvir-se falar delas e/ou aparecerem escritas nas redes sociais ou nos media. Continuam confinadas, circulando oralmente na esfera privada, informal, em cultos religiosos e cerimónias tradiçobais. Tal fica-se a dever ao longo período de ostracismo a que se encontram condenadas.

Apesar da Constituição da República (2018, art. 9) afirmar que “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” e apesar do país ser multilíngue, na prática, funciona como se fosse monolíngue, sendo que nas instituições públicas, privadas, cooperativas, na administração, tudo é feito numa só língua – a LP – a única oficial. Na prática, isto traduz-se num monolinguismo funcional encapotado.

Línguas Nacionais mas não oficiais em Moçambique

As LB moçambicanas é a designação adotada neste trabalho para substituir a que é comumente usada – línguas nacionais ou línguas de Moçambique – posto que este conceito é suscetível de causar ambiguidades na sua interpretação quando, apenas se quer referir às moçambicanas auróctones: (i) para uns, línguas nacionais cinge-se apenas a línguas moçambicanas de raiz *bantu*, (ii) para outros, diz respeito somente à LP, que efetivamente tem uma distribuição geográfica que cobre todo o território nacional (Chimbutane, 2022) e (iii) há ainda o terceiro grupo, formado por aqueles que atribuem essa classificação a todas as línguas de Moçambique, sejam elas de origem *bantu*, europeia ou asiática (gujarate, menane, hindi, mandarim), que se estabeleceram em Moçambique.

A política linguística vigente em Moçambique produz uma situação, no mínimo, caricata, em que, a língua historicamente estrangeira, herdada do colonialismo, é língua oficial e as línguas pré-coloniais, línguas ancestrais, sejam línguas não oficiais (LNO). Ora, ser LNO pode dar azo a várias interpretações, como ser língua marginalizada, menorizada, não reconhecida, não legitimada, com um estatuto baixo ou, pura e simplesmente, sem nenhum estatuto oficial (Chimbutane, 2022: 18). Ora, à luz dos direitos humanos, isto fere um dos direitos linguísticos mais elementares, que é o direito dos povos de possuírem e de lhes ser reconhecido e garantido o direito de possuírem (pelo menos) uma língua.

Termos LNO em Moçambique significa o cancelamento, a proibição, a vedação do grosso das pessoas de Moçambique às suas vidas, à plena existência e com dignidade. Enquanto as LBM continuarem a ser LNO, a cultura moçambicana de raiz *bantu* também continuará a ser não oficial. Aliás, nos dias de hoje, grande parte da cultura oficial dos povos outrora dominados pelo regime colonial português é reflexo da cultura da antiga potência colonizadora. Isto está patente na gastronomia, na indumentária, na música, no ensino, nos cuidados de saúde, na construção civil, na língua, etc. Assim se compreende que a marrabenta, o tufo, o futebol, a construção civil e outros estejam apartados das nossas origens. Assim se explica também que nenhuma das práticas oficiais resultem da síntese crítica de experiências dos nossos ancestrais.

As implicações negativas disso sobre essa cultura são devastadoras, atingindo todos os campos, económico, social, político, emocional, físico, psíquico. Autodesprezo, autorrejeição, autocensura, autodiscriminação, automutilação são algumas delas. Isto define verdadeiramente quem somos.

Por exemplo, verifica-se, hoje, em Moçambique, que o comer pão com manteiga, queijo, salame, salada e chá ao pequeno almoço é oficial; o comer *madumbe*, mandioca, batata doce é não oficial; ao almoço ou jantar, comer arroz, espargete, batata-reino, frango, pizza, KFC, couves várias é oficial, enquanto comer *ntsima*, *mbewa*, *masendera*, *bonongwe*, *cipere*, *cibwatanga*, *sisito*, *kadududza*, *karakata*, *xiginya* não é oficial. Por isso, dificilmente se encontra e se serve em restaurantes moçambicanos; a fruta oficial é maçã, pêra,

pêssego, banana, laranja, sendo que *malambe*, *usika*, *nthudza*, *nthacha*, *nthalala* não; marrabenta é oficial, mas *malombo*, *m'dayi*, *ndjole* não é; a medicina ocidental é oficial, a tradicional não é; as religiões monoteístas (que tanto pululam em Moçambique) são oficiais, pelo contrário, as religiões politeístas (autóctones) são não oficiais; é tabu falarmos das nossas próprias etnias, sabermos quem são, donde vieram os *mayawo*, *makhuwa*, *masena*, *maronga*, suas principais atividades. Ou seja, tudo que seja local, autóctone é não oficial. Como se pode imaginar, o não oficial é conotado negativamente: é marginal, não sério, não culto, não “civilizado”, etc. Estranhamente, tudo o que seja não local é oficial.

Mais adiante, Chimbutane (2022: 96) frisam que a elevação do baixo estatuto das LB para um patamar mais alto passa pelo alargamento do seu uso em domínios formais como na educação, administração pública, justiça e governação.

De facto, a praxis dos sucessivos governos tem revelado uma supervalorização da LO – a LP –, esta, sim, elevada a verdadeira língua nacional. No ângulo oposto, com sinais claros de abandono, estão acantonadas (como que à espera de novas ordens, sem se saber muito bem o que se há-de fazer delas ou numa tentativa de as silenciar de vez) as LBM. Essa supervalorização da LP, por um lado, e, por outro, o conseqüente silenciamento das LBM está a resultar no aumento do número de falantes daquela e na gradual diminuição destas (Chimbutane, 2022: 26 e 85).

Aliás, as elites moçambicanas: governantes, funcionários públicos (séniores), médicos, docentes (universitários), bancários, pilotos, empresários, etc. e suas famílias – esposas, filhos, enteados, sobrinhos, cunhados, netos – não falam as LBM, ainda tratadas pejorativamente como dialetos. Só falam LO.

Línguas não oficiais em Moçambique – pouco valorizadas, pouco documentadas, pouco estudadas – necessidade de cooficialização das Línguas Bantu Moçambicanas

Todas as línguas faladas num determinado país, sejam elas maioritárias ou minoritárias, de tradição oral ou escrita, deveriam ser oficializadas, apoiadas, valorizadas, divulgadas e desenvolvidas. O estatuto delas até pode variar, mas todas deviam gozar do direito de existência plena. Isso só é possível quando são reconhecidas como LO. Não bastam meras proclamações de circunstância dos políticos.

Tem de haver efetivamente alocação de recursos humanos, financeiros, materiais, tecnológicos para as LBM. Não serve de desculpa a tão badalada escassez crónica de recursos, usada até à exaustão, somente quando o assunto são línguas locais. Na verdade, não há vontade política (nunca houve?) para se investir nas LBM. Isso não sou eu que o digo, são os factos no terreno e estudos que têm vindo a público.

De facto, trata-se de negar às populações o seu legítimo direito de existirem em toda a sua plenitude e de se expressarem e serem tratadas nas suas culturas e línguas, não apenas na esfera privada ou familiar como igualmente na esfera pública, no país que é também delas. Perceba-se, que, até do ponto de vista económico, social e cultural, a promoção e difusão destas línguas são muito importantes. Portanto, a sua discriminação, além de ser um enorme desperdício, configura um ato de injustiça que se comete.

A não oficialização das LBM, nociva a todos os níveis, como atrás referido, afeta negativamente as pessoas que as falam, as suas culturas, a sua história, etc. Problemas daí decorrentes podem ir desde a falta de autoestima, o desprezo pelas suas origens, pela sua

cultura, língua, história, até à fraca participação na democracia e no desenvolvimento do seu país. Num regime democrático e funcional e já entrados no século XXI, isso não devia ser permitido.

O que talvez as pessoas ainda não se aperceberam e, portanto, ainda não têm consciência, é a estreita relação existente entre a política linguística e o rumo seguido pelo país, afetando o seu desenvolvimento económico, social e político, como mais abaixo se explica detalhadamente.

Se todas as línguas fossem oficializadas, as vantagens seriam incontáveis: haveria dotação orçamental para elas; talvez houvesse escolas, institutos, academias de músicas, danças, gastronomias tradicionais nas famílias e inclusive em hotéis e restaurantes do país; surgiriam projetos dedicados ao seu estudo; poderiam surgir cursos superiores de Ciências Ocultas à semelhança do que acontece na África do Sul, Reino Unido (MA Magic and Occult Science, University of Exeter); aproveitar-se-ia melhor os conhecimentos e saberes ancestrais na agricultura, pesca, na orientação terrestre e marítima; as medicinas tradicionais, curandeirismos, feitiçarias sairiam da nebulosa em que se encontram; haveria cursos de tradução entre as LBM, que proporcionariam empregos para tradutores; galvanizaria um boom económico, impulsionado por este nicho de mercado, etc.

Moçambique constitui um autêntico mosaico étnico, cultural e linguístico, com uma população estimada de cerca de trinta milhões (30 832 2443-32 442 3614). Com tanta diversidade assim, é natural que haja moçambicanos que falem duas, três ou mais línguas, entre locais, regionais, nacionais.

A institucionalização da LP como LOU configura uma política de continuidade, que pouco ou nada rompeu com a política linguística colonial de desvalorização das LBM, alicerces em que se deveria assentar a identidade moçambicana bem como a sua moçambicanidade.

Ao se apostar somente no Português, enveredou-se pelo caminho da lusofonização com tudo o que isso implica e está-se a comprometer o resgate do nosso passado e a conduzir o país ao abandono e à negação das suas raízes. Episódios de proibição de alunos negros de frequentarem as aulas de carapinha ou do chamado cabelo afro ocorreram em 2022, no Instituto Médio Técnico São Benedito (Regras sobre cabelos dos alunos causam polémica nas escolas - Rede Angola - Notícias independentes sobre Angola, 09/03/24), no Colégio Os Brilhantes, no Benfica, não são exclusivos de Angola. As reações das autoridades têm sido titubeantes (Fim da proibição do uso de cabelo afro nas Instituições - Anjo Emprego, 09/03/24).

Língua é cultura; cultura é o modo de vida, de ser e de estar das pessoas, é a adaptação do homem às suas circunstâncias, ao meio que o rodeia. Daí, dizer-se, que o homem é fruto das suas circunstâncias, ou seja, da sua cultura.

Daí que o pouco que sabemos de e sobre nós começa a partir da chegada de Vasco da Gama a Moçambique (1498). Antes disso, é um período classificado por europeus, neste caso, por portugueses, como Período Pré-Histórico, querendo com isso significar “Período sem História”. Só que somente a parte lusófona não explica tudo sobre Moçambique.

Isto remete-nos para as várias dependências que hoje se fazem sentir em vários domínios e setores da vida da sociedade moçambicana: nas academias, são sobrevalorizados autores não africanos, ditos internacionais, em detrimento de autores locais, nacionais. Dos saberes locais e ancestrais, nem se fala. Foram varridos da sociedade atual e nunca entraram nas academias.

Como se pode constatar, a oficialização das LBM é urgente por maioria de razões: por ser vital, sob pena de, por um lado, perpetuarmos a dependência externa e, por outro, por-mos em causa a nossa própria existência como um povo livre, soberano, dono e senhor dos seus destinos.

É por as LBM não serem oficiais que elas são pouco valorizadas, pouco documentadas, pouco estudadas, etc. Do mesmo modo, a LP beneficia de todas as atenções, investimentos e outras benesses por ser LO de Moçambique.

Por isso, umas das soluções para este desinvestimento nas LBM passa pela oficialização faseada, de parte ou da totalidade delas. Depois, os estudos sugeririam as prioridades e os critérios desse faseamento.

É inconcebível ou, no mínimo, é surreal, que, em Portugal, estejam a ser ensinadas línguas africanas como parte curricular do estudante, exemplo da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e que em Moçambique ainda não haja esse ensino formal de LB de Moçambique generalizado em escolas, institutos, universidades. E pare-se de confundir as pessoas com cursos de Linguística *Bantu* ou de Estruturas das LB ministrados pela UEM, UP aos futuros professores, técnicos e/ou dirigentes do EB com cursos de LB.

Nós que gostamos tanto de imitar modelos ocidentais, estranhamente, não importamos decisões políticas do Ocidente que impõem domínio de determinadas competências linguísticas aos estrangeiros que queiram trabalhar nos seus países. Alemanha, Finlândia, Noruega, França, Reino Unido, EUA, Islândia, Suíça, etc., procedem deste modo. Eles têm domínio científico-tecnológico e capitais e impõem as suas regras. Nós também podíamos impor o domínio das nossas línguas regionais e/ou locais aos que vão trabalhar e/ou buscar matérias-primas em Moçambique. Só isso daria emprego a muitos moçambicanos falantes dessas línguas e geraria lucros que posteriormente poderiam servir para investir na pesquisa, preservação e valorização dessas mesmas línguas que neste momento carecem de tudo.

Por pertencermos à zona de influência de Portugal, que se tem pautado por um total alheamento, somos excluídos de nos beneficiarmos de pesquisas linguísticas levadas a cabo por Alemanha, Bélgica, EUA, França, Reino Unido, Suíça, Holanda, potências ainda influentes e com interferências em países ditos anglófonos e francófonos. Ainda assim, pontuam nomes como Maud Devos (2004). *A Grammar of Makwe*; Rozenn Guérois (2015). *A grammar of Cuwabo (Mozambique, Bantu P. 34)*; Valentin Ivanov (2018). *Some considerations on conceptualization of time in Nyungwe (Bantu N43, Mozambique)*, com trabalhos sobre línguas de Moçambique.

Esse alheamento de Portugal e dos portugueses pode ser documentado: em matéria de fato, pelo menos, um em cada dez portugueses nasceu/viveu ou possui pais, familiares, amigos que viveram/vivem em África. Quase nenhum deles fala qualquer das línguas de lá. Porque, precisamente, essas línguas eram encaradas como não línguas ou línguas atrasadas, falares, dialetos, etc. Parece que isso permanece nos dias de hoje no subconsciente dos portugueses.

Mas, nem sempre foi assim. No período colonial, António Carlos Pereira Cabral (1975). *Empréstimos linguísticos nas línguas Moçambicanas*; António Pires Prata (1983). *A Influência da Língua Portuguesa o Swahili e quatro línguas de Moçambique*; Rodrigo de Sá Nogueira, com duas obras: (1958), *Da Importância do Estudo Científico das Línguas Afri-*

canas e (1960). Dicionário Ronga-Português; José Luiz sobre Quintão (1951), Gramática de Xironga, Landim; António Jorge Dias, Margot Dias e Manuel Viegas Guerreiro (1964-70). Os Macondes de Moçambique (3 vol.); Mário de Carvalho (1969), entre outros, desenvolveram estudos sobre LB das então colónias portuguesas. Hoje, não se conhece nenhum caso do mesmo género. Em contrapartida, há um grande interesse de instituições, autoridades públicas, nomes sonantes de portugueses em estudar Português de Moçambique/Moçambicano (PM). Em matéria das línguas de Moçambique, Portugal só lhe interessa o PM. Como prova, neste momento, está a decorrer uma formação de lexicógrafos moçambicanos para a compilação DiPoMo (Dicionário do Português de Moçambique), financiado pelo Camões – Instituto da Cooperação e Língua e sob a chancela da Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira da Universidade Eduardo Mondlane. Antes, tiveram lugar outras iniciativas: Vocabulário Ortográfico Moçambicano da Língua Portuguesa (VOMOLP) (2014), parte do Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa, apenas para dar alguns exemplos.

O peso histórico abate-se de forma gravosa nos próprios moçambicanos que mostram desinteresse e pouca apetência em questões das suas línguas e culturas não lusófonas. Pesquise-se quantos moçambicanos estão a investigar as suas línguas maternas de raiz *bantu* numa dedicação a tempo inteiro e verificar-se-á que quase ninguém. Os poucos linguistas e/ou investigadores moçambicanos conhecidos com estudos sobre as LBM são docentes, que, ou no âmbito da sua docência ou extra-docência, neste caso, com o seu próprio dinheiro e sacrificando o seu descanso, e a título pessoal, vão produzindo e publicando alguma coisa: Bento Siteo, Chibutane, David Landa, Ezra Alberto Nhampoca, Crisófia da Câmara Langa, Sóstenes Rego. Note-se que, na sua maioria, são originários do sul.

Nestas condições, estão em causa o estudo, a preservação e a valorização das línguas *bantu* moçambicanas e tudo o que elas comportam, assunto que se segue.

Estudo, preservação e valorização das línguas *bantu* moçambicanas

Como acima foi referido, as LBM continuam a não ser objeto de estudo, facto que se torna mais evidente no Ensino Bilingue (LP-LBM), que se debate com escassez de materiais destas línguas, o que obriga aos professores a recorrerem ao material da LP, traduzido para as LBM, quando não é o próprio professor a traduzir ou a ter de improvisar o seu próprio material, com todos os riscos inerentes a isso.

A abertura ao multilinguismo e multiculturalismo que parece começar a haver agora em Moçambique, onde, entre outros aspetos, as LB possam ser assumidas como parte integrante de uma moçambicanidade cada vez mais híbrida é o único caminho rumo a justiça e desenvolvimento harmonioso para todos em Moçambique. Como atrás mencionado, um desenvolvimento apenas apoiado na LP é ineficaz e excludente da maioria dos moçambicanos.

A utilização destas línguas em contextos formais e cada vez mais alargada a outros domínios – saúde, ciência, tecnologia, media, TIC – dá boas garantias de que, enquanto continuarem a ser usadas, elas continuarão a existir, a expandir e a desenvolver-se. A sua documentação (escrita) e a sua manutenção em vários outros suportes ou plataformas (papel, áudio, vídeo, digital) é fundamental para a sua preservação.

Por opção metodológica e distanciando-se dum eurocentrismo (pre)dominante nos estu-

dos académicos em Moçambique, é necessário revisitar o conceito de fontes primárias e evidências científicas, recentrando-as naquilo que efetivamente são as verdadeiras fontes primárias ou evidências científicas – os fazedores, os agentes que fazem acontecer, fazem o mundo mexer, os fatores de mudança e não os mensageiros ou profissionais de informação e comunicação. Deste ponto de vista, o(s) autor(es) de livros não pode(m) considerado(s) fonte(s) primária(s) exclusiva(s), sobretudo sobre temáticas de culturas orais. Esta é a justificação que parece plausível da carência de bibliografia de referência neste trabalho. Tentou-se trazer para este fórum aquilo que normalmente é banido, é desvalorizado nos meios académicos, com o argumento de que não está escrito, não vem nos livros, numa tentativa de resgatar essa informação, esses saberes marginalizados, que, de outro modo, perder-se-iam para sempre. Há uma emergência em alargar a visão, abrangendo outras narrativas, sobretudo as do sul do hemisfério, que podem ser uma mais-valia e um valioso contributo às ciências sociais, humanas e afins de países em vias de desenvolvimento como Moçambique.

Sem prejuízo de outras classificações (língua oficial, língua nacional, língua regional, língua local, língua maioritária/minoritária, língua franca, língua materna/não materna), em Moçambique, podem-se distinguir, pelo menos, três tipos de línguas: 1) as de raiz *bantu* (maioria); 2) a de origem europeia – português (PM, LO) e 3) a(s) de origem asiática (árabe, gujarate, hindi, mandarim).

Tradição já não é como era

Todas as LBM são línguas de tradição oral. Tradicionalmente, elas eram transmitidas naturalmente de pais para filhos por via oral. Isto funcionava assim gerações e gerações até aos nossos dias. Chegados aqui, a tradição já não é como era. Quebrou-se a corrente, o vínculo entre os mais velhos e os mais novos. Estes têm outras ambições. Já não querem saber das tradições, das línguas e das culturas dos seus ancestrais. Aqueles perderam a autoridade, o peso social que possuíam. São incapazes de impor o que quer que seja. Como se isto não bastasse, não houve, não há um substituto do que se perdeu.

Nas culturas negro-africanas, os mais velhos são autênticos livros, autênticas bibliotecas vivas. A cultura ocidental, em particular a académica, não valoriza a sabedoria dos mais velhos, a sabedoria popular, a ciência do vivido. Mas, nas culturas negro-africanas, isso é muito valorizado por ser a forma por excelência de transmissão de valores, de saberes e de conhecimentos.

Os saberes na tradição oral não são de autor anónimo (sem nome) como normalmente se designa. Têm um nome e é bem determinado. São de autor coletivo, são de todos, de toda a comunidade.

Isto remete-nos para o assunto que se segue, que mexe com a problemática de haver língua(s) oficial/ais por oposição às restantes, que são rotuladas por línguas nacionais (designação ambígua), LNO moçambicanas ou LBM neste artigo.

Português – Língua oficial única

Todas as LBM são LNO, no seu próprio país, independente há quase 50 anos, continuando a sobreviver (clandestinamente) na esfera familiar, informal, num registo pouco valorizado. Para mais e melhores informações sobre a diversidade linguística em Moçambique

e o atual cenário das línguas moçambicanas, no “Atlas Linguístico em Moçambique”, a palestra/debate, entre os linguistas Carlos Manuel e David Langa e do geógrafo Paulo Covele, ambos docentes da UEM (Universidade Eduardo Mondlane), apresentado no Centro de Estudos Africanos da UFMG – Brasil e transmitido em direto para todo o mundo, Via Zoom.

Dir-se-ia que depois da independência (política) de Moçambique ter-se-á mantido a mesma política colonial de baixo estatuto das LB moçambicanas, ao não as reconhecer como línguas de pleno direito a par do português. Já não são línguas de macacos, mas, na generalidade, continuam a ser tratadas como dialetos, posto que continuam a ser LNO, menorizadas, marginalizadas na sua própria terra.

Este preconceito ainda hoje prevale em Moçambique no seio dos próprios moçambicanos, aproximadamente meio século depois da independência do país. A demonstrar isso, está o facto de até ao momento ainda não serem reconhecidas como línguas de pleno direito.

Lusofonia e a consequente desafricanização do país

A política linguística lusófona (chamemos-lhe assim) já se desenhava durante a luta armada de libertação nacional com uma das fações da Frelimo, onde se integravam altos quadros de origem indo-europeia (Baltazar, Fernando Ganhão, Jacinto Veloso, Jorge Rebelo, José Luís Cabaço, Helder Martins, Marcelino dos Santos, Sérgio Vieira e, nalguns casos, as suas respetivas esposas), defendiam acerrimamente a LP como a LO e de UN por oposição a Pe. Mateus Pinho Guengere que era a favor da valorização das LBM.

A presença destes elementos jogou um papel muito importante na escolha do Português como LO. Esta lusofonia que está hoje comodamente instalada em Moçambique deve-se muito a estes homens e mulheres, que exímia e diplomaticamente venceram os outros resistentes e opositores internos a uma lusofonização do país, que lhes parecia perpetuar a dependência face ao regime colonial português.

Esta opção pela Lusofonia em detrimento das LB moçambicanas faz com que: (i) gostemos da cerveja 2M (MM – Mac Mahon) em vez de imqombothi (African Beer), (ii) gostemos de passar férias e fazer turismo em Portugal, (iii) que depositemos as nossas economias ou construamos mansões em Portugal, empobrecendo a nossa economia enquanto se enriquece os outros, (iv) tenhamos o desplante de considerarmos tanzanianos, malawianos, zambianos, zimbabweanos, nossos vizinhos e portugueses, nossos irmãos.

Ao final das contas, a Lusofonia afasta-nos das nossas origens, dos nossos ancestrais, das nossas culturas, línguas, usos e costumes e empurra-nos para um mar atlântico revolto onde nos naufragamos como náufragos apátridas, clandestinos, ilegais, anónimos, em busca de uma pertença lusófona em Portugal onde não existe.

É a nossa pretensa cultura lusófona que faz com que, apesar do clima tórrido que se faz sentir sobretudo na cidade de Tete, se insista em cobrir as casas com chapas de zinco e construí-las com concreto, materiais importados e caros e não adequados ao meio ambiente; que insistamos em que temos quatro estações (primavera, verão, outono e in-

1 Langa, David; Manuel, Carlos e Covele, Paulo (2022), “Atlas Linguístico de Moçambique”, Palestra/Debate Via Zoom, da DRI – Diretoria de Relações Públicas da UFMG, em 09/02/2022, com a UEM-Universidade Eduardo Mondlane e Centro de Estudos Africanos da UFMG – Brasil. [Em linha]. [Consult. 30.jun.2022]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QxRkMA_rqgA.

verno) em vez das nossas duas; que passemos fome por nos faltar pão; se goste de fazer turismo, enviar nossos filhos para estudar e recorrermos a hospitais para nos tratar, etc.

Em abono da verdade (Severo, 2021: 6) e em jeito de recapitulação do que acima ficou exposto, dir-se-ia que a lusofonia não deve ser dissociada da própria colonização, pelo contrário, deve ser vista como um processo de (des)continuidade desse passado sombrio das relações entre Portugal, dum lado, e Brasil e África, doutro.

Política linguística implícita de Moçambique

A Política Linguística de Moçambique é pautada pela ausência de uma política linguística explícita que é para não se comprometer e que garante estar na situação do “faz de conta”, que, à cabeça, favorece automaticamente a língua que já detinha muitos poderes e privilégios; é uma política de continuidade porque manteve e reforçou os privilégios detidos pela LP, em nome da pretensa UN. Este argumento serviu também para manter as LBM longe das luzes da ribalta para não acicatar conflitos e ódios antigos que minariam a UN e, conseqüentemente, poriam em perigo a própria existência, segundo defendiam, da nação e de Moçambique como um estado livre e soberano.

Uma passagem atribuída a Miriam Makeba mostra o caminho aos povos explorados, humilhados e oprimidos: “The conqueror writes history, they came, they conquered and they write. You don’t expect the people who came to invade us to tell the truth about us.”²

A escolha do português como LO única, se não visava, acabou por visar a eliminação, o silenciamento das LB locais, de acordo, aliás, com o preconizado combate ao tribalismo, que passava pela necessidade de “matar a tribo para fazer nascer a nação [moçambicana]”.

Tabus em torno das línguas *bantu* moçambicanas

Ainda hoje, não se sabe ao certo quantas línguas vivas existem em Moçambique, ideia confirmada por (Chimbutane, 2022: 18): “Como nos censos anteriores, os dados do Censo 2017 não permitem dizer, com precisão, o número de LB faladas no país”, justificado com o “uso de diferentes nomes por parte dos recenseados para se referirem a uma mesma língua ou a uma mesma variante dialectal e a declaração de variantes dialectais como línguas específicas” (idem).

No entanto, parece haver forças a preferirem alimentar e manter esse tabu por razões obscuras, mas, que, têm implicações políticas. Alguns deles gostariam que esse número fosse reduzido. Por isso, são lançados números para todos os gostos, desde os mais pessimistas que apontam para oito (8) até os mais otimistas (donde me incluo) que estimam que andem à volta de quarenta e três (43), passando pelos moderados que se ficam pelos trinta e seis. Os linguistas da UEM (Universidade Eduardo Mondlane) estipulam vinte (20).

Os números disponíveis não são rigorosos, porque, por um lado, não existe entendimento sobre os critérios usados para contar línguas (e não é de todo consensual estabelecê-los), por outro, algumas línguas não estarão registadas por pertencerem a pequenas comunidades rurais pouco acessíveis e, por fim, porque, sendo a maioria delas línguas em risco, o seu estado é extremamente volátil.

2 Miriam Makeba (1969), Interview “The Conqueror Writes History”. Miriam Makeba Quotes. [Em linha]. [Consult. 11.nov.2024]. Disponível em: <https://www.azquotes.com/quote/1204180>.

A divergência destes números talvez seja sintomático de falta de trabalho de campo, de divergências de critérios, de alguma manipulação de dados. Seria importante deslindar este mistério aqui classificado de tabu. O país é que não se pode dar ao luxo de continuar a ficar sem saber quantas línguas temos, uma das condições para as estudar, preservar, valorizar e divulgar.

O país desconhece quantas línguas possui devido ao desinteresse dos governantes e ao desinvestimento que faz com que escasseiem linguistas e verbas para levar a cabo um estudo dialetológico de raiz, que nunca foi realizado ao nível nacional.

Potencial das LB Moçambicanas

Em Moçambique, existem, pelo menos, três gigantes adormecidos: a. as LB moçambicanas, b. os seus falantes e c. as suas culturas. Está nas mãos dos moçambicanos despertá-los, provê-los de apetrechos necessários e pô-los ao serviço do bem comum. Só aqui temos três tipos de economias: i) linguística, ii) étnica e iii) cultural. Isto conjugado pode elevar o país para altos patamares.

Por outro lado, o uso das LB moçambicanas possibilitaria a sua circulação oral e/ou escrita e esta, a sua divulgação, favorecendo, ao mesmo tempo, a sua promoção, propiciadora de negócios e de geração de renda. Pode também despertar nos seus falantes sentimentos de orgulho pela sua língua e vontade de querer conhecê-la e desenvolvê-la mais.

Os governantes e os políticos têm que ter consciência de que as línguas podem estimular o mercado, o emprego, a economia, contribuindo deste modo para a geração de riqueza nacional, com a realização de atividades de produção de textos escritos e/ou orais, vocabulários, glossários, dicionários, gramáticas e com o ensino, alfabetização, tradução, interpretação, anúncios, publicidades, etc. Ou seja, são um capital para o desenvolvimento económico do país.

Posto que se desconhece o número de línguas, conhecer o número de falantes delas é uma miragem. Os dados mais recentes são do estudo intitulado “Atlas Linguístico de Moçambique”, dos linguistas Carlos Manuel e David Langa e do geógrafo Paulo Covele, professores da UEM, apresentados numa palestra ministrada na UFMG, uma iniciativa do Centro de Estudos Africanos desta universidade e publicados em 09/02/2022.

Estes dados obtidos sem o envolvimento dos habitantes das áreas pesquisadas deixam muito a desejar. Veja-se, por exemplo, o número de falantes da língua nyungwe que praticamente não varia desde 1975, o que é de estranhar.

Reflexões conclusivas

No pós-independência, Moçambique optou por uma política linguística de manutenção da LP, tornando-a LOU, obrigatória em atos formais e públicos, na educação, saúde, justiça e em todos os serviços públicos e aparelho estatal administrativo, além de fator da UN.

Uma sociedade plurilingue como a moçambicana não se desenvolve excluindo a maior parte da sua população – 79 % tem uma língua *bantu* como sua L1 – devido à sua política linguística de LOU, baseada no português, porta de acesso ao emprego, aos hospitais, às escolas, aos serviços públicos e administrativos, etc. Não se consegue desenvolver o país com falantes da LP apenas.

Até há pouco tempo, as entidades oficiais ocupavam-se e preocupavam-se unicamente com a LO. Com as outras LNO, pouco ou nada se preocupavam. Se fossem oficializadas, os políticos e governantes seriam obrigados por lei a zelar por elas, financiando-as e criando as condições possíveis para a sua valorização e o seu desenvolvimento.

Como parece óbvio, a não oficialização das LB moçambicanas afetou negativamente o tecido económico, social e político do país, tornando-o excessivamente dependente do exterior industrializado, da LP e da lusofonia. Refira-se que o ideal lusófono centra-se na LP e em Portugal.

É de salientar, que, de acordo com o senso de 2017, a percentagem de falantes de LB tem vindo a baixar e, no mesmo período, regista-se um aumento de falantes de português, tanto como L1 ou como L2.

Moçambique é um dos países dos PALOP em que as LB moçambicanas não possuem nenhum papel relevante no Estado.

Referências bibliográficas

- Bister, Mikael (1993), Chapter D: Word Classes (unpublished), p. 1. Nampula – Moçambique, SIL.
- Cabral, António Carlos Pereira (1975), *Empréstimos linguísticos nas línguas Moçambicanas*. Lourenço Marques, Empresa Moderna.
- Chimbutane, Feliciano (2022), *Língua, Educação e Sociedade em Moçambique: Assimilação, Uniformização e Aceno à Unidade na Diversidade*. *Modern Languages Open*, 2022(1): 15, pp. 1-14. [Em linha]. [Consult. 09.mar.2024]. Disponível em: <https://doi.org/10.3828/mlo.voio.374>.
- Declaração Universal Dos Direitos Linguísticos (1996), Barcelona. [Em linha]. [Consult. 23.out.2023]. Disponível em: <https://penclubportugues.org/comites/declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/>.
- Galvão, Emanuel (2018), *Blog Poesia Galvaneana & Outras Palavras*, in Kundera, Milan (1978), *O Livro do Riso e do Esquecimento. Para Liquidar Os Povos* (Milan Kundera). [Em linha]. [Consult. 15.out.2023]. Disponível em: poesiagalvaneana.com.br/2018/09/para-liquidar-os-povos-milan-kundera.html.
- Guérois, Rozenn (2015), *A grammar of Cuwabo (Bantu P34, Mozambique)*. Ph.D. thesis. Ghent University. [Em linha]. Disponível em: <https://theses.fr/2015LYO20032>.
- Henriksen, Sarita Monjane (2014), *Identity and plurilinguism in Africa – The Case of Mozambique*. Paraíba: Universidade Federal de Paraíba.
- Ivanov, Valentin (2018), *Some considerations on conceptualization of time in Nyungwe (Bantu N43, Mozambique)*, Dissertação de Mestrado em Estudos Africanos, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. [Em linha]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/117569>.
- Ker, David (Ed.), (2011), *Vocabulário da Língua Cinyungwe*. SIL Moçambique, Nampula, Moçambique. [Em linha]. Disponível em: <http://lidemo.net/vodemo/>.
- Kundera, Milan (1978), *O Livro do Riso e do Esquecimento*. São Paulo: Círculo do Livro, SA. [Em linha]. [Consult. 09.mar.2024]. Disponível em: <https://disciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4694070>.

- Langa, David; Manuel, Carlos e Covele, Paulo (2022), “Atlas Linguístico de Moçambique”, Palestra/Debate Via Zoom, da DRI – Diretoria de Relações Públicas da UFMG, em 09/02/2022, com a UEM-Universidade Eduardo Mondlane e Centro de Estudos Africanos da UFMG – Brasil. [Em linha]. [Consult. 30.jun.2022]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QxRkMA_rqGA.
- Lopes, Armando Jorge (2021), Aula sobre educação e cultura em Moçambique, Parte II - Conversas sobre cultura moçambicana. Centro de Comunicação e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade Mackenzie. [Em linha]. [Consult. 31.out.2023]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eM3PBx4EFrU>.
- Ngovene, Samuel Francisco (2020), Language in the Public Sphere: The Strength of Portuguese over Bantu Languages in relation to Mozambican Identity, Deusto: University of Deusto.
- Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, M. P. (Orgs.), (2009), Epistemologias do Sul, Coleção CES, 532 pp. Coimbra: Almedina.
- Severo, Cristine Gorski (2016), Lusofonia, Colonialismo e Globalização. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 13, n.º 3, pp. 1321-1333, jul./set. 2016. [Em linha]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n3p1321>.
- Tavares, Manuel (2009), Recensão crítica - Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 532 pp., Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (Orgs.) (2009), Revista Lusófona de Educação, v. 13, n.º 13. [Em linha]. [Consult. 21.out.2023]. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/553>.
- Xaba, T. (2007), *Marginalised Medical Practices: The Marginalisation and Transformation of Indigenous Medicine in South Africa*. In Santos, Boaventura de Sousa (Ed.): *Another Knowledge is Possible: Beyond Northern Epistemologies*, pp. 317-351. New York: Verso. [Em linha]. [Consult. 21.out.2023]. Disponível em: [https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Chapter%2012\(2\).pdf](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Chapter%2012(2).pdf).




Ensino bilingue e a exclusão de minorias linguísticas em Moçambique: uma análise preliminar

Crisófia Langa da Câmara*

PP. 45-59

Moçambique, seguindo a política colonial, adoptou a língua portuguesa como a única língua oficial (LO, doravante) e de uso formal, apesar de as línguas bantu (doravante LBs) serem línguas maternas da maior parte da população moçambicana e serem as mais usadas na comunicação diária e na economia informal. A justificação para a escolha de uma única LO, num contexto multilíngue, esteve sempre centrada em discursos que deixavam transparecer a ideia de que a criação de um Estado coeso e livre de obscurantismo só seria possível através de uma única língua. Com efeito, Moçambique, fora o Português, tem mais de 20 línguas de origem bantu (Siteo e Ngunga, 2000). A solução encontrada foi a escolha de uma língua que se considerou “neutra”, o Português. Esta escolha, como se pode facilmente depreender, deixou de lado as mais de 20 línguas bantu cujo uso em ambientes formais era, e continuou por muito tempo, duramente desencorajado.

Tal como em Moçambique, o debate sobre a política linguística em África nunca teve solução convincente em todo o processo de nacionalismo africano (Homwana, 2015), mesmo em países cuja política linguística se pode considerar progressista, como o caso da África do Sul (Ngunga, 2021). A intolerância ao uso das línguas africanas em contextos formais, mesmo depois da independência, está intimamente relacionada com as políticas e práticas linguísticas que prevaleceram em África durante o período colonial (Bamgbose, 1991: 34). Neste período, a política linguística adoptada pelas potências coloniais pode ser explicada através de dois termos “*pro-users*” e “*anti-users*” (Chimbutane, 2018 [Ansre, 1978]) que, como se pode prever, reflecte a tolerância ou não ao uso das línguas africanas em contextos formais. Os britânicos e os alemães, os “*pro-users*”, permitiram e promoveram o uso destas línguas como meio de instrução, principalmente no nível elementar. Portanto, países como Tanzânia, Malawi, Quênia, ex-colónias britânicas, só para citar alguns exemplos, mesmo antes da independência, já conduziam programas de ensino bilingue. Contrariamente a estes, Portugal e França impuseram o uso do Português e do Francês, respetivamente, como meio de ensino em prejuízo das línguas africanas. E, assim, países como Costa do Marfim, Mali, Burkina Faso, Angola, Moçambique, entre outros, não tinham programas de ensino bilingue “oficiais”, promovidos pelos governos coloniais.

 <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afr40a4>

* Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique.

A relação entre as línguas africanas e as europeias era um contínuo da relação entre o colonizador e o colonizado (Ngunga e Bavo, 2011). Foi uma relação que empurrou as línguas africanas para um contexto informal (familiar e tribal) e/ou religioso. O impacto desta política é visível nas expressões usadas para se referir a elas durante o período colonial, “línguas de cão”, em Moçambique ou “de macaco”, no Congo Belga (Kitoko, 2007), outros ainda “consideram-nas dialetos, negando-lhes o estatuto de línguas mesmo sem poderem responder à pergunta: são dialetos de que línguas europeias?” (Bazilashhe, 2012: 42). Como se vê, estas expressões subtraíram todos os predicados que encorajariam os africanos a usarem e ensinarem aos seus filhos as suas línguas e explica a política linguística adoptada em alguns países, que excluiu da participação na vida pública do país os falantes das línguas africanas.

Contrariamente ao que se podia esperar, depois da independência o cenário não foi diferente em alguns países, pois, apesar do entendimento de que as línguas africanas eram um importante símbolo de nacionalismo africano, a sua diversidade foi vista como nociva ao processo de criação de uma nação unida, forte e próspera. Em resposta aos desafios que a diversidade linguística impunha às “novas nações”, os dirigentes que assumiram o poder no período pós-independência decidiram que estas línguas tinham que ser eliminadas para se evitar guerras tribais (Homwana, 2015). Este pensamento lançou as bases para a construção de um Estado-nação monocêntrico (Chimbutane, 2018) ou um estado virado para o “nacionismo” (Ngunga, 2021: 89 [Fishman, 1968]), unido em torno da língua do colonizador, ignorando todas as línguas africanas. Os países nacionalistas ou monocêntricos advogavam que a construção de nações fortes e unidas só seria possível através de uma língua com tradição escrita e de utilização na administração moderna e na ciência. Este foi o caso de Congo e Moçambique que coincidentemente pertencem ao grupo de países cujas potências colonizadoras adoptaram uma política linguística de “*anti-users*”, tal como referimos anteriormente.

Em países cujas potências colonizadoras adoptaram uma política linguística “*pro-users*”, os novos governos adoptaram uma política linguística virada para o “nacionalismo” (*nationalism*), escolhendo uma língua africana, de comunicação mais ampla, para funcionar como língua nacional na educação, na administração, na política, na economia e em todas as esferas da vida social, ao lado da língua oficial europeia, ignorando todas as outras línguas africanas, os casos de Tanzânia, Malawi, Quênia e outros ainda que adoptaram uma política linguística mais progressista, escolhendo mais do que uma língua africana, além da língua da antiga potência colonial, o caso de Zâmbia, o Zimbabwe e, mais tarde, África do Sul, que apareceu como um dos países mais progressistas do mundo do ponto de vista de política linguística, ao apresentar onze línguas oficiais (Ngunga, 2021: 89).

Este cenário começou a mudar na década 90 quando o ensino bilingue começou a ser tema central de debate em muitos países africanos. Em Moçambique, o Português que “chegou em Moçambique, como uma língua colonial” (Firmino, 1998: 252) foi eleito como sendo a única língua oficial. A sua escolha esteve centrada em critérios de ordem política e ideológica sem olhar para as implicações pedagógicas, étnicas e culturais.

O ensino bilingue começou a ser tema central de debate nessa altura em muitos países africanos porque as políticas linguísticas e ideológicas começaram a estar orientadas para o multilinguismo e multiculturalismo. Em Moçambique, pela primeira vez, a Constituição da República (República de Moçambique, 1990 e 2004), refere que o Estado promove

o desenvolvimento e o uso das línguas moçambicanas na educação e o Ministério de Educação, valendo-se desta abertura constitucional, abriu espaço para o uso das línguas moçambicanas no ensino através do Artigo 4 do Decreto 6/92 do Sistema Nacional de Educação (República de Moçambique, 1992). Assim, o Ministério de Educação, valendo-se da abertura constitucional e seguindo o debate sobre as implicações da língua de ensino na aprendizagem da criança, implementou o Projeto Experimental de Ensino Bilingue em Moçambique (PEBIMO) em duas línguas (Changana e Nyanja) e em 2003-2004, o Ensino Bilingue expandiu-se de 2 para 16 línguas.

Este artigo ilustra como a ausência de estudos sociolinguísticos e dialetológicos contribui para a exclusão de línguas minoritárias em Moçambique, o caso de Kunda, Dema e Tonga. A pesquisa adota o método comparativo e léxico-estatístico para analisar os dados recolhidos em 2003 por três pesquisadores moçambicanos¹ através da lista de vocabulário básico. Usando o método comparativo, descobrimos: (i) as semelhanças e diferenças que existem entre as línguas, isto é, o seu nível de inteligibilidade; e (ii) que as quatro línguas, apesar de algumas diferenças, partilham o mesmo vocabulário. Fora o método comparativo, usamos o método léxico-estatístico para estabelecer relações linguísticas com base na contagem da percentagem de cognatos para descobrir se as línguas são relacionadas. A análise léxico-estatística mostrou uma maior percentagem (84 %) de cognatos entre as línguas, indicando que estas línguas podem ser consideradas variantes de Nyungwe.

O uso da lista de vocabulário básico para estabelecer a relação entre as línguas levou em consideração o pressuposto básico de que: 1) alguns vocabulários, por exemplo, pronomes, numerais, partes do corpo, traços geográficos, têm chances reduzidas de mudanças, se comparados a outros vocabulários (cf. Swadesh, 1951: 12); 2) a taxa de retenção de palavras do vocabulário básico é relativamente estável; e 3) a taxa de perda de palavras do vocabulário básico é quase a mesma em todas as línguas.

Este estudo responde à preocupação de Ngunga (2021: 91) para quem “é urgente a realização de um recenseamento linguístico com base no qual se possa saber quantas línguas existem e quais as suas variantes, o que poderia permitir a elaboração de um atlas linguístico do país. Um tal estudo ajudaria também a esclarecer a problemática de línguas vs. variantes cuja falta de clareza parece favorecer a proliferação de línguas em Moçambique.” Neste trabalho, comparamos os dados das línguas Nyungwe, Tonga, Kunda e Dema, para estabelecer não apenas similaridades entre estas línguas seguindo o trabalho realizado por Guthrie (1967-71), Firmino (2000), Ngunga e Langa (em preparação) e Rego (2012), mas também para descobrir as diferenças entre elas. Estas línguas são faladas nos distritos de Zumbo, Guro e Cahora Bassa, nas províncias de Manica e Tete, respetivamente. Importa referir que Kunda é falada na fronteira com a Zâmbia e Zimbabwe.

A limitação do estudo reside no facto de este artigo ter se baseado em dados disponíveis e recolhidos há 20 anos, e não termos tido a possibilidade de os confrontar com falantes nativos dada a distância que separa a pesquisadora das zonas onde elas são faladas.

O artigo está organizado em quatro secções, sendo a primeira esta breve contextualização da política linguística adoptada pelos países africanos. Na segunda, descrevemos a situação linguística de Moçambique; na terceira, fazemos a apresentação e análise de dados; e a quarta e última secção é dedicada à apresentação das conclusões.

1 Os dados foram recolhidos por Armindo Ngunga, David Langa e Carlito Companhia, a quem agradeço pela partilha.

2. Situação linguística de Moçambique

Nesta subsecção, apresentamos a situação linguística em Moçambique e o histórico de estudos linguísticos e o seu impacto nas políticas linguísticas adoptadas na educação no país.

2.1 Situação linguística de Moçambique

Moçambique é um país multilingue onde, para além do Português, língua oficial (LO), são faladas mais de 20 línguas bantu (Siteo e Ngunga, 2000) e algumas línguas estrangeiras como Inglês, Francês, Árabe, Hindu, Guzerate, Urdu e língua de sinais (Firmino, 2002).

A língua inglesa é atualmente falada não apenas por estrangeiros, pois há cada vez mais moçambicanos que são falantes desta língua como língua segunda pelo seu prestígio e pelas oportunidades profissionais que o domínio da língua oferece. Chimbutane (2018) acrescenta o árabe e o hindu como línguas de comunicação quotidiana de certas comunidades imigrantes e seus descendentes.

No entanto, apesar de referirmos continuamente que em Moçambique são faladas mais do que 17 LBs, citando Siteo e Ngunga (2000: 25-205) este número está longe de ser consensual, porque, por exemplo, antes de Siteo e Ngunga (2000), Katupha (1985) referiu que em Moçambique eram faladas 8 LBs. Mas, num estudo posterior, Ngunga (1992) defendeu que em Moçambique existiam 18 línguas, ou seja, mais 10 línguas, e menos 23 do que o número referido por Lewis, Simons e Fenning (2015), para quem há, em Moçambique, 41 línguas.

Chimbutane (2015) relaciona esta falta de consenso em relação ao número de línguas faladas à ausência de estudos linguísticos e dialetológicos abrangentes e consensuais que determinem as unidades que devem ser consideradas línguas e aquelas que devam ser consideradas dialetos da mesma língua. Um exemplo ilustrativo disso, segundo o autor, é o Lomwe que para Siteo e Ngunga (2000: 67) é uma variante de Makhwa; para Firmino (2000), é uma das línguas maioritárias na Zambézia; e para Lewis, Simons e Fenning (2015), o que para Siteo e Ngunga (2000) e, mais tarde, em Ngunga e Faquir (2011: 71), são dialetos de Makhwa, para os autores, são línguas; é o caso de *marevone*, *meetto*, *moniga*, *saka* e *xirima*.

O censo de 2017, o mais recente, semelhante ao de 2010, também não responde à pergunta acima colocada. Segundo Chimbutane (2022: 50), os dados do censo de 2017 não permitem dizer com exactidão o número de línguas bantu faladas no país por duas razões. Primeira, os inquiridos usam diferentes nomes para designar as mesmas línguas ou variantes dialetais. Segunda, alguns inquiridos declaram variantes dialetais como línguas. No entanto, Bamgbose (1991) já tinha apresentado uma outra justificação antes da de Chimbutane (2022). Para o autor, os dados extraídos dos censos realizados em África são baseados na filiação étnica e dificilmente incluem dados sobre as línguas e algumas vezes os números são grosseiramente inflacionados na expectativa de se conseguir alocação de recursos ou representação política em vários órgãos legislativos.

Deve ser por isso que Chimbutane (2022) sugere que a definição exata do número de línguas bantu faladas em Moçambique pode ser melhor conseguida através de estudos dialetológicos dos quais se poderão distinguir línguas de variações dialetais dessa língua.

3. Apresentação e análise de dados

A nossa análise começa por comparar diferentes conjuntos de itens lexicais nas quatro línguas de acordo com as categorias: 1) nome de animais; 2) partes do corpo humano; 3) números; e 4) verbos. Em seguida, determinamos a percentagem de similaridade destas línguas através do método léxico-estatístico. Vejamos as tabelas a seguir:

3.1. Nome de animais

Tabela 01 – Nome de animais em Nyungwe e Tonga

Português	Nyungwe (Changara)		Tonga	
	Singular	Plural	Singular	Plural
peixe	ntsomba	bzintsomba	ntsomba	zintsomba
porco	nkhumba	bzinkhumba	khumba	bzikhumba
galinha	nkhuku	nkhuku	nkhuku	nkhuku
cão	mbwaya	bzimbwaya	mbwayaka	mbwayaka
cabrito	mbuzi	bzimbuzi	mbuzi	mbuzi
gato	mphaka	bzimphaka	phaka	phaka
pato	batha	mabatha	batha	batha
leão	mphondolo	bzimphondolo	mphondoro	mphondoro
leopardo	nyalugwe	anyalugwe	nyalubwe	nyalubwe
elefante	ndzowo	bzindzowo	ndzowo	dzindzowo
crocodilo	nyakhoko	anyakhoko	nyakhoko	anyakhoko
hipopótamo	mbvuwu	bzimbvuwu	mpfuwu	bzimpfuwu
boi	ng'ombe	ng'ombe	ng'ombe	dzing'ombe
pássaro	mbalame	mbalame	mbalame	mbalame
abelha	nyuci	nyuci	nyoxi	nyoxi
mosquito	mbudu	mbudu	mbudu	mbudu
mosca	nchence	bzinchence	xence	xence
borboleta	bumbulunya	mabumbulunya	bumbulunya	mabumbulunya
cobra	nyoka	bzinyoka	nyoka	nyoka
tartaruga	kamba	akamba	kamba	makamba
gafanhoto	bombo	mabombo	khundidzi	makhundidzi

Tabela 02 – Nome de animais em Kunda e Dema

Português	Kunda		Dema	
	Singular	Plural	Singular	Plural
peixe	ntsomba	zintsomba	ntsomba	ntsomba
porco	nkhumba	zinkhumba	nkhumba	nkhumba
galinha	nkhuku	nkhuku	nkhuku	nkhuku
cão	mbwaya	mambwaya	mbwaya	zimbuya
cabrito	mbuzi	mambuzi	mbuzi	zimbuji
gato	mphaka	mamphaka	mphaka	mphaka
pato	dakisi	madakisi	batha	mabatha
leão	mphondolo	mamphondolo	mphondolo	mphondolo
leopardo	nyalugwe	zinyalugwe	nyalugwe	anyalugwe
elefante	ndzowo	mandzowo	ndzowo	andzowo
crocodilo	nyakhoko	anyakhoko	nyakhoko	anyakhoko
hipopótamo	mbvuwu	mambvuwu	mbvuwu	mbvuwu
boi	ng'ombe	ng'ombe	ng'ombe	zing'ombe
pássaro	mbalame	mbalame	mbalame	zimbalame
abelha	nyuci	bzinyuci	nyuci	zinyuci
mosquito	mbudu	mambudu	mbudu	bzimbudu
mosca	mpesvo	mampesvo	nchenche	zinchenche
borboleta	bholobholeta	mabholobholeta	thendewude	mathendewde
cobra	nyoka	manyoka	nyoka	zinyoka
tartaruga	kamba	makamba	kamba	akamba
gafanhoto	bombo	mabombo	bombo	mabombo

Os dados acima apresentados mostram, de uma maneira geral, que as 4 línguas partilham o mesmo léxico para designar os mesmos animais, excepto os casos de pato que em Kunda é *dakasi* e não *batha* como ocorre nas outras línguas como Nyungwe, Tonga e Dema. O mesmo acontece em relação à designação de hipopótamo onde em Tonga é *mpfuwu* e nas outras três línguas, Nyungwe, Kunda e Dema, é *mbvuwu*. Em Kunda, usa-se a palavra *mpesvo* para designar 'mosca' e não *nchence*, tal como acontece em Nyungwe, Tonga e Dema. A outra diferença está na designação de borboleta, *thendewude* em Dema, empréstimo em Kunda e *bumbulunya* em Nyungwe e Tonga. Para terminar, temos *khundidzi* 'gafanhoto' em Tonga e não *bombo*, tal como em Nyungwe, Kunda e Dema. A estratégia de marcação do plural é igualmente diferente nas línguas em análise. Temos nomes de animais integrados nas classes 1, 5, 7 e 9.

Com base nestes dados percebemos que, embora a designação de alguns animais seja igual, a estratégia de integração destes nomes nas classes nominais nas quatro línguas

varia. Tal é o caso de *ndzowo* ‘elefante’. Em Nyungwe é *bzindzowo*, em Tonga é *dzindzowo*, classe 10, em Kunda é *mandzowo*, classe 6 e em Dema é *andzowo*, classe 2. Há igualmente casos em que a estratégia de marcação do plural coincide nas quatro línguas, tal é o caso de *nkhuku*, classe 10.

3.2. Partes do corpo humano

Na tabela 03 e 04 abaixo, apresentamos a designação de partes do corpo humano em Nyungwe, Tonga, Kunda e Dema. No entanto, porque a nossa base de dados é composta por 34 palavras que designam as partes do corpo humano, neste trabalho, selecionamos as primeiras 20 unidades lexicais das línguas em análise. Veja-se as tabelas abaixo:

Tabela 03 – Partes do corpo humano em Nyungwe e Tonga

Português	Nyungwe (Changara)		Tonga	
	Singular	Plural	Singular	Plural
cabeça	nsolo	misolo	solo	misolo
cabelo	Tsisi	matsisi	cisi	cisi
face	nkhope	nkhope	ngope	ngope
bochecha	phutu	maputu	phutu	maputu
olho	Disso	maso	dziso	madziso
nariz	mphuno	mphuno	phuno	phuno
boca	mulomo	miromo	mulomu	milomu
lábio	mulomo	miromo	mulomu	milomu
dente	dzino	madzino	dzino	madzino
gengiva	bwivu	bzibwivu	bwibvu	bwibvu
orelha	khutu	makhutu	khutu	makhutu
pescoço	khosi	makhosi	khosi	makhosi
peito	n’sana	misana	sana	sana
barriga	mimba	mimba	mimba	mimba
umbigo	n’combo	micombo	combo	micombo
pele	khanda	makhanda	khanda	khanda
seio	tsuku	masuku	bele	mabele
osso	pfupa	mapfupa	pfupa	mapfupa
braço	boko	maboko	janja	majanja
dedo	cala	bzala	cala	bzixala
língua	lirime	malirime	lilimi	malilimi

saliva	mata	mata	mata	mata
costas	n'sana	misana	sana	sana
nádega	thako	matako	thaku	mathaku
seio	tsuku	masuku	bele	mabele
mão	janja	majanja	thabva	mathabva
perna	mwendo	myendo	mwendo	miyendo
intestino	utumbo	matumbo	uthumbo	mathumbu
joelho	bondo	mabondo	svikonyu	zikonyu
figado	ciropa	bziropa	dopa	madopa

Tabela 04 – Partes do corpo humano em Kunda e Dema

Português	Kunda		Dema	
	Singular	Plural	Singular	Plural
cabeça	nsolo	misolo	nsolo	misolo
cabelo	tsisi	zitsisi	tsisi	tsisi
face	nkhope	minkhope	nkhope	nkhope
bochecha	thama	matama	phutu	maputu
olho	diso	madiso	diso	maso
nariz	mphuno	mamphuno	mphuno	mphuno
boca	mulomo	miromo	mulomo	miromo
lábio	mulomo	miromo	mulomo	miromo
dente	dzino	mano	dzino	mano
gengiva	bwivu	mabwivu	bwivu	ubwivu
orelha	khutu	makhutu	khutu	makhutu
pescoço	khosi	makosi	khosi	makhosi
peito	n'sana	misana	n'sana	misana
barriga	mimba	mamimba	mimba	mimba
umbigo	n'combo	micombo	n'combo	micombo
pele	khanda	makhanda	khanda	makhanda
seio	tsuku	masuku	bere	mabere
osso	pfupa	mapfupa	pfupa	mapfupa
braço	janja	majanja	boko	maboko
dedo	cala	bzixala	cala	bzala

língua	lilimi	malilimi	lilimi	malilimi
saliva	mata	mata	mata	mata
costas	n'sana	misana	n'sana	misana
nádega	thako	matako	thako	matako
seio	tsuku	masuku	bere	mabere
mão	janja	majanja	janja	majanja
perna	mwendo	myendo	mwendo	myendo
intestino	utumbo	matumbo	utumbo	matumbo
joelho	bondo	mabondo	bondo	mabondo
fígado	ciropa	ciropa	ciropa	ciropa

Nas tabelas 03 e 04 acima, apresentamos o léxico usado em Nyungwe, Tonga, Kunda e Dema para designar algumas partes do corpo humano. Os dados mostram que as quatro línguas partilham, regra geral, o mesmo vocabulário. Além disso, alguns nomes estão integrados, nas quatro línguas, nas mesmas classes nominais, tal é o caso, por exemplo, de *mulomo* 'boca'/ 'lábio', *n'combo* 'umbigo', *n'solo* 'cabeça' e *milomi* 'bocas'/ 'lábios', *micombo* 'umbigos', *misolo* 'cabeças', integrados nas classes 3 e 4. O Tonga difere das outras línguas por usar a oclusiva palatal não vozeada [c] em vez da africada alveolar não vozeada [ts] para se referir a cabelo, isto é, em Tonga diz-se *cisi* e não *tsisi*, tal como acontece em Nyungwe, Kunda e Dema. Além disso, em Nyungwe a palavra está integrada na classe 5 e na classe 7.

Em Nyungwe, Kunda e Dema, usa-se a oclusiva velar não vozeada aspirada [k^h] pré-nasalizada para escrever *nkhope* 'face' e Tonga usa oclusiva velar vozeada pré-nasalizada em substituição daquela. O mesmo pode ser dito em relação à não pré-nasalização da oclusiva bilabial não vozeada [p^h] em *phuno* 'nariz' em Tonga e a integração deste nome na classe 5 em Kunda, contrariamente ao que acontece em Nyungwe, Tonga e Dema, nomes integrados na classe 9.

O Kunda, apesar de integrar na mesma classe, a 5, usa uma palavra diferente das outras línguas para designar bochecha, os falantes dizem *thama* e não *phutu* como acontece nas outras línguas. Cenário diferente é visto na integração de *bwivhu* 'gengiva' nas quatro línguas. Em Tonga este nome está integrado na classe 9, em Nyungwe, na classe 7, em Dema na classe 14, e em Kunda na classe 5.

3.3. Números

Esta secção é dedicada ao sistema de contagem. Trazemos estes dados porque todas as línguas têm um sistema de contagem que lhes é específico. Este sistema de contagem é muitas vezes matemático, usando a adição, subtração ou multiplicação, isto é, há uma base a partir da qual adicionamos, subtraímos ou multiplicamos (Comrie, 2005). A tabela 5 abaixo apresenta números cardiais de 0 a 10 em Nyungwe, Tonga, Kunda e Dema. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 05 – Números

Nome	Nyungwe (Changara)	Tonga	Kunda	Dema
zero	palibe	palibe	kulibe	palibe
um	ciposi	modzi	cibodzi	ciposi
dois	bziwiri	wiri	zwiwiri	bziwiri
três	bzítatu	raru	zvitatu	bzítatu
quatro	bzinayi	nayi	zvinayi	bzinayi
cinco	bzixanu	xanu	zvixanu	bzixanu
seis	bzitanthatu	tanthatu	zitanthatu	bzitanthatu
sete	bzinomwe	nomwe	zvinomwe	bzinomwe
oito	bzisere	sere	zvisere	bzisere
nove	bzipfemba	pfemba	zvipfemba	bzipfemba
dez	khumi	khumi	khumi	khumi

Os dados apresentados na tabela 05 mostram que Nyungwe, Tonga, Kunda e Dema são línguas de base 10, isto é, a contagem começa de 1 e vai até 10. Depois, usa-se a adição para se referir aos outros números. Seguindo esta lógica, teremos: 10+1 (para onze) que é *khumi na cibodzi*, 10+2 (para doze), *khumi na bziwiri*, 10+3 (para treze), *khumi na bzítatu*, 10+4 (para catorze), *khumi na bzinayi*, 10+5 (para quinze), etc. É importante referir que os prefixos dos números estão sempre relacionados com o objeto contado, isto é, o prefixo dos números sempre irá variar tendo em conta o nome que precede o número.

3.4. Verbos

Nesta secção, apresentamos 14 verbos selecionados aleatoriamente nas quatro línguas e, como se pode facilmente perceber, as quatro línguas usam os mesmos verbos para designar as mesmas ações, estados, processos e/ou fenómenos, excetuando, os verbos nadar e empurrar em Tonga que é *kudiba* e *kugwida*, respetivamente. Veja-se a tabela abaixo:

Tabela 06 – Verbos

Nome	Nyungwe (Changara)	Tonga	Kunda	Dema
sentar	kukhala	kukhala	kukhala	kukhala
andar	kufamba	kufamba	kufamba	kufamba
correr	kuthamanga	kuthamanga	kuthamanga	kuthamanga
nadar	kuyancha	kudiba	kuchula	kuyancha

voar	kumbuluka	kumbululuka	kumbululuka	kumbuluka
viver	kukhala	kukhala	kukhala	kukhala
brincar	kusendzeka	kusendzeka	kusendzeka	kusendzeka
caçar	kusodza	kusodza	kusodza	kusodza
matar	kupha	kupha	kupha	kupha
sepultar	kufucira	kufucira	kufucira	kufucira
furar	kuboola	kuboola	kubowola	kubowola
cortar	kugwata	kugwata	kuceka	kugwata
quebrar	kuchola	kugwata	kuphwanya	kuchola
empurrar	kugwinya	kugwida	kupfuwa	kugwinya

Depois de comparar o vocabulário usado nas quatro línguas, a seguir calculamos a percentagem de cognatos. Contamos o número de todos os itens lexicais selecionados aleatoriamente para a presente pesquisa. Em seguida, encontramos a percentagem de cognatos através da soma do número de cognatos dividido pelo número total de itens lexicais multiplicados por 100. Veja-se a fórmula abaixo.

$$1. \quad \frac{\text{Cognatos}}{\text{Número total de itens lexicais}} \times \frac{100}{1}$$

Assim, para determinar o nível de parentesco entre Nyungwe, Kunda, Dema e Tonga, contamos 75 itens lexicais correspondentes aos dados usados neste trabalho. Deste número, contabilizamos 63 cognatos e, no fim, submetemos a uma análise léxico-estatística da seguinte forma:

$$2. \quad \frac{63}{75} \times \frac{100}{1} = 84 \%$$

O resultado mostra que estas línguas partilham 63 cognatos, o que corresponde a 84 % do vocabulário. A seguir, submetemos ao cálculo léxico-estatístico as línguas Nyungwe e Tonga e, como se mostra, estas línguas partilham 66 cognatos, portanto, 88 % de similaridade.

$$3. \quad \frac{66}{75} \times \frac{100}{1} = 88 \%$$

Para determinar a relação entre Nyungwe e Kunda, contabilizamos 70 cognatos dos 75 itens lexicais analisados neste trabalho. Estes dados foram submetemos à avaliação léxico-estatística. Como se ilustra, o nível de similaridade das duas línguas é de 93,3 %.

$$4. \quad \frac{70}{75} \times \frac{100}{1} = 93.3 \%$$

A seguir, apresentamos a avaliação da relação entre Nyungwe e Dema. O nível de similaridade entre estas línguas é de 97.3 %. Veja-se o exemplo a seguir:

$$5. \quad \frac{73}{75} \times \frac{100}{1} = 97.3 \%$$

Em seguida, analisamos a similaridade das línguas Tonga e Kunda. O grau de similaridade entre estas línguas é de 84 %, tal como se ilustra abaixo:

$$6. \quad \frac{63}{75} \times \frac{100}{1} = 84 \%$$

O cálculo do nível de relação entre Tonga e Dema obteve o resultado de 88 %, tal como ilustramos abaixo:

$$7. \quad \frac{66}{75} \times \frac{100}{1} = 88 \%$$

Para terminar, determinamos o nível de mútua inteligibilidade entre Kunda e Dema, onde contabilizamos 71 cognatos, cuja avaliação léxico-estatística mostrou haver uma relação de 94.6 % entre as duas línguas.

$$8. \quad \frac{71}{75} \times \frac{100}{1} = 94.6 \%$$

A partir da análise léxico-estatística acima apresentada, encontramos 84 % de cognatos das línguas Nyungwe, Tonga, Kunda e Dema, o que releva a existência de inteligibilidade mútua. Estes dados corroboram o que Guthrie (1967-71) tinha referido, que Tonga e Dema são variantes de Nyungwe. Nyungwe e Tonga partilham 88 % de cognatos e Nyungwe e Dema partilham 97.3 % de cognatos. Neste trabalho, acrescentamos à lista de Guthrie (1967-71) o Kunda que, comparado ao Nyungwe, partilha 93.3 % de cognatos com esta.

O trabalho mostra igualmente que fora a língua Nyungwe, o Tonga, Dema e Kunda partilham cognatos. Os dados mostram as seguintes percentagens: Tonga e Kunda partilham 84 % de cognatos; Tonga e Dema, 88 % e, para terminar, Kunda e Dema partilham 94.6 % de cognatos.

Assim, se a produção de matérias for feita tendo em conta as similaridades aqui descritas, os falantes formariam um grupo único, tal como acontece com as outras línguas moçambicanas. As diferenças poderiam ser contempladas nos manuais de ensino através do mini-vocabulários que ocorrem depois dos textos nos livros de cada língua. O uso

do mini-vocabulário para medir ou incluir variantes da mesma língua não é, em si, uma ideia nova, pois algumas línguas moçambicanas já o fazem (cf. Langa da Câmara, em preparação). Importa referir que o facto de as comunidades aceitarem o uso de manuais de Nyungwe em Guru, Cahora Bassa e Zumbo indica que estas línguas são mutuamente inteligíveis e o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, ao incluir estas línguas como variantes de Nyungwe, irá abrir espaço para o respeito aos direitos linguísticos destes falantes e evitar a proliferação de línguas.

4. Conclusão

Este artigo analisou as implicações da ausência de estudos sociolinguísticos e dialetológicos (Chimbutane, 2015) na exclusão de línguas minoritárias em Moçambique, o caso de Kunda, Dema e Tonga.

A pesquisa adotou os métodos comparativo e léxico-estatístico para analisar os dados recolhidos através da lista de vocabulário básico em 2003. Usando o método comparativo descobrimos as semelhanças e diferenças que existem entre as línguas, isto é, o seu nível de inteligibilidade. A análise léxico-estatística mostrou uma maior percentagem (84 %) de cognatos entre as línguas, indicando que estas línguas podem ser consideradas variantes de Nyungwe.

Defendemos que, se a produção de matérias de Nyungwe for feita tendo em conta as similaridades aqui descritas, os falantes formariam um grupo único, tal como acontece com as outras línguas moçambicanas. As diferenças poderiam ser contempladas nos manuais de ensino através de mini-vocabulários que ocorrem depois dos textos nos livros de cada língua.

Referências bibliográficas

- Alidou, H., Boly, Aliou, Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K., & Wolff, H. E. (2006), Optimizing learning and education in Africa – The language factor: A stock taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa. Biennial Meeting in Libreville, Gabon, March 27-31, 2006. [Em linha]. Disponível em: http://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf.
- Bamgbose, Ayo (2011), African languages today: The Challenge of and Prospects for Empowerment under Globalization. In Bokamba, E. G., Shosted, R. K. & Ayalew, B. Tesfaw (Eds.), *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics*, pp. 1-14. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- ____ (1991), *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Sahara Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press and Ibadan: Heinemann of Nigeria, for the International African Institute.
- Bazilashe, J. (2012), O desafio do renascimento linguístico e cultural africano. Manjate, T. & Bavo, C. (Eds.), *Actas da conferência Desenvolvimento e Diversidade Cultural em Moçambique. Homogeneidade global, diversidade local*. Maputo: Ciedima.
- Chimbutane, Feliciano (2022), Língua, Educação e Sociedade em Moçambique: Assimilação, Uniformização e Aceno à Unidade na Diversidade. *Modern Languages Open*, 2022(1): 15, pp. 1-14. [Em linha]. [Consult. 09.mar.2024]. Disponível em: <https://doi.org/10.3828/mlo.voio.374>.

- ____ (2018a), Políticas e práticas linguísticas e formação do Estado-nação em Moçambique: da unidade na uniformidade à unidade na diversidade.
- ____ (2018b), Multilingualism and education in sub-Saharan Africa. Policies, practices and implications. Bonnet, A. & Siemund, P. (Eds.), *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- ____ (2015), Línguas e educação em Moçambique: Uma perspectiva sócio-histórica. In Gonçalves, P. & Chimbutane, F. (Eds.), *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: Em Direção a uma Coerência entre discurso e prática*. Maputo: Alcance.
- ____ (2012), Panorama linguístico de Moçambique: Análise dos Dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- Firmino, Gregório (2002), A “questão linguística” na África pós-colonial: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Promédia.
- ____ (2000), Situação Linguística de Moçambique: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- ____ (1998), Língua e educação em Moçambique. In Stroud, Christopher e Tuzine, António (Org.), *Uso de línguas africanas no ensino: Problemas e perspectivas*, pp. 247-278. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- Fishman, Joshua A. (1968), *Language Problems of Developing Nations*, 521 p. New York: John Wiley & Sons.
- Guthrie, M. (1967-71), *Comparative Bantu*. Vols. I-IV. Claredon: Oxford University Press.
- Katupha, José Mateus (1985), O panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política linguística apropriada. In *Actas do 1.º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, organizada pela Direção da Associação Portuguesa de Linguística Portuguesa, 2 a 4 de outubro de 1995, em Lisboa, pp. 317-328. [Em linha]. Disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/1985-24.pdf>.
- Kitoko Nsiku, E. (2007), Dog’s Languages or people’s Languages? The return of Bantu languages to Primary Schools in Mozambique. *Current Issues in Language planning*, vol. 2, pp. 258-282.
- Langa da Câmara, C. (2021), *Extensões Verbais em Nyungwe*. Curitiba: Appris editora. [Em linha]. Disponível em: <https://www.editoraappris.com.br/>.
- Langa, D. (2008), O aspecto no passado afirmativo na morfologia verbal do Changana (Dissertação de Mestrado n/p). Maputo: Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Universidade Eduardo Mondlane.
- Lewis, M.P., Simons, G.F., & Fenning, C.D. (Eds.), (2015), *Ethnologue: Languages of the world* (eighteenth edition). Dallas, Tex.: SIL International. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>.
- Lopes, A., & Pinto, M. (2017), *Do Ensino Bilingue em Moçambique: Elementos em jogo na sua implementação de desenvolvimento*. LINGVARVM ARENA, vol. 8, pp. 69-92.
- Macalane, G. (2013), *A variação paramétrica das interrogativas parciais em Cinyanja*. Coleção “As nossas Línguas IX”. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA)-UEM.

- Manuel, C. (2021), Ensino bilíngue em Moçambique: análise de algumas opções didático-metodológicas na produção de materiais e do seu impacto para além do nível mais imediato da escola. M. H. Araújo e Sá & C. Maciel (Eds.), *Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação*, pp. 261-278. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Ngunga, A. (2021), Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique. *África – Revista do Centro de Estudos Africanos da Universidade de Eduardo Mondlane*, n.º 42, pp. 86-108. [Em linha]. Disponível em: [10.11606/issn.2526-303X.i42p86-108](https://doi.org/10.11606/issn.2526-303X.i42p86-108).
- ____ (2014), *Introdução à Linguística Bantu* (2.ª ed.). Maputo: Imprensa Universitária.
- ____ (2000), *Lexical Phonology and Morphology of the Ciyao Verb*. California: Leland Stanford University.
- ____ (1992), Breves notas sobre a situação linguística de Moçambique. In *Notícias* (28/2/92).
- Ngunga, Armindo & Faquir, Osvaldo Guirruogo (2011), *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do 3.º seminário*. Maputo: CEA/UEM.
- Ngunga, A., & Langa, D. (Eds.) (n/p), *Situação Linguística da província de Tete*.
- Ngunga, A., Manuel, C., Langa, D., Machungo, I., & Langa da Câmara, C. (Eds.), (2022), *Relatório do IV Seminário sobre a Padronização da ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Ngunga, A. e N. Bavo (2011), Práticas Linguísticas em Moçambique: Avaliação da Vitalidade Linguística em Seis Distritos. Coleção: “As nossas Línguas” IV. Maputo: Centro de Estudos Africanos. Universidade Eduardo Mondlane.
- Owu-Ewie, C. (2017), Language, Education and Linguistic Human Rights in Ghana. *Legon Journal of the Humanities*, 28(2), pp. 151-172. [Em linha]. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.4314/ljh.v28i2.7>.
- Rego, S. (2012), (n/p), *Descrição Sistémico-Funcional da Gramática do Modo Oracional das Orações em Nyungwe*. Tese de doutoramento n/p. Universidade de Lisboa.
- Sitoe, B., & Ngunga, A. (Eds.), (2000), *Relatório do II Seminário sobre a Padronização da ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: NELIMO, Universidade Eduardo Mondlane.
- Swadesh, M. (1951), Kleinschmidt Centennial III: Unaaliq and Proto-Eskimo. *International Journal of American Linguistics*, 17, pp. 66-70.
- Universal Declaration of Human Rights (1996), Linguistic human rights: Overview. [Em linha]. Disponível em: <https://culturalrights.net/en/documentos.php>.



A formação de professores das línguas locais de Angola: regulação, estratégias e desafios [□]

Fernando Mbiavanga*

pp. 61-77

Introdução

Na compreensão das tarefas da educação, a escola é entendida como responsável por proporcionar condições objetivas para que todas as pessoas - crianças, jovens e adultos - desenvolvam suas competências, valores e atitudes e absorvam os conteúdos necessários para adquirirem ferramentas de compreensão da realidade que as permitam participar das relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, condição fundamental para o exercício pleno da cidadania¹.

Dessa forma, segundo Linda Darling-Hammond, (Darling-Hammond, 2012), a preparação de professores coloca-se como fator determinante e de importância primordial entre as políticas públicas para o setor de educação e ensino, pois os desafios apresentados à escola exigem do trabalho profissional do professor novos olhares. A formação de professores não deve depender tão-somente de identificação das tarefas próprias inerentes à educação escolar, mas também do lugar que a mesma encerra no conjunto de fatores que intervêm na realização objetiva do ato de educação escolar.

Por isso, no âmbito das políticas públicas educativas, as políticas de formação de professores têm atraído a atenção de investigadores, gestores educacionais, decisores políticos, entre outros, “porque nela reside um dos fatores determinantes para a melhoria da educação” (Flores, 2010: 192). Por outras palavras, a formação de professores de qualidade é uma dimensão-chave para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares.

O presente artigo é uma resposta sistematizada à seguinte questão: “Que políticas regulam a formação de professores em Angola?”. Na base da questão formulada, o estudo visa avaliar o quadro normativo que regula a formação de professores em Angola, os recursos pedagógicos existentes para a efetivação da tarefa de formação de professor das línguas locais e, por último, o curso de formação de professores das línguas locais no Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda) - Angola. Este estudo insere-se numa abordagem exploratória de carácter documental, com recurso a literatura existente. Para recolha de informação, foi aplicada a técnica de análise de literatura sobre temáticas relacionadas ao assunto em abordagem. Depois procedeu-se à classificação-indexação e, através de procedimentos de transformação, foram apresentados os dados extraídos dos diferentes textos analisados, que permitiram construir um quadro pertinente.

□ <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afr40a5>

* Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, Angola.

O artigo está estruturado em quatro secções: Na primeira secção, analisaremos os documentos que regulam as políticas de formação de professores em Angola. Para o efeito, são examinados os normativos produzidos nos últimos anos, que nos ajudarão compreender as políticas que sustentam a formação de professores em Angola. Na segunda secção, discutiremos as condições científico-técnicas das línguas locais, isto é, a investigação científica produzida sobre e em línguas locais de Angola, bem como os recursos pedagógicos existentes para a concretização da tarefa de inserção dessas línguas no currículo escolar. Na terceira secção, examinaremos o funcionamento do curso de formação de professores das línguas locais ministrado no ISCED-Luanda. Finalmente, na quarta secção, apresentaremos os desafios do curso no atual contexto, seguida de considerações finais.

1. Políticas de formação de professores

A formação de professores em Angola é amparada pelos normativos que definem as políticas de formação de professores, das quais destacamos a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSSES)², o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD)³, as Normas Curriculares Gerais para os cursos do Subsistema de Ensino Superior⁴ e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores de Ensino Primário e de Ensino Secundário⁵.

A aprovação desses normativos surge numa altura em que o Estado Angolano definiu como objetivos gerais para a educação a expansão da rede educativa, a melhoria da qualidade do ensino, o reforço da eficácia do sistema de educação e a equidade do sistema de educação, objetivos esses que se articulam com as políticas internacionais para a educação, a exemplo da “Educação para Todos” (Silva, 2019). O subsistema de formação de professor, tal como definido na secção V do Decreto Lei n.º 17/2016, é entendido como conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitação de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino.

O artigo 44.º do referido decreto define os seguintes objetivos gerais do subsistema de formação de professores:

- a. Formar professores e demais agentes de educação com perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino;
- b. Formar professores e demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, linguísticos, culturais, técnicos e humanos;
- c. Promover hábitos, habilidades, capacidades, atitudes necessárias ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d. Promover a integridade e idoneidade patriótica, moral e cívica, de modo que os professores e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar;
- e. Desenvolver as ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos professores e agentes da educação;

2 Lei n.º 32/2020, de 12 de Agosto, lei que altera a Lei n.º 17/2016, de 07 de Outubro e revoga a Lei n.º 13/2001, de 31 de Dezembro, Ministério da Educação de Angola.

3 Decreto Presidencial n.º 205/2018, Ministério da Educação de Angola.

4 Decreto Presidencial n.º 193/2018, Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação de Angola.

5 Decreto Presidencial n.º 273/2020, Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação de Angola.

- f. Promover ações de agregação pedagógica destinados a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimentos para o exercício de serviço docente⁶.

Esse subsistema de ensino estrutura-se em formação média normal e ensino superior pedagógico⁷. O ensino superior pedagógico é realizado nos institutos e nas escolas superiores pedagógicas, que se destinam “à formação de professores de nível superior, habilitados a exercerem as suas funções, fundamentalmente, no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial” e “à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência⁸”

O Ensino Superior Pedagógico é definido como “um conjunto de processos, desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior, vocacionadas à formação de professores e demais agentes de educação, habilitando-os para o exercício da atividade docente e de apoio à docência em todos os níveis e subsistemas de ensino⁹.”

A formação de professores no ensino superior realiza-se após a conclusão do ciclo do ensino secundário ou equivalente, com duração variável em função das particularidades de cada curso. A formação de professores pode ser de graduação, outorgando o grau académico de licenciado, pode ser de pós-graduação, outorgando os graus de mestre e doutor ou pode ser de pós-graduação, não conferente de grau académico, sob a forma de agregação pedagógica, outorgando diploma de especialização¹⁰. O número 6 do artigo 50.º do referido decreto estabelece que a formação contínua de professores é assegurada preferencialmente pelas instituições de ensino vocacionadas para o Ensino Superior Pedagógico ou por outras instituições autorizadas para o efeito¹¹.

Assim, os objetivos específicos definidos para os cursos de formação de professores no Ensino Superior Pedagógico são os seguintes:

- a. Assegurar a formação de indivíduos habilitando-os para o exercício do serviço docente e de apoio à docência, ao nível de graduação e pós-graduação académica, outorgando os graus académicos de licenciado, mestre e doutor;
- b. Garantir o Ensino Superior Pedagógico ao nível de pós-graduação profissional, sob a forma de agregação pedagógica, conferindo o diploma de especialização;
- c. Assegurar a profissionalização para a docência ao longo de qualquer formação superior por intermédio de ações específicas de formação, equivalentes à agregação pedagógica;
- d. Assegurar a formação contínua de professores e de agentes de educação¹².

Para garantir que as funções docentes na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário sejam exercidas por profissionais devidamente qualificados e com bom desempenho, aprovou-se o PNFGPD¹³, documento através do qual o governo executa o programa nacional de formação de professores, abrangendo o pessoal docente da Educação Pré-escolar, do Ensino Primário e do Ensino

6 Decreto Lei n.º 32/2020: 4438-39.

7 Ibidem.

8 Ibidem.

9 Ibidem.

10 Ibidem: 4438.

11 Ibidem: 4438-39.

12 Ibidem.

13 Decreto Presidencial n.º 205/2018.

Secundário (geral, técnico, profissional e pedagógico), que integra todos os subsistemas que intervêm na sua formação e organiza a formação sequencial. O programa estabelece “seis Objetivos e correspondentes Medidas de política que orientarão a implementação do Plano Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente.”¹⁴

Um dos objetivos específicos do PNFGPD, e correspondentes medidas para os atingir, são os seguintes:

Objetivo A1: Adequar a rede de oferta de formação inicial de professores (instituições de formação, cursos e vagas) às futuras necessidades de docentes, devidamente qualificados, na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral, técnico-profissional e pedagógico). Este objetivo tem as correspondentes medidas, que abaixo descrevemos:

- a. Efetuar os adequados ajustamentos (criação, aumento, diminuição ou manutenção) na rede (instituições, cursos e vagas) de oferta de formação inicial de modo a assegurar, até 2027, a existência, em cada província do país, dos novos professores anualmente necessários para a docência na Educação Pré-escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do ensino geral;
- b. Criar cursos de agregação pedagógica para a qualificação profissional de professores, a que podem ceder os que já possuem a necessária qualificação académica (12.^a Classe ou Licenciatura), conforme os casos;
- c. Criar cursos específicos de agregação pedagógica para qualificação profissional de agentes de ensino, já em exercício docente, que possuem apenas necessária qualificação académica.

Finalmente, convindo especificar as bases gerais do subsistema de formação de professores e definir as regras a que devem obedecer a criação, a organização, o funcionamento e a avaliação dos Cursos de Formação Inicial de Professores para que sejam reconhecidas como habilitações para o exercício da profissão docente. Tendo em conta o PNFGPD, o executivo aprovou o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores de Ensino Primário e de Professores de Ensino Secundário.¹⁵

O artigo 8.º deste decreto estabelece que a formação inicial de professores é organizada em dois modelos: integrado e sequencial. No primeiro modelo, a formação adquire-se em cursos que integram a formação profissional docente, teórica e prática, consagrada ao processo do seu ensino; ao passo que no segundo modelo, a formação adquire-se em cursos de agregação pedagógica que ministram a formação profissional docente, teórica e prática, consagrada ao processo de ensino, subsequentes a cursos do II Ciclo do Ensino Secundário ou de graduação do Ensino Superior que asseguram previamente a formação geral das disciplinas a ensinar.

No artigo 15.º do mesmo decreto, é definida a estrutura curricular dos cursos, que se organizam nas seguintes componentes:

- a. Contextualização cultural: esta componente, abrange o alargamento dos saberes de cada domínio específico de ensino a outras áreas da cultura, o conhecimento do contexto cultural, social e económico em que se inscreve o desempenho profissional do docente e a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo;

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Artigo n.º 1 do Decreto Presidencial n.º 273/2020: 5193.

- b.** Formação na língua de ensino e nas disciplinas a ensinar: esta componente, abrange os conhecimentos e capacidades na língua de ensino e numa área ou nas disciplinas do plano de estudo da formação em ensino que o curso qualifica e habilita tendo em conta, nomeadamente, as matérias incluídas nos programas oficiais de ensino das mesmas.
- c.** Formação educacional geral: esta componente, abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores relevantes para o desempenho de todos os professores na sala de aulas, na escola, na relação com as famílias e a comunidade envolvente e no desenvolvimento do próprio sistema educativo, integrado, nomeadamente, a política nacional relativa à estrutura, organização e administração deste sistema, os processos de desenvolvimento, aprendizagem e motivação dos alunos, o contexto sócio-histórico da educação, a gestão pedagógica do currículo, da sala de aula e da escola, a diferenciação e inclusão pedagógica, o desenvolvimento da atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico e a dimensão cívica e ética da profissão docente.
- d.** Metodologia específica de ensino e prática pedagógica: esta componente, abrange a investigação dos saberes relativos a uma área ou disciplina(s) do plano de estudo cujo ensino de cada curso qualifica e habilita com os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores relativos aos processos específicos do seu ensino e aprendizagem, bem como o contributo desse domínio de docência para as áreas curriculares transversais, nomeadamente a de educação para a cidadania, bem como o conhecimento experiencial, pela realização de atividades de observação e análise, do contexto escolar e da comunidade envolvente, onde o futuro docente exerce o seu desempenho profissional.
- e.** Estágio profissional supervisionado: esta componente, abrange a formação baseada na prática docente, tutorialmente apoiada, em Instituições de Educação Pré-escolar, de Ensino Primário ou de Ensino Secundário, para o desenvolvimento de competências de desempenho profissional na sala de aulas - planificação, ensino e avaliação das aprendizagens, na escola e na relação com comunidade envolvente.

Nos anexos 1, 2 e 3 do decreto supra, é apresentado de forma pormenorizada o perfil de qualificação profissional docente de cada nível de formação - Educadores de Infância, Ensino Primário e Ensino Secundário.

A análise que acabamos de apresentar evidencia que as políticas de formação de professores em Angola são aquelas estabelecidas nos diplomas, que criam bases legais para que essa formação se efetive, observando, obviamente, as práticas internacionais, sendo certo que a criação dessas condições não pode ser vista, de maneira nenhuma, como garantia de realização de uma formação de qualidade. É necessário que os intérpretes nas instituições responsáveis pela formação de professores compreendam a dimensão filosófica das políticas e que lhes sejam proporcionadas as condições financeiras, infraestruturais, humanas e pedagógicas necessárias para uma execução exitosa do processo de formação docente.

2. Estudos sobre línguas locais de Angola e recursos pedagógicos

Após a análise dos normativos que regulam as políticas de formação de professores em Angola, nesta secção examinaremos os estudos científicos das línguas locais de Angola, bem como os recursos pedagógicos disponíveis para a efetivação do processo de formação de professores dessas línguas. Por outras palavras, retomando o segundo objetivo deste

estudo que é o de avaliar os recursos pedagógicos existentes para a efetivação da tarefa de formação de professores das línguas locais, procuraremos compreender que informação científico-técnica está disponível sobre as línguas locais de Angola, que dará suporte à formação de professores das línguas locais.

A inserção de qualquer língua no sistema escolar, segundo Timbane, Alexandre António e Fernando Mbiavanga (Timbane & Mbiavanga, 2022), requer um conjunto de tarefas prévias, que determinarão a sua utilização, nomeadamente a documentação da língua, isto é, definição e fixação da variante a normatizar, a apresentação do esboço fonológico e a produção de recursos pedagógicos, tais como: manuais escolares, elaboração de terminologia científica, gramáticas, dicionários e outros textos importantíssimos para o ensino de uma língua.

Após a independência, em 1975, apesar de as autoridades Angolanas terem adoptado o português como a única língua oficial¹⁶ e única língua de ensino¹⁷, a tentativa da reformulação dessa política, em 1978, permitiu levar a cabo alguns estudos científicos de algumas línguas locais de Angola com o propósito de estas serem inseridas no Sistema Nacional de Educação e Ensino.

Os referidos estudos foram realizados pelo Instituto de Línguas Nacionais (ILN) e Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), atual Instituto Nacional de Avaliação e Desenvolvimento da Educação (INADE), duas instituições dos Ministérios da Cultura e da Educação, com suporte da UNESCO¹⁸ e incidiram, sobretudo, em abordagens diacrónicas, isto é, o estudo histórico da evolução geral de uma língua no que concerne às suas origens, às suas diferentes fases de formação e em abordagens sincrónicas. Por outras palavras, analisar a fase atual de uma língua que se refere ao seu estado, à sua homogeneidade e regularidades (Dubois *et al.*, 1978).

O projeto de estudos das línguas locais de Angola visava desenvolver a padronização e a conseqüente descrição da gramática dessas línguas, nos domínios do léxico, da fonética, fonologia, morfossintaxe, e da semântica. Segundo Chicumba (2019), o objetivo foi o de servir de bases para a elaboração de recursos pedagógicos necessários que permitisse inseri-las no sistema de educação e ensino, começando pelas escolas de ensino primário, podendo abranger também o ensino superior e formação de professores. Como defendem Fernando Mbiavanga (Mbiavanga, 2020), Timbane, Alexandre António e Fernando Mbiavanga (Timbane & Mbiavanga, 2022), qualquer processo de inserção de língua no sistema de ensino, passa indubitavelmente pela sua documentação, normatização e elaboração dos recursos pedagógicos. Essas tarefas prévias conferem dignidade ao curso e garantem condições para o alcance dos objetivos preconizados.

Os referidos estudos permitiram ao ILN definir normas que ajudaram a desenvolver significados linguísticos dos sistemas fonológicos e propostas de alfabetos em sete línguas, a saber: Cokwe, Kikongo, Kimbundu, Mbunda (ou Ngangela), Oxikwanyama e Umbundu e fixar variantes padrão para cada uma das línguas. O documento inicial designado por Histórico sobre a Criação dos Alfabetos em Línguas Nacionais foi publicado através da Resolução n.º 3/87, de 23 de Maio, do Conselho de Ministros.

16 Artigo 19.º da Constituição da República de Angola de 2010.

17 Artigo 16.º do Decreto Lei n.º 17/2016, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

18 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

A ideia de inserção das línguas locais no currículo escolar surgiu inicialmente como experiência vivida de dois subsistemas de ensino: alfabetização e ensino de adultos e foi concretizada com base no projeto ANG/77/009/C/01/13. Esse projeto congregou técnicos nacionais e estrangeiros com qualificação e peritos nos domínios técnico-científicos em línguas locais, com apoios da UNESCO e PNUD¹⁹, tendo-se produzido a título experimental os sete alfabetos que referenciamos anteriormente, que vêm sendo ajustados à medida que se reformulam os conceitos ligados à linguística bantu (Chicumba, 2019).

Segundo Chicumba, Mateus Segunda (Chicumba, 2019: 104-15), para colmatar os problemas resultantes de inserção de línguas locais, o Instituto de Línguas Nacionais desenvolveu um conjunto de documentos metodológicos e instrumentos didático-pedagógicos que deveriam servir de base na elaboração do material didático para o ensino, com destaque a manuais para professores e alunos. Quanto aos recursos pedagógicos destinados à materialização da ação pedagógica, de acordo com Chicumba, Mateus Segunda (Chicumba, 2019), tinham sido produzidos livros escolares e outros materiais essenciais para os professores e alunos. Esses materiais abrangem fundamentalmente os seis anos de ensino primário unificado (da 1.ª à 6.ª classe).

No entanto, Mateus Fernandes Chicumba (Chicumba, 2019: 104-15) reporta que “a origem destes manuais, livros, fichas técnicas, cartazes, guias e programas pedagógicos em línguas locais para professores e alunos resultam de importação no exterior do país, no âmbito do convénio estabelecido entre a República da África do Sul e o Estado Angolano, representado pelo Ministério da Educação.” Em outras palavras, os conteúdos dos manuais não reflectem a realidade sócio-antropológica da criança, do professor e das comunidades falantes dessas línguas, porque os textos resultam de tradução de português para as línguas locais. Este facto compromete os objetivos do projeto, retira a dignidade das crianças e das comunidades falantes e descredibiliza o sistema pois, tais textos não reflectem a realidade sócio-antropológica das comunidades falantes.

Outrossim, os sete alfabetos aprovados não são objeto de análise e estudos profundos nas academias Angolanas, pois, pouco se sabe sobre o estágio atual dos esboços fonológicos aprovados, a sua utilização é bastante tímida, para além de as normas de escrita fixadas não serem amplamente ensinadas e apreendidas. Quando se trata da escrita das línguas locais, a discussão gira sempre em torno de “escrita católica” e ou de “escrita protestante”, como se essas formas fossem normas cientificamente aprovadas.

Finalmente, o processo de experimentação dessas línguas no ensino tem sido incompreensivelmente longo, sem razões aparentes. Até este momento, as línguas locais não são oficialmente ensinadas nas escolas públicas Angolanas, salvo algumas iniciativas individuais de certos diretores das escolas e, em muitos casos, instituições privadas e religiosas que as ensina como disciplina, sem a sistematização do processo nem a coordenação necessária. Não existe dados bem fundamentados sobre as experiências vivenciadas na fase de experimentação.

3. Curso de formação de professores em línguas de Angola no ISCED-Luanda

Na secção 2 analisámos o estágio de estudos das línguas locais de Angola, condição *sine qua non* para a efetivação do projeto de inserção dessas línguas no currículo escolar e de formação de professores. Nesta secção, abordaremos o funcionamento do curso de formação de professores das línguas locais ministrado no ISCED-Luanda.

¹⁹ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

O Curso de Línguas e Literaturas Africanas no ISCED-Luanda foi criado ao abrigo da Deliberação n.º 05/04, de 13 de Julho de 2004, da 3.ª Reunião do Conselho Científico desta instituição, e aprovado no Decreto Presidencial n.º 146/12, de 27 de Junho, no quadro do redimensionamento da Universidade Agostinho Neto e da criação de novas Instituições Superiores Públicas, no qual resultou o surgimento de sete Regiões Académicas, estando o ISCED-Luanda, na altura, inserido na I Região Académica.

Em 2011, à luz do Despacho n.º 6/2011/DG-ISCED-LDA, que cria a Comissão de Reestruturação do curso de Línguas e Literaturas Africanas, foram introduzidas alterações pontuais que culminaram com a adequação da grelha curricular do curso e das Unidades Curriculares (UC) estruturadas em disciplinas nucleares, profissionalizantes e complementares, (cf. Tabelas 01, 02, e 03, pp. 140 e 141).

O curso tem os seguintes objetivos:²⁰

a. Objetivos gerais

- Proporcionar ao formando uma sólida formação pedagógica, metodológica e científica e uma consciência crítica da realidade social, interpretando e reflectindo sobre os problemas que se impõem no ensino de línguas e de humanidade em geral;
- Desenvolver competências de traduzir os conhecimentos e fenómenos das línguas locais em propostas coerentes de docência no seu ensino;
- Apoiar a Reforma Educativa em curso que tem uma vertente referente à inserção das línguas locais nos planos curriculares do Ensino Primário;
- Dar corpo à investigação sobre as línguas locais, garantindo a sua passagem de línguas de tradição oral para línguas de tradição escrita. Esta passagem implica a gramaticalização e instrumentalização para que possam corresponder aos desafios da comunicação no mundo globalizado;
- Promover a cultura nacional, visando a utilização das línguas locais no ensino; deste modo, não só anuncia o seu desenvolvimento, como também, contribui para a sua promoção, como parte integrante do património imaterial do país.

b. Objetivos específicos

- Propiciar ao formando ferramentas que o capacitem pedagógico e didaticamente para o ensino das línguas locais;
- Aprofundar o conhecimento e aperfeiçoamento do uso oral e da escrita das línguas locais;
- Dotar os formandos de instrumentos metodológicos de investigação; promover a aquisição de competências para a prática de diversas atividades multilingues e multiculturais;
- Aplicar o conhecimento adquirido no domínio dos estudos culturais e literários africano.

20 Informações retiradas no projeto pedagógico do curso de Línguas e Literaturas Africanas, ISCED, Luanda, 2011).

- Proporcionar melhor integração do formando no curso e no ambiente universitário;
- Consciencializar o formando sobre a importância das unidades curriculares constantes no Plano de Estudo para sua formação e para compreensão dos conteúdos ministrados;
- Fomentar a melhoria do desempenho no processo de aprendizagem, visando a redução dos índices de reprovação e de desistência;
- Estimular a formação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo no mosaico etnolinguístico Angolano;
- Incutir no formando o espírito intercultural na perspetiva dos desafios do mundo globalizado.

Para atingir os objetivos definidos, o curso assegura valores que servem como princípios baseados no ensino e na aprendizagem, na academia, na investigação e na liderança²¹.

O candidato ao curso deve possuir os seguintes requisitos:

1. Ter o Ensino Médio ou Pré-universitário concluído em letras, ciências sociais ou em áreas relacionadas;
2. Falar fluentemente e escrever corretamente, para além da língua portuguesa, uma entre as quatro línguas ministradas no curso.

Ao concluir o curso, o formando está habilitado atuar nas seguintes áreas:

1. Ensino das línguas locais nos diferentes níveis e instituições;
2. No domínio de tradução e interpretação;
3. Investigação no domínio das línguas e das tradições orais e escritas;
4. Dinamização das línguas em museus, centros culturais, casas de cultura e outros.

Assim, a grelha curricular do curso comporta trinta e duas UC distribuídas de seguinte forma: doze UC, no I Ano, repartidas em cinco UC anuais, três do I Semestre e três do II Semestre; nove UC no II Ano, repartidas em sete UC anuais, um do I Semestre, e um do II Semestre; nove UC no III Ano, distribuídas em seis UC anuais, dois do I Semestre e um do II Semestre, e, finalmente, sete UC no IV Ano, incluindo a de monografia que se ocupa da elaboração de Trabalho de Fim-de-Curso, com carga horária de 192 horas. Das sete UC do IV Ano, cinco são anuais.

Assim, o curso tem um total de 3 744 horas letivas, distribuídas em 960 horas no I Ano, 864 horas no II Ano, 960 horas no III Ano e 960 horas no IV Ano. A duração do curso é de oito Semestres e no final do oitavo Semestre, é espectável que o formando conclua a sua formação mediante apresentação pública do Trabalho de Fim-de-Curso.

Apesar de o Estado Angolano ter aprovado as Normas Curriculares Gerais para os cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior em 2018, o curso de Línguas e Literaturas Africanas, a semelhança de outros cursos ministrados nesta instituição, não estão adequados ao decreto supra.

21 Projeto Pedagógico do Curso de Línguas e Literaturas Africanas do ISCED-Luanda (2011).

Tabela 01 – Unidades Curriculares nucleares

	UC nucleares
1	Didática das Línguas Africanas I e II
2	Estudo Prático e Teórico de uma Língua
3	Estudo Contrastivo Língua Portuguesa Línguas Africanas
4	Fonética e Fonologia das Línguas Africanas
5	História das Instituições Tradicionais
6	Introdução à Linguística Africana
7	Literaturas Orais e Escritas
8	Morfossintaxe das Línguas Africanas
9	Práticas Pedagógicas I e II

Tabela 02 – Unidades Curriculares profissionalizantes

	UC profissionalizantes
1	Desenvolvimento Curricular
2	Didática Geral
3	Organização e Gestão Escolar e Inspeção Escolar
4	Linguística Aplicada à Educação
5	Metodologia de Formação de Formadores
6	Metodologia de Investigação em Educação
7	Pedagogia Geral
8	Psicologia do Desenvolvimento
9	Psicologia Pedagógica
10	Tradutologia

Tabela 03 – Unidades Curriculares complementares

	UC complementares
1	Estatística Aplicada
2	História de Angola
3	Introdução aos Estudos Literários
4	Língua de Opção I e II (Inglês ou Francês)
5	Pesquisa Científica
6	Português I e II

7	Psicologia Geral
8	Sociolinguística
9	Sociologia Geral

Corpo docente do curso

O curso é assegurado por nove docentes entre efetivos e contratados²² (cf. Tabela 4). Para além destes, existem docentes provenientes de outros departamentos de ensino e investigação que ministram UC ligadas à especialização de cada departamento de ensino. Dos nove docentes atrás referenciados, cinco são ex-estudantes do curso.

Tabela 04 – Corpo docente

Licenciados		Mestres		Doutores		Total
Regime efetivo	Regime contratado	Regime efetivo	Regime contratado	Regime efetivo	Regime contratado	
2	1	0	2	4	0	9

Desde a sua criação em 2004, o curso já formou cerca de duzentos licenciados, e alguns desses técnicos, embora muito poucos, prestam o seu saber nas instituições escolares maioritariamente privadas; outros trabalham no Ministério de Administração do Território, na Assembleia Nacional, na Rádio Ngola Yetu e na Televisão Pública de Angola, nas algumas conservatórias do país. Tudo isto por falta de escolas onde podem ministrar aulas nas línguas em que se formaram.

Todavia, o curso enfrenta enormes dificuldades que se resumem no seguinte:

- a. As línguas locais de Angola não são usadas como línguas de instrução nem são ensinadas como disciplinas nos níveis primário e secundário, isto é, a maioria dos candidatos ao curso não tem uma formação nos níveis anteriores para esse efeito. Esta situação faz com que os candidatos ao curso não possuam proficiência linguística, cognitiva e académica (Cummins, 2000); ou seja, não desenvolvem a terminologia técnica que os permitisse discutir em línguas locais temáticas ligadas à ciência, tecnologia, entre outros. Muitos candidatos não apresentam proficiência comunicativa que lhes permitisse frequentar o curso. Todos eles são oriundos de outros cursos ministrados nas diferentes escolas do ensino secundário geral e técnico;
- b. Além do mais, com exceção das UC de inglês e francês, o conhecimento é transmitido em português, incluindo o conhecimento ligado à língua de formação. Como já foi referenciado, os estudantes ingressam ao curso com notável fraca proficiência linguística, cognitiva e académica, ao não praticarem e ou discutirem os conteúdos nas suas línguas de formação, dificulta o desenvolvimento linguístico, cognitivo e académica, comprometendo a sua atuação como futuro professor de língua local em sala de aula.

²² O termo contratado corresponde ao regime de contrato por prestação de serviço.

Também se verifica a escassez de recursos pedagógicos - textos de apoio, dicionários, gramáticas, etc., na língua de formação. Este facto empobrece ainda mais a formação e questiona-se os níveis das aprendizagens adquiridas. Para tal é necessário que a formação de professores, nas suas variadas dimensões, faça parte das políticas de mudança (Martins, 2014).

- c. Modelo de organização do curso que conglobera quatro línguas na mesma turma, isto é, apesar dos esforços por parte da direção do ISCED-Luanda em criar o curso, juntar formandos de quatro línguas diferentes num só espaço para o curso de formação de professores retira o lugar de abordagem na relação tempo-profundidade dos conteúdos concernentes à natureza e funcionamento da língua de formação e dos aspetos didático-pedagógicos, pressupostos indispensáveis para a formação do profissional docente (Veiga e Amaral, 2002). Sem esquecermos da falta de professores com formação específica em cada língua de especialização, da questão da relação língua-territorialidade e do excesso de Unidades Curriculares ligadas às áreas de linguística e poucas ligadas ao núcleo de formação de professor. Diante deste cenário, elencamos quatro desafios para a formação de professores das línguas locais de Angola.

4. Desafios de formação de professores de línguas locais de Angola

Na Introdução, definimos a qualidade do professor como uma das dimensões-chave na promoção da qualidade do ensino. Segundo Day, (Day, 2001: 17), “o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de melhorar a qualidade dos professores.” Não pode haver qualidade de ensino efetiva sem um desenvolvimento adequado do profissional docente. Mesmo se considerarmos os aspetos relativos aos processos de natureza económica e social que perturbam gravemente a condição e a atuação do professor, muitos problemas, mais diretamente ligados à sua preparação, nas componentes científicas e pedagógicas, podem comprometer profundamente o processo de formação de professores das línguas locais, tornando-o improficuo na prossecução dos objetivos previamente estabelecidos. Em face disso,

- a. Que modelo de formação responde melhor às necessidades da profissão de professor das línguas locais?

Em nosso entender, no atual modelo de formação de professores, o formando recebe apenas alguns elementos teóricos e técnicos superficiais, cumprindo pouquíssimas horas de práticas pedagógicas e da língua de formação, tornando-as pouco significativas para a formação que se quer de excelência. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do futuro professor, atividades de prática de docência, no âmbito do sistema de conhecimento da unidade curricular a lecionar, no caso, ensino da língua Cokwe, Kikongo, Kimbundu e Umbundu, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas inerentes à profissão. Isto leva-nos questionar “que educadores desejamos? Que educadores formamos” (Horta, 2006: 272). A ausência de ensino das línguas locais nas escolas públicas torna a formação condicionada pela abordagem curricular mais tradicional, devido ao reduzido tempo e falta de espaço de análise e discussão dos conteúdos, ficando de fora muitos aspetos filosóficos, históricos, sócio-culturais da educação por se trabalhar convenientemente.

Por outro lado, a falta de produção científica atualizada, diversificada e sistematizada em línguas locais e de recursos pedagógicas, em quantidade e qualidade, faz com que o processo de formação do futuro professor dessas línguas se torne invariavelmente pobre e menos eficaz. Ao lado das condições infraestruturais, dos recursos financeiros, materiais e humanos, o modelo de formação do professor é e deve ser o previsto no Decreto Presidencial n.º 273/20, cabendo ao Estado assegurar as condições para o sucesso do programa.

b. Que saberes devem garantir uma (boa) formação profissional docente das línguas locais?

Os saberes são os previstos nos anexos 1, 2 e 3 do Decreto Presidencial n.º 273/20. Mas, para que isto se efetive, é necessário que se reestruture o curso de formação de professores das línguas locais. As quatro línguas ministradas numa mesma turma correspondem a quatro cursos de formação de professores, com realidades distintas. Ao estudar as questões inerentes a cada língua - estudos fonéticos e fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos -, às práticas pedagógicas aliadas a realidades das escolas onde são ensinadas as línguas locais e o estágio profissional supervisionado, conteúdos que deveriam ser abordados na língua de trabalho, são analisadas de forma simplista e sem a devida profundidade e em português. O domínio desses conteúdos é absolutamente imprescindível para o exercício da profissão docente em línguas locais.

Trata-se da diferença de ordem e de sequência na relação tempo-profundidade (Barbosa, 2003). Portanto, é necessário trabalhar nas dimensões dos saberes descritos no Decreto Presidencial n.º 273/20. Isso passa pela adequação da grelha curricular aos princípios estabelecidos no artigo 4.º do Decreto Presidencial n.º 193/18 e dos conteúdos programáticos de cada unidade curricular para que se possa oferecer uma formação adequada ao perfil que qualifica o formando.

c. Como formar professores de línguas locais de qualidade para o exercício da profissão?

A problemática sobre professores de qualidade é e será sempre recorrente, (Martins, 2006), porque envolve múltiplas variáveis, desde formação, garantia de condições de trabalho e social do professor, etc. Contudo, um professor de qualidade é aquele que tem o domínio dos conteúdos específicos que ministra, capaz de traduzir esses conteúdos para o contexto em que ele tem de chegar a um conjunto de indivíduos que estão em formação (alunos) e que, portanto, precisam de uma mediação. Desse ponto de vista, o professor não é tão-somente o conhecedor de matéria a lecionar, mas é, sobretudo, um mediador entre um conhecimento, um saber produzido ao nível das ciências, com necessidades específicas das aprendizagens dos alunos.

Dito de outra forma, uma formação de professores ancorada no uso de manuais escolares, à discussão/reflexão/análise de situações pedagógicas, à presença de conteúdos sobre métodos de pesquisa para a ação, métodos de avaliação das aprendizagens e para aprendizagens significativas, (Moreira, 2006), à mobilização de atividades de planificação por parte da ação pedagógica do professor formador e planificações, bem como o uso do diário de formação como elementos de avaliação das aprendizagens, Almeida e Teixeira Lopo (2015), são indicadores conducentes a formação de qualidade.

Todos esses saberes devem ser garantidos ao longo da formação. A sua ausência compromete gravemente o processo de formação de professor e, por conseguinte, o sistema nacional de educação. O modelo de formação de professores das línguas locais, que se repete em outros cursos de formação de professores ministrados em muitas instituições pedagógicas à nível do território nacional, compromete o desenvolvimento do país.

d. Como integrar a prática de salas de aulas nos programas de formação das línguas locais?

Uma das formas de integrar a prática de salas de aulas é por via da implementação de conjunto de medidas, entre as quais o estágio profissional supervisionado, previsto no ponto 1 do artigo 35.º do Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Sobre isto, Maria Helena Horta (2006: 184) assegura que “a formação inicial não deve ser concluída sem cooperação com escolas do nível de ensino onde o futuro professor irá trabalhar”.

Mas, no ISCED-Luanda, o estágio constitui um problema no currículo de formação inicial de professores, pois as práticas pedagógicas acontecem, de modo irregular. Geralmente, os alunos concluem a formação ministrando pouco menos de duas ou três aulas, o que é manifestamente insuficiente para serem formadas as destrezas necessárias ao exercício da profissão docente; o futuro professor enfrenta enormes dificuldades, quando precisa de mudar de papel de aluno para o papel de professor na situação da prática de ensino no contexto da sala de aula.

Selma Garrido Pimenta (Pimenta, 1997), citado por Libânio (2015), propõe três tipos de saberes articulados entre si que o futuro professor deve desenvolver: o saber do conteúdo, ou seja, o conhecimento do professor sobre a unidade curricular que ministra; o saber pedagógico, que diz respeito ao conhecimento que resulta da reflexão confrontada entre o saber do conteúdo e os saberes da educação e da didática; o saber da experiência, construído a partir das experiências vivenciadas pelo professor e pelo aluno, incluindo suas representações sobre escola e ensino.

No caso em concreto, a ausência de escolas de acolhimento de estágio é um problema que deve ser sanado. Isto só será possível com a inserção das línguas locais no sistema de ensino público. Nas condições atuais, o curso não oferece ao formando espaços para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que vão atuar, o que acaba por levar a que a sua prática docente se torne meramente técnica e mecânica. Este facto faz com que o formando não desenvolva: **a)** conhecimentos da realidade educativa, **b)** capacidades profissionais para o exercício da profissão docente, **c)** valores e atitudes profissionais, elementos fundamentais na construção do perfil profissional docente, descritos no Decreto Presidencial n.º 273/2020.

Considerações finais

Este estudo avaliou as atuais políticas de formação de professores em Angola, o quadro técnico-científico das línguas locais e o funcionamento do curso de formação de professores das línguas locais no ISCED-Luanda. Depois de análise da literatura, através da técnica de análise de textos sobre temáticas relacionadas ao assunto, o estudo evidenciou que as atuais políticas de formação de professores responde satisfatoriamente aos objetivos do Sistema Nacional de Educação e Ensino. Entretanto, sua implementação requer uma adequada gestão, em termos de articulação entre os diferentes níveis e atores que nele intervêm. Os constrangimentos de ordem organizativas e funcionais reportados exige uma

revisão profunda do modelo na conceção, organização, gestão e funcionamento do curso, adequando-o ao disposto nos Decretos Presidenciais n.º 273/20 e n.º 193/18, entre outros. É necessário que se aprofunde os estudos sobre as línguas locais, porque a sua inserção no currículo escolar requer um prévio trabalho de descrição, socialização e validação da informação, que permitirá a conversão dessa informação em conteúdos pedagógicos e a produção de recursos didáticos em quantidade e qualidade para todos, elementos indispensáveis para a realização do trabalho docente.

Referências bibliográficas

- Almeida, Sílvia, & Teixeira Lopo, Teresa (2015), Tendências da organização curricular da formação inicial de professores dos I e II ciclos do ensino de base. Gregório, M. do C. e Ferreira, S. (Eds.), *Formação Inicial de Professores*, pp. 85-138. Lisboa: CNE.
- Barbosa, R. L. L. (Ed.), (2003), *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Chicumba, M. S. (2019), *A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Cummins, J. (2000), *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, L. (2012), *Teacher preparation and development in the United States: A changing policy landscape*. Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Eds.), *Teacher education around the world. Changing policies and practices*, pp. 130-150. London: Routledge.
- Day, C. (2001), *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. (Flores, M. A., Trad.). Porto: Porto Editora.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Mocollesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mevel, J.-P. (1978), *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix.
- Estatuto Orgânico do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (2021), Decreto Presidencial n.º 273/2021, de 24 de novembro. *Diário da República*, N.º 220, I Série, Luanda: Imprensa Nacional
- ____ (2012), Decreto Presidencial n.º 146/2012, de 27 de junho. *Diário da República*, N.º 122, I Série, Luanda: Imprensa Nacional
- Fernando, M. (2020), *Língua de ensino na Lei de Bases do Sistema Educação, Lei n.º 17/16: Avanços e resistências*. Nguluve, A., Fernando, M. & Paxe, I. (Eds.), *A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16): Debates e proporções*, pp. 177-202. Luanda: Literacia.
- Flores, M. A. (2010), *Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores*. *Educação: PUCRS*, 33(3), pp. 182-188.
- Horta, M. H. (2006), *Que educadores desejamos? Que educadores formamos*. Gregório, M. do C. e Ferreira, S. (Eds.), *Formação Inicial de Professores*, pp. 176-190. Lisboa: CNE.
- Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSES), (2020), Decreto Lei n.º 32/2020, de 12 de agosto, lei que altera a Lei n.º 17/16, de 07 de outubro e revoga a Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro. *Diário da República*, n.º 123, I Série, Luanda: Imprensa Nacional.

- ____ (2016), Decreto Lei n.º 17/2016, de 07 de outubro. *Diário da República*, n.º 170, I Série, Luanda: Imprensa Nacional.
- ____ (2001), Decreto Lei n.º 13/2001, de 31 de dezembro. *Diário da República*, n.º 65, I Série, Luanda: Imprensa Nacional.
- Libânio, J. C. (2015), Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação & Realidade*, 40(2), pp. 629-650.
- Martins, I. P. (2014), Políticas públicas e formação de professores em educação CTS. *Uni-Pluri/versidad*, 14(2), pp. 50-62.
- ____ (2006), Formação de Professores: um debate inacabado. Gregório, M. do C. e Ferreira, S. (Eds.), *Formação Inicial de Professores*, pp. 85-138. Lisboa: CNE.
- Moreira, M. A. (2006), A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: UNIB.
- Normas Curriculares Gerais para os cursos de Graduação do Subsistema de Ensino Superior (2018), Decreto Presidencial n.º 193/2018, de 10 de agosto, *Diário da República*, n.º 119, I Série, Luanda: Imprensa Nacional.
- Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (2018), Decreto Presidencial n.º 205/2018, de 03 de setembro. *Diário da República*, n.º 135, I Série, Luanda: Imprensa Nacional.
- Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário (2020), Decreto Presidencial n.º 273/2020, de 21 de outubro. *Diário da República*, n.º 168, I Série, Luanda: Imprensa Nacional.
- Silva, S. I. P. F. da (2019), Formação de professores em Angola: Concepções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento. Tese de doutoramento, Universidade do Porto.
- Timbane, A. A., & Fernando Mbiavanga (2022), Emergência da normatização das variedades do português de Angola e Moçambique: Avanços e desafios. Langa da Câmara, C. & Timbane, A. A. (Eds.), *Estudos Linguísticos e Literários sobre Moçambique*, pp. 149-174. Editora: Schreiber.
- Veiga, I. P. A., & Amaral, A. L. (Eds.), (2002), *Formação de professores: Políticas e Debates*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

Acrónimos

DG - Diretor Geral.

ISCED - Instituto Superior de Ciências da Educação.

ILN - Instituto de Línguas Nacionais.

INADE - Instituto Nacional de Avaliação e Desenvolvimento da Educação.

INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

LBSES - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

PNFGPD - Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

UC - Unidade Curricular.

UNESCO - Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.



0 1 2 3 4 5

14 15 16 17 18 19

g s p p th th f f
y s p p eh eh f f

n n a'a k k
N N A A K K

ikholwe

Vito ramujondzi

Kalasi 2

Masimvu ya ikholwe
khomani aiondza ikholweni
ya Machabe.
Ikhohwe ya khomani xini
masimvu.
Ka masimvu ya ikholwe
kumi ximati, tinyala ni
makhofu.
mi achela ma
ka xim



Línguas não oficiais - dinâmicas em confronto

Marimwe ya xikolwe masasekile.

1. Kikulavula hi yini tsalwa?

A tsalwa wukulavula hi Marimwe ya xikolwe.

2. I vamanani vakumeki va xihitana?

Vakumeki va xihitana i bhemmani.

3. I mpswini svinga masinwini ya xikolwe?

Ka marimwe ya xikolwe kuni ximati,
tinyala ni makhophi.



Oral Arts in the Riffian Amazigh Community: An Analysis of the Importance and Functions of Folk Riddles [□]

Monaim El Azzouzi*

pp. 81-91

1. Introduction

Throughout the ages, riddles have had a substantial importance in peoples' daily lives. Their importance and roles exceed being a pastime activity that is practised by people of different ages as a way of entertainment in their free time. They, in fact, have various functions in the people's cultural and social lives. For instance, they help develop the cognitive skills and the critical reasoning abilities of the riddle tellers and the riddle solvers, they help impart cultural norms and patterns, they contribute to the enrichment and maintenance of culture and society, and more importantly, they contribute to preserving the cultural and language patterns as well as the social lives of our grandfathers.

The present paper, therefore, sheds light on riddles as a genre with a considerable importance in people's lives as the case with other literary genres. It makes use of a corpus of five hundred Riffian Amazigh riddles that I have collected based on a fieldwork using different methods including interviews and observation. Such riddles have not been collected as independent riddle propositions and solutions, but all the elements that intervene in the riddling process have been taken into consideration. This has helped to come up with a reliable analytical account of the importance and functions of the Riffian Amazigh riddles.

2. The Riddle as Literary genre

The Riddle can be defined, in its basic sense, as a statement, a question or a phrase that is misleading and puzzling, and it requires some mental efforts in order to be solved. Telling riddles has been an age-old practice for all cultures and communities around the globe. Like other literary genres, riddles constitute an independent literary genre. Hasan-Rokem and Shulman (1996), Bregenhøj (1996), Maranda (1976), etc., maintain that riddles constitute a genre of oral tradition which is important and familiar in most cultures. It is an important genre because it is considered to be available for all. Men, women, children,

□ <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afr40a6>

* Faculty of Letters and Humanities, Abd Elmalek Essaadi University, Tetouan, Morocco.

the educated, the illiterate, etc., may all pose and answer riddles when they want to. In addition, 'the riddle, a genre of traditional ...literature, has come to serve as a tool in this coping because it functions as a cognitive device to analyse and evaluate alien cultural introductions' (Maranda, 1976: 133). This genre has been mostly practised as an oral activity and has had considerable importance in people's lives, particularly before the advent of modern day technology.

Various linguists and folklorists have approached riddles differently. Even their definitions vary depending on their formulation of riddles. For instance, in 1943, Taylor proposed a basic general structural definition of the riddle by stating that 'the true riddle or the riddle in the strict sense compares an object to another entirely different object' (p. 129). For him, riddles are primarily based on metaphor which is used intentionally in complicating riddles. For Bregenhøj (1996), riddles are divided in two parts: an image and an answer. The image can either take the form of a question or can be a mere statement. The question may not only be expressed verbally but it may also be drawn, indicated by means of gestures or even drummed (p. 16). Scott (1969) attempts to apply a strict linguistic approach to the analysis of riddles by making use of the existing linguistic theory, especially the approach of Chomsky, and applying it to the study of the riddle as language. He defines the riddle as 'a grammatical unit of discourse, externally distributed within a matrix of longer discourse or of nonverbal behaviour, and internally composed of two obligatory utterance-level units, between which there obtains a partially obscured semantic fit' (1969: 74). Maranda, in her analytical article '*The Logic of Riddles*', embarks on a study of the structural characteristics of riddles. She maintains that riddles, like all signs, consist of signans, the riddle image, and a signatum, the riddle answer (1971: 14).

3. The Importance of Riffian Amazigh Folk Riddles

Riddles constitute one of the most important folklore genres that characterise various cultures around the world. Throughout the ages, riddles have had a considerable importance in peoples' daily lives. However, their current use has decreased in comparison to their use in the past decades. This is due mainly to the advent of mass media and information technology as providers of pastime and entertainment. In addition, the building of schools has downgraded the importance of riddling as children busy themselves with their homework and books when they are home as opposed to the past when there was no alternative to killing time except by telling riddles, folktales, jokes and performing other folkloric oral arts. However, though they are not extensively used currently as they used to be, riddles still hold their position as an indispensable oral literature genre. In the Riffian Amazigh context, riddling is still practised by people of all ages. In the geographical parts whose riddles are under study in the present paper, the practice of riddling still goes on but it has decreased in comparison to the past.

From the old ages, riddles had a remarkable importance in many parts of the world. In the last centuries in Finland, for instance, riddles played decisive roles in people's lives as they were posed in order to test the intelligence, acuity, and skills of people. In this respect, suitors were tested for their intelligence by asking them to find out the solutions of riddles before accepting to marry them. 'When a suitor or a young man came to ask for a girl, three or more riddles were posed to him, to test his mind with them, and if he could answer and interpret them, he received the girl, otherwise not, but was classified as stupid and good for nothing' (cited in Maranda, 1976: 127). Continuing in showing the

importance of riddles in Finland, Maranda (1976: 127) quotes Ganander who states that in Finland one takes note that the young folks, boys and girls, test each other still at present with riddles in our province; it is shameful if the other cannot answer three riddles, and they then send her to the yard of shame (*håpiäpiha*), and even wee children know still today how to say to each other, if the companion cannot answer three riddles: 'Go to Hyvölä; may the dogs of Hyvölä bark. Daughter, go to see who is coming there? A poor ragged girl all dressed in rags. A mouse is her horse, a ladle is her sleigh...'

This great importance of riddles in Finland equally paralleled their importance in other parts of the world. This apparently justifies their existence as an oral literary genre that is deeply rooted in the history of mankind. In fact, the existence of riddles as an old and important genre was shown in the old myth of Oedipus and a monster called the Sphinx (Kovecses, 2010: 11). According to this myth, the Sphinx guards the road to Thebes and poses riddles to everyone on their way to this city and she devours them if they fail to provide the right answers to her riddles. As everyone is devoured by this monster, Oedipus arrives in Thebes. The Sphinx asks him the riddle: What is the animal that has four feet in the morning, two at midday, and three in the evening? Oedipus answers: Man, who in infancy crawls on all fours, who walks on two feet in maturity, and who uses a walking stick to support himself in his old age. After having the riddle answered, the Sphinx is defeated and kills herself. Oedipus thus becomes the king of Thebes. Thus, alluding to the use of riddles both in reality in Finland as well as in the myth of Oedipus shows the great importance that riddles had in the past.

Since they are deeply rooted in history, riddles play an important role in the enrichment and maintenance of culture and society. It can be said that any kind of cultural behaviour plays an important role in the existence and continuity of the structure of a society insofar as it contributes to the creation and maintenance of the stability of the social system (cited in Williams, 1963: 100). In addition, the riddle is considered to be an important carrier of meaning and therefore of cultural patterns. As Abrahams (1972: 188-189) makes clear, 'the riddling, and only incidentally the riddles, carry the burden of meaning. It is the riddling process and the riddling conventions and the riddling occasion and the presence of riddlers that produce riddles'. All the elements that take part in the riddling sessions carry meaning. The latter embodies cultural and social patterns of the geographical part in which those riddles are practised. For instance, the riddles that are told in the Riffian community as well as the ways they are practised reveal so many Riffian Amazigh cultural and social patterns. To concretise, a lot of riddles in my corpus show so many lifestyles of the Moroccan people of Rif, especially the lifestyles of our grandfathers. Since the Riffian community was predominantly a rural community, so many riddles show features of the rural life as they involve names of objects and things that are relative to the countryside. A lot of riddles involve names of objects and show certain aspects of the Riffian rural life that do not exist presently. Such objects as *ariĀu* (a place close to the ceiling that people used to sleep on in the past), *timdharġ* (washstand), *txabit* (water jug), etc. were used by the Riffians in the past but remain just as names in riddles and other Riffian oral arts. This shows the great role of riddles as carriers of cultural and social patterns.

Riddles constitute an integral part of people's lives. In their recent study, Gachanja and Kebaya (2013: 194) show that the riddling process, which is common among children in their early days of growing up, constitutes an experience that plays a pivotal role in shaping an individual's adult life. In this respect, they state that 'riddles must be seen as a part and parcel of every person's life more so because they could have experienced them

at some point in their life and might have acquired certain skills through riddling which they have inculcated in their daily life'. For this reason, riddles are very important not only in the children's lives but they are integral to adults' lives as well.

4. Functions of Riffian Amazigh Folk Riddles

4.1. Didactic Value

One of the primary functions of riddles has to do with their didactic and educative benefits. Riddles contribute greatly to the education and the learning of children either inside or outside the school. Because of their unusual form as opposed to other simple questions, students experience a sense of excitement and pleasure when they involve themselves in riddling. When asked to solve riddles, students enthusiastically search for the suitable clues that would help them solve the unusual mysterious questions and they feel a sense of accomplishment when they decipher the right answer. Even when they fail to solve the posed riddles and the answers are provided to them, they still feel a sense of pleasure making connections between the riddles and their respective solutions. Riddles, thus, prove very useful in raising students' curiosity and creating their interests to experiment with language in an entertaining way in the classroom. They can help students as a result to improve their listening, speaking, reading and writing skills as they can be easily integrated in the curriculum.

At the level of communication, riddles provide stimulating opportunities that encourage students to develop their speaking competencies. In this respect, Buchoff (1996: 667) states that when students engage in riddling, they 'must speak fluently, communicate with accurate pronunciation and diction, organize information logically, and make eye contact with listeners'. She also adds that 'in order to critically analyze the information and respond to the riddle, listeners need to pay careful attention to the oral clues provided. This cycle repeats itself when students, with renewed purpose and enthusiasm, return to reading to locate new riddles that can be shared aloud with class mates' (1996: 667). Helping in the improvement of communication skills leads by extension to improving social skills in general. The latter skills are achieved because the riddling sessions always involve groups of participants engaging in riddling exchanges. The main result of such social skills is the building of solidarity and the sense of teamwork. In this respect, Williams (1963: 106) states: 'as a pattern of behavior, riddling presupposes and tends to foster group solidarity and perpetuity against forces of social stress arising from fear, accident, or deliberate act. Repetition of riddling forms, with their several functions, lends support to individual awareness of the need for balancing of the complex of social relationships'. Riddles, thus, have educational and social benefits as an indirect result of their positive psychological impacts.

Another important educational benefit that people in general and children in particular get from riddles is knowledge, be it geographical, historical, cultural, botanical, etc. In this respect, practising riddles with children helps them expand their knowledge of different aspects of their culture. Through riddles, the Riffian Amazigh children learn the names of plants, animals, insects, the body and its parts, the different objects that are used in the Riffian culture as well as the social and the cultural norms. They, especially the young children, learn also to identify different Amazigh language sounds and learn to distinguish between the accepted behaviour and norms and the undesired ones. Children

can either get this knowledge through riddling either at home with their family, at school with their teachers or out with their friends. They can get more knowledge if they participate in riddling and try to find the correct solutions to the posed riddles than through just listening to riddles being posed and answered. This is, according to Gachanga and Kebaya (2013: 197), due mainly to the fact that they think broadly and broaden their knowledge of their surrounding when they use their minds to search the suitable solutions to the posed riddles. In Gachanja and Kebaya's words (2013: 297),

the search for solutions to the riddles makes participants to think broadly and broadens the knowledge of the surrounding. Riddles have varied content hence this makes them quite challenging because for one to be able to respond to them successfully, one must be well versed with the plethora of things in nature and beyond. Such knowledge will enable one to make inferences from known things as depicted in the riddles and its intended meaning much quicker and easier than in a situation where the recipient of the riddle is not informed of his/her ordinary surrounding.

Answering riddles correctly, then, requires the riddlee not only to have a wide range of knowledge of the different things that are related to a particular area, but he has to be very familiar with the general culture of that area as well. Because of their young age, children may not be very knowledgeable about their culture and may therefore find it hard to come up with the right answers of the riddles posed to them. However, engaging in riddling and attempting to answer riddles as well as hearing the riddle answers that are provided by the elderly proves to be very helpful in teaching them about various things. Generally, the Riffian Amazigh riddles deal with and include mainly the names of things that are drawn from the natural world and the daily lives of the Riffians such as animals, crops and human beings, objects used in agriculture and other domains, etc., and the answers to such riddles revolve around these categories.

4.2. Developing Cognitive Skills and Critical Reasoning

Developing cognitive skills and critical reasoning abilities constitute another important role that riddles play. In fact, all riddles require riddlees to use their reasoning, intelligence, imagination and logic in order to come up with the right solutions to the posed riddles. Though this function can be didactic as well since it constitutes an aspect of the overall educational value of riddles, it can be separated and dealt with as an independent function due to its importance in riddling. In fact, the use of cognitive and reasoning skills is called upon by the riddle solver when he tries to associate between the riddle question (the riddle proposition) and its solution (referent). In the biggest majority of riddles, this association can be based on many skills, namely, analogy and inference. However, there are some kinds of riddles, as is the case with puzzle riddles, whose solutions do not require the two mentioned skills but they require intelligence and cognitive reasoning in general. In addition to such techniques, all riddles involve, to different levels, other skills such as comparing, contrasting, distinguishing objects and phenomena, etc.

Since the riddle proposition and its referent share the same features, riddles resort to analogy as an effective tool that can help find the right solution of the posed riddles.

According to Gachanja and Kebaya (2013: 197), “analogies provide a basis for one to draw conclusion on items based on their relevant similarities’. They add that it is ‘worth noting that in analogical reasoning, both the similarities and differences should be considered within the riddling context in order to discern how relevant they are in arriving at a solution to the riddle in question’. To illustrate this, we consider the following riddles:

1.
 - a. *ar daxər t-tammənt ar bərra t-tyirdənt (taṛumit)*
 - b. From/ inside/ is-honey/ from/ outside/ is-scorpion (cactus fruit)
 - c. Honey inside and scorpion outside (the cactus fruit)

2.
 - a. *taṛənt inu t-žna iri inəs iwwəḍ ažənna (taṛnurṭ ḍ dxxan)*
 - b. Camel/ my/ she-is sleeping/ neck/ its/ reached/ the sky (the traditional oven and its smoke)
 - c. My camel is sleeping while its neck reaches the sky (the traditional oven and its smoke)

3.
 - a. *yrī ižn u-mṛabḍ ḍ ašmrar u-yrš bu tuwwəṛṭ (tamdžart)*
 - b. I have/ one/ shrine/ is/ white/ does not have/ a door (the egg)
 - c. I have a white shrine that does not have a door (the egg)

Starting with the first riddle, both the riddle proposition and its referent share the same features. *ar daxər t-tammənt* (it is honey from the inside) alludes to the inside of *taṛumit* (the cactus fruit) which contains the sweet component of the fruit. Both the proposition and the referent in this part of the first riddle share the same feature that is sweetness. The second part of the riddle *ar bərra t-tyirdənt* (a scorpion from the outside) shares the same feature with the outside of the cactus tree represented in the fact that both the scorpion and the thin thorns of the cactus tree can hurt. Concerning the second riddle, its proposition shares a lot of features with its referent as well. The proposition *taṛənt inu t-žna* (my camel is sleeping) and its referent *taṛnnurṭ* (the traditional oven) cannot be said to relate to each other unless the descriptive part of the proposition *iri inəs iwwəḍ ažənna* (its neck reaches the sky) is mentioned as referring to the smoke that the traditional oven issues up in the sky. The third riddle requires the riddlee to use analogy in the same way in order to find its right referent. Both the shrine and the referent ‘egg’ share the features of being white and not having doors. In fact, analogy may not be obvious in some riddles; so the riddlee first has to resort to selecting the salient features of the object or situation that make up the riddle proposition and then go on to identify a similar object as a referent or solution of the posed riddle (Finnegan, 1970: 427-428). Despite its unfeasibility in some riddles, analogy remains an important tool the riddlees acquire and use effectively in riddling.

In addition to analogy, riddles resort to inference as another important technique that helps them find the right answers to riddles and by extension sharpen their cognitive and reasoning skills. There are lots of riddles whose answers can be found out on the basis of their inference. According to Gachanja and Kebaya (2013), the categories of riddles that involve inference 'require one to observe and discern various features that characterize his or her surroundings. These include the moon, the stars, the rivers, lakes, and mountains among others. Riddles whose enunciation is on these natural features call upon inferential reasoning' (p. 197). To illustrate this, the following riddles involve this feature of inference:

4.

- a. *tamuṛt inəs t-tazgzawt šar inəs d azuggay iwḍan inəs d iḅarḵanən (dllaḥ)*
- b. Earth/ its/ is-green/ soil/ its/ is/ red/ people/ its/ are black (the watermelon)
- c. Its earth is green, its soil is red and its people are black (watermelon)

5.

- a. *itəg zrrieṭ ur itəg afar (azraf)*
- b. It makes/ seeds/ it does not/ make/ leaves (the juncus plant)
- c. It grows seeds but it does not grow leaves (the juncus plant)

The riddle 4 relies on inference since the components of the referent i.e., watermelon are likened to the components on the earth with which the riddlee is already familiar. The same thing applies to the riddle 5 *itəg zrrieṭ ur itəg afar (azraf)* which requires the riddle solver to use his inferential reasoning in order to infer the referent of the riddle proposition on the basis of his previous knowledge of the plant that has seeds but does not have leaves. This inferential reasoning is an important mental ability that riddle participants acquire and develop through riddle practising.

Each of such techniques as analogy, inferential reasoning, comparison and the general cognitive intelligence may be relied upon in solving certain riddles respectively. However, there are certain riddles which require riddlees to use mostly cognitive mathematical intelligence or most of the previously-mentioned techniques at once in order to come up with the right solutions to the posed riddles. Among such riddles, there are puzzle riddles which are not commonly used in the Riffian Amazigh community as the case with other kinds of riddles. The puzzle riddles differ from other riddles in the sense that they are long, take a comparatively long time and require careful thinking and the use of intelligence in a mathematical way in order to be solved. Such riddles play a more important role in developing cognitive and reasoning abilities of people in general and children in particular. To illustrate, we provide the following puzzle-riddle:

6.

- a. *yaṛna tyat d uššan d rūie nrzru anəssəḍwa ižn ižn maša wa ur itət wa. mux asnəg?*
- b. We have/ a goat/ and/ a wolf/ and/ grass/ we want/ to make them cross/ one/ one/ but/ this/ not/ eat/ this/ what/ we will do?
- c. We have a goat, a wolf and grass and we want to take them to the other side of the river without having any one eating the other. How can we do that?

You have a wolf, a goat, and a bundle of grass on one side of the river. You have to use the boat and cross the two animals and the grass to the other side of the river. However, you have to take only one at a time. So, how would you take them individually to the other side of the river without any harm being inflicted on any one of them? If you leave the wolf with the goat, it would certainly eat it. And if you leave the goat with the grass it would surely eat it as well because goats graze on grass. The riddle solver here has to take time and use his intelligence well before giving the answer. In fact, most of the riddle solvers fail to provide correct answers to such riddle-puzzles. The answer to this riddle puzzle, therefore, is as follows: you take the goat and leave the wolf and the grass. You put the goat on the other side and when you come back you take the wolf across, you leave it in the place of the goat and you bring back the goat. Afterwards, you take the bundle of grass across the river and you leave it with the wolf on the other side. Now, the goat is on one side of the river and the wolf and the grass are on the other side. Finally, you come back and take the goat across to the other side. In this way, you take each one at a time in the boat and you cross them to the other side of the river without any one causing any harm to the other.

4.3. Imparting Cultural Norms and Preserving Language Patterns

Riddles constitute an effective tool that teaches acceptable societal and cultural norms, values, and different behaviour patterns especially to children. The Riffian Amazigh community stresses the effectiveness of riddles in educating children about so many cultural patterns that prevail in the community. For instance, we find riddles that tend to instruct children on acceptable norms and values that must be present in family relationships. This is exemplified by the acceptable relationships between a brother and his other brother or sister, or a child and his parents, etc., that are based on mutual respect, understanding and, more importantly, the tendency to stand by each other in the time of need. The Riffian community gives a great importance to the latter value, i.e., helping and standing by each other, especially as a sign of brotherhood among brothers or relatives who share the same blood. There are a lot of riddles that allude to this value. For example,

7.

- a. *asənnan ur tīkəssin? (umas)*
- b. The thorn/ who/ carries it?
- c. Who carries the thorn? (Its brother).

This riddle makes it clear that though the thorn is harmful and hurtful because of being sharply pointed, it can still be carried by its brother, i.e., another thorn like it. The cultural norm and value that this riddle teaches to children is the necessity of brothers to help and stand by each other in time of need. In fact, this riddle is told as a proverb as well, '*asənnan ur tīkəssi yir umas*' (the thorn cannot be carried except by its brother), which reflects the same value.

Strengthening family bonds combines with other noble values such as generosity, sharing and caring for others that the Riffian people try to educate their children on. Riddling is an effective means that indirectly instils such values in children. Among such riddles, we find:

8.

- a. *i-tkkās zgi tēddist inās i-tišš i-tarwa inās (ayllay n u-atay)*
- b. He-takes/ from/ stomach/ his/ he-gives/ to children/ his
- c. He takes food from his stomach and gives it to his children (teapot and glasses).

9.

- a. *nšnin n-xddām x-fās nttat txdām x tarwa inās tarwa inās xdmān x-nay (tayllayt d lkisan d nšnin)*
- b. we/ work/ on it/ she/ works/ on/ children/ her/ children/ her/ work/ on-us
- c. We work for it, it works for its children, and its children work for us (the teapot, glasses and we).

These two riddles show that the parents are altruistic towards their children as they care endlessly about them. It teaches children therefore to respect their parents and care about them in return. It also implicitly teaches them to be generous, thoughtful and cooperative. In addition, such values are equally expressed in the following riddles as well:

10.

- a. *i-ddān ismuddān i-dḡrad i-smunsu midān (yaziḡ)*
- b. he-called for prayer/ he-made other call for prayer/ he-came down/ he-fed/ foreigners (the cock).
- c. He called for prayer and made others call for prayer then came down and fed foreigners (the rooster).

11.

- a. *nḡr-it tikarmin atafāḡ zḡat (lxir)*
- b. Throw-it/ behind/ you will find it/ in front (the good)
- c. Throw it behind you and you will find it in front of you (the good).

These riddles involve the implication of both generosity and religiosity. The latter is expressed in the riddle 10 by the phrase 'he called for prayer' whose personal pronoun refers to the imam of the mosque or *lāfqi*. The reference of this riddle is 'the rooster' and it is compared to the imam of the mosque since both of them go up and produce a sound. The riddle 11 refers to *lxir* (the good) which, from a religious point of view, will be found in the hereafter by the ones who do it, i.e. those who take care of the poor in life will be taken care of in heaven. Such riddles, in addition to many others that make part of my corpus, teach children about different things that relate to their religion, Islam.

Participating in riddling and trying hard to come up with the solutions for the posed riddles allow riddlees to review their knowledge of their social traditions, objects, and all that their social lives and the social lives of their ancestors involve. In a concise note on the importance of riddles, Williams (1963: 106) states that the 'juxtaposition, in riddles, of elements of the known allows the limits of the unknown to be expanded'. In fact, rid-

dling does not only allow the expansion of the limits of the unknown only but, as they are deeply rooted in history, they play a striking role in preserving the cultural and language patterns and the social lives of our grandfathers. As I have shown in the precedent section on the importance of riddles, a lot of Riffian Amazigh riddles show some ways of life, objects, particular social events, etc., that our grandfathers used to have and are no longer in existence today. As stated precedently, examples of such objects that belonged to the past include *zzammaṛ*, *tasraft*, *txabiṭ*, *aritu*, etc. In fact, these are just some examples of objects that no longer exist or used and that are still preserved in riddles. In addition, a lot of Riffian Amazigh words have been preserved in riddles only as they are replaced by their Arabic counterparts in the Riffian Amazigh language that is spoken today. The following are some of the riddles exemplifying such cases:

12.

- a. *i-kka fas i-kka mknas yusad i-smuhrut am u-funas (zzammaṛ)*
- b. He-has been to/ Fez/ he-has been to/ Meknes/ he came/ mooing/ like/ a cow
- c. He went to Fez and went to Meknes and came back mooing like a cow (a musical instrument called *zzammaṛ*).

13.

- a. *ānna t-bədd x iżn tfdənt (tawwəṛt)*
- b. My grandmother/ she-is standing/ on/ one/ toe
- c. My grandmother standing on one toe (the old door standing on a piece of wood).

14.

- a. *aqmmum ines ašt u-qmmum n tadžunt maša t-kəssi xtaṛ zg man t-kssi tsardunt (tasraft)*
- b. Mouth/ its/ same as/ mouth/ of / a sieve/ but/ it-carries/ more than/ it-carries/ the horse
- c. Its mouth is smaller like that of the sieve but it carries more than what the horse carries (the underground traditional silo).

15.

- a. *t-šša t-žžiwən t-ndu x rallas (taqdžžart/ txabiṭ/ taqəmbuṛt)*
- b. It-ate/ it-got full/ it-jumped/ on/ its Mrs.
- c. It ate until it got full and jumped on its Mrs. (the water jug).

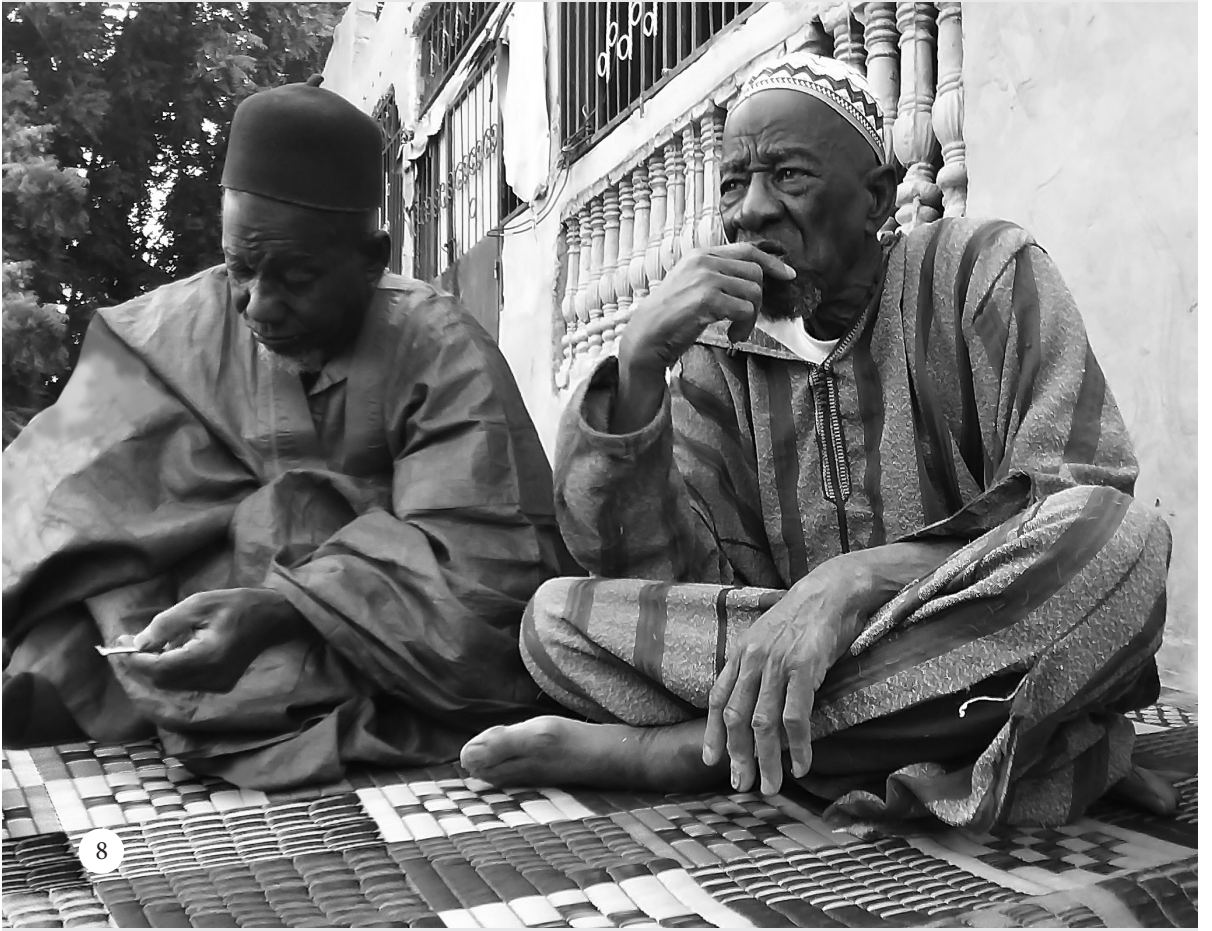
A lot of Riffian Amazigh vocabulary terms are preserved in riddles and other oral arts genres such as couplets (izran), folktales, proverbs, etc. The long-standing history and use of such oral arts has helped us preserve a large repertoire of terms that are nowadays extinct in our spoken language.

5. Conclusion

The present paper has highlighted the importance of riddles and analysed their main functions. On the basis of the scrutiny and analysis of a corpus of five hundred riddles, the paper has come up with the conclusion that Riffian Amazigh riddles play major importance in enhancing children's and riddle users' intelligence, critical thinking, and other cognitive and mental skills. Some pertinent riddles have been taken out and included in the present paper in order to illustrate the highlighted functions. The major function that Riffian Amazigh riddles cherish is their preservation of the Riffian vocabulary items that are no longer used in our everyday spoken Riffian Amazigh language. Such items can be made use of in the building of dictionaries especially with terms pertaining to nature, agricultural tools, and other ordinary life fields of the Riffian people.

Bibliographic references

- Abrahams, R. D. (1972), 'The Literary Study of the Riddle'. *Texas Studies in Literature and Language*, 14, pp. 177-197.
- Bregenhøj, A. K. (1996). 'Riddles and Their Use'. In Hasan-Rokem, G. & Shulman, D. (Eds.), *Untying the Knot: On Riddles and Other Enigmatic Modes*. Oxford: Oxford University Press.
- Buchoff, R. M. (1996, maio), 'Fun with Language across the Curriculum'. *The Reading Teacher*, 49(8), pp. 666-668.
- Finnegan, R. (1970), *Oral Literature in Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Gachanja & Kebaya (2013), 'Pedagogical Aspects of Riddles: A Critical Examination of Abagusii Riddles'. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(3), pp. 293-298.
- Hasan-Rokem, G., & Shulman, D. (Eds.). (1996). *Untying the Knot: On Riddles and Other Enigmatic Modes*. Oxford: Oxford University Press.
- Kovecses, Z. (2010), *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Maranda, E. K. (1976), 'Riddles and Riddling'. *The Journal of American Folklore*, 89(352).
- _____. (1971), 'The Logic of Riddles'. In Maranda, P. & Maranda, E. K. (Eds.), *Structural Analysis of Oral Tradition*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Scott, C. T. (1969), 'On Defining the Riddle: The Problem of a Structural Unit'. *Genre* 2, n.º 2, pp. 129-142. Illinois: University of Illinois Press.
- Taylor, A. (1943), 'The Riddle'. *California Folklore Quarterly*, 2, pp. 129-147.
- Williams, T. T. (1963), 'The Form and Function of Tambunan Dusun Riddles'. *The Journal of American Folklore*, 76(300).



A Brief Overview of National Languages in Mauritania¹

Amina Naciri-Azzouz*

pp. 93-102

1. Introduction

In Mauritania, as in most countries, the foundational texts do not necessarily reflect the sociolinguistic situation of the country. This is because the linguistic policy of a given nation-state does not mirror its linguistic practices, but rather hides the discursive practices of a given ideology², i.e. “the authoritative metadiscourses on the preferred language situation” (Blommaert, 1999: 30).

Consequently, Language Policy and Planning (LPP) is a discipline that focuses not so much on the communicative power of language, but on its symbolic power. Thus, when talking about power, we necessarily think of more than one language, namely in multilingual contexts where there is a situation of hierarchy and linguistic competitiveness among different linguistic communities that make up a territory. Therefore, LPP applies a multidisciplinary methodology that draws on theoretical tools from sociology, political science, education, among other disciplines in the humanities and social sciences. In this way, the ideologies behind language policies are analysed and studied regarding their impact on educational planning, their role in social and linguistic change (dialectal levelling, emergence of new varieties and disappearance of others), their relationship with the construction of national, collective or individual identity (linguistic attitudes and representations), etc. (cf. Ricento, 2006).

The aim of this article is to present a brief overview of the national languages in Mauritania using the different studies that have been published to date. After a short introduction, the first section outlines the sociolinguistic situation of the country and the languages in use; the second section takes a historical look at the country’s language policy to analyse how languages have been a constant in the debate on nation-building. On the African continent, after independence and the formation of nation states, different formulas have been used to manage multilingualism. These have gradually evolved over time with different socio-political processes. On the one hand, there are countries such

 <https://doi.org/10.21747/0874-2375/af40a7>

* **Department of Semitic Studies**, University of Granada.

1 This paper was supported by the project PID2019-107217GB-I00 funded by MICIU/AEI/10.13039/501100011033 and PPJIA2023-059 Grant funded by Plan Propio de Investigación, University of Granada. I wish to thank Aicha Janeiro-Anne for reviewing a draft of this text in English (all remaining errors are of course mine). I am also grateful to the research group “Language, Society, and Discourse” (Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, University of Nouakchott) for hosting me during my research stays in Nouakchott (2023 and 2024).

2 See, for example, Moustauoui, 2018 for Morocco and Diallo, 2010 for Senegal.

as Algeria and Morocco that have opted for a monolingual state, abandoning colonial languages, not recognising local languages³ and adhering to a supranational language such as Standard Arabic (cf. Benítez Fernández, 2012); on the other hand, in other countries, such as Senegal or Mali⁴, French has been established as an official language and different local languages were designated as national or official languages⁵.

In Mauritania, the Constitution declares Arabic (*fuṣṣḥa* or standard) –a transnational language– the official language, and the national languages are: Arabic, Pulaar, Soninké and Wolof. In addition, in the Constitutional Law 2012-015, it was deemed necessary to add, to the preamble of the 1991 Constitution, a more explicit and ideologized section on Mauritanian languages and national identity: “United throughout history by shared moral and spiritual values and aspiring to a common future, the Mauritanian people recognize and proclaim their cultural diversity, the foundation of national unity and social cohesion, and its corollary, the right to be different. The Arabic language, the country’s official language, and the other national languages, Poular, Soninké and Wolof, each constitute in themselves a national heritage common to all Mauritians, which the State has a duty, on behalf of all, to preserve and promote”⁶. Additionally, although French has no official status, it is used both as a working and administrative language (i.e., official documentation, the websites of national agencies are bilingual Arabic-French, in Parliament⁷, etc.)

Thus, an official language is an institutionalized language that enjoys the highest recognition of the state, while a national language –not an official one– is a language legitimized by the state, but which does not enjoy the same status. Nevertheless, there are also languages without official status, which may be legitimized and institutionalized for historical and socio-political reasons⁸.

In Mauritania, the language issue has persisted over the years within political conflicts and ethnic tensions. Following the independence from France in 1960 and the creation of the new Islamic Republic of Mauritania, its recent history has been marked by the construction of a national identity shaped by a narrative based on an historical cultural dichotomy of a multi-ethnic state: an Arab-Berber majority (Biḍān and Ḥarāfīn), who speaks Ḥassāniyya Arabic, and non-Ḥassānophone speakers or Black Mauritanian, formed mainly by the Haalpulaaren, the Soninké and the Wolof⁹. After independence, a young

3 In Morocco, Amazigh has been officialised in the Constitution of 2011 (Royaume du Maroc 2011, article 5. [Online]. Available at: http://www.sgg.gov.ma/Portals/o/constitution/constitution_2011_Fr.pdf and Algeria in the 2016 Constitution (République Algérienne Démocratique et Populaire, 2016: article 4. [Online]. Available at: <https://www.joradp.dz/trv/fcons.pdf>).

4 Mali’s 2023 Constitution no longer recognizes French as an official language, but as a working language (Journal Officiel de la République de Mali, 22 July 2023, article 31. [Online]. Available at: <https://sgg-mali.ml/JO/2023/mali-jo-2023-13-sp-3.pdf>).

5 In Senegal there are six national languages contained in the constitution and “any other national language that will be codified” (Official Journal of the Republic of Senegal, 2001, article 1). [Online]. Available at: <https://www.sec.gov.sn/publications/lois-et-reglements/loi-ndeg-2001-03-du-22-janvier-2001-portant-constitution-modifiee>.

6 Translation taken from Constitute [Online]. Available at: [https://www.constituteproject.org/constitution/Mauritania_2012; Constitution de la République Islamique de Mauritanie, 1991: 2. French version \[Online\]. Available at: https://www.primature.gov.mr/sites/default/files/2023-06/Constitution_consolid%C3%A9e_fr.pdf](https://www.constituteproject.org/constitution/Mauritania_2012; Constitution de la République Islamique de Mauritanie, 1991: 2. French version [Online]. Available at: https://www.primature.gov.mr/sites/default/files/2023-06/Constitution_consolid%C3%A9e_fr.pdf).

7 In this case, the French translation service was abolished in 2020.

8 For the relationship between language and national identity in some African countries, see Simpson, 2008, and for the presence of Romance and colonial languages in Africa, see Reutner, 2024.

9 For an alternative analysis of the different dichotomous narratives around identity in Mauritania, see Ciavolella, 2014. For an approach to Mauritania from different disciplines to understand recent socio-political and historical transformations, see Ould Cheikh, 2014 and Ould Ahmed Salem, 2004.

Mauritania began a progressive process of Arabization, both of the education and the administration, a process that fuelled the discontent of the Black Mauritanian (cf. Taine-Cheikh, 2014).

2. The sociolinguistic situation in Mauritania

The Constitution envisages Mauritania as a multilingual and multiethnic country. What is somewhat less clear is the complexity of its sociolinguistic situation: a mosaic of multilingual linguistic practices, both oral and written, that often vary and are modulated by region, neighborhood, social class, age, etc.

Ḥassāniyya Arabic, a Maghrebi-type variety of Arabic, is the most widely spoken in the country¹⁰, and is the mother tongue of the Biḍān and the Ḥarāṭīn. In addition, it goes beyond the borders of Mauritania, spreading throughout the western Sahara¹¹. In Mauritania, although Ḥassāniyya does not enjoy any explicit state recognition, it is a prestigious variety and is considered a national language¹².

Pulaar, Soninké and Wolof belong to the Niger-Congo family, which are also transnational languages, each of them extending to certain regions of West Africa. Pulaar is the second most spoken national language in Mauritania, followed by Soninké and Wolof. In the main cities of the south of the country these are the majority languages, which are also very dynamic in the capital, especially Pulaar and Wolof¹³.

In the southwest of the country, Zenaga, a critically endangered Amazigh variety¹⁴ that has remained an interethnic language, languishes. In addition, there is a small Bambara community in the east of the country (cf. Taine-Cheikh, 2023).

Thus, the sociolinguistic situation in Mauritania is very diverse and complex. On the one hand, there are regions with a tendency towards monolingualism (e.g. there is a Ḥassānophone majority in the north), while multilingualism is the norm in the south and in the Senegal River Valley. Furthermore, depending on the city and its communities, one language or another could be the majority and vehicular (e.g. Kaédi, Pulaar; Rosso, Wolof).

The situation in large cities is more heterogeneous. Nouakchott, a capital with a population of almost one million (a third of the Mauritanian population), brings together all of the ethnic and linguistic elements of the country (cf. Choplin, 2009), which makes

10 Although we do not have official statistics, around 75 % of the population is considered Arabic-speaking, i.e. around three million speakers (Taine-Cheikh, 2020: 246).

11 It is the only vernacular variety of Arabic that enjoys national language status in some states, such as Senegal and Mali. In Morocco, in the Constitution of 2011, it is stated in Article 5 that “The State shall work for the preservation of Hassani, as an integral part of the united Moroccan cultural identity, as well as for the protection of cultural expressions and languages practiced in Morocco”.

12 Between 2023 and 2024, I have organized different focus groups in the framework of my postdoctoral project on Ḥassāniyya (vehicular) Arabic variation with young *Noikchottois.es* from different sociolinguistic backgrounds, most of them university students, and many gave Ḥassāniyya the status of a national language, i.e. interpreted Standard Arabic as the official language and Ḥassāniyya as the one language. On the other hand, there are those who considered that it was the same language, Arabic and Ḥassāniyya.

13 Soninké is an interethnic language, which is not usually used as a vehicular language. On the other hand, Pulaar and Wolof are.

14 One of the reasons given for the lack of Amazigh movement in Mauritania is that it is an almost invisible community that has merged with the Ḥassānophone one, having no political demands of its own (cf. Taine-Cheikh, 2012). In social media, we can find groups such as **ⵎⵓⵔⵏⵓⵏⵉⵢⵉⵎ ⵏ ⵎⵓⵔⵏⵓⵏⵉⵢⵉⵎ** “We are Amazigh from Mauritania and we are proud” that value Zenaga and advocate for its recognition by the state, although it seems to be a very small movement.

the Nouakchott language market very diverse, dynamic, and fluid. There are different Vehicular languages –Hassāniyya Arabic, Pulaar, French or Wolof– depending on the context and different social variables. Moreover, linguistic practices do not always coincide with the representations of the speakers and, despite discourses around language tensions, Hassāniyya Arabic is increasingly becoming the vehicular language, at least in big cities (cf. Dia, 2007, Taine-Cheikh, 2007, among others).

Among foreign languages, French retains its position and remains the language of business, education, being as well a language of social prestige in certain public and private spheres (cf. Ould Zein & Queffélec, 1997, Ould Cheikh, 2007).

Despite the previous paragraphs, it should not be forgotten that the boundaries between languages are not always so well-defined by the speakers, and even less so in contexts of multilingualism where languages mobilize dynamics of power and social prestige. Therefore, there are endless phenomena of linguistic contact in the oral and written practices of Mauritians (code-switching, translanguaging, linguistic change, mixed languages, etc.), especially among young people¹⁵.

3. Language and education policy

Changes in educational and language policy have been a consistent feature throughout Mauritania's history, which has been marked by ethnic tensions, and protests by Black Mauritians or non-Hassānophones. The civil movement for the defense and promotion of national languages has been a constant in Mauritania that has pushed through the different laws and educational reforms. In the case of Pulaar, social, cultural, and intellectual actors have played an important role in building a movement of protest and transnational activism within the Pulaar community in Senegal and in the diaspora, each maintaining their struggle at the national level (cf. Heming, 2020, Hames, 2017).

Mauritania's first Constitution of 1959 recognizes Arabic as the national language¹⁶, and French as the official language. After independence, the Constitution of 1961 declared Arabic the national language, as well as an official language alongside French. On the other hand, in 1976, different associations for the promotion of national languages were institutionalized. Finally, Arabic, Pulaar, Soninké and Wolof were established as national languages in 1979 following the creation of the Institut des Langues Nationales (ILN), whose main goal was to introduce them in the educational system.

There have been numerous educational reforms, and while the focus of the debate has always revolved around Arabic and/or French, there was only a single attempt to incorporate national languages that happened in the eighties. During the colonial period, France attempted to implement a “modern” educational system following a colonial ideology in which traditional Islamic education was considered not to be in line with colonial interests. For this reason, two educational systems were established in the present-day territory of Mauritania: a French-speaking school for non-Hassānophones (Haalpulaaren, Soninké and Wolof) of the *vallée*, and some Arabic-French bilingual

15 For example, see Taine-Cheikh, 2022, 2007 for the evolution of Hassāniyya Arabic and contact with Standard Arabic; Dia, 2007 for Hassāniyya as a lingua franca in Nouakchott; Tauzin, 2007 and Mourre, 2011, for new linguistic and aesthetic uses in rap, and Ely Yannick Ahounou is currently writing a thesis on *clavarder* and Hassāniyya variation in Mauritanian rap, at the Université Cheikh Anta Diop in Dakar.

16 The first Mauritanian constitution was translated into Hassāniyya Arabic, which is already indicative of the prestige of this variety and its symbolic value (cf. Ould Mohamed Baba, 2021).

medrasāt 'schools' for the Biḡān¹⁷. However, from the 1950s onwards, there was a tendency towards the unification of the educational system with an Arab-French cursus preparing the process of decolonization, which resulted in the first protests of the non-Ḥassānophone or Black Mauritanian elites as they became aware of the turn towards Arabization (Pettigrew, 2007).

After independence, different educational laws followed. In the first phases of 1961 and 1967, the path of gradual Arabization continued with the introduction of traditional teaching in public schools (Taine-Cheikh, 2004: 5), while maintaining a bilingual system.

However, the 1973 reform shook the balance of power as it was carried out in a specific socio-political context: the shift towards the Maghreb and the Middle East with a democratic pan-Arabist movement, an economic system of its own and a strong sedentarization of nomadic populations due to droughts. In this context, the aim was to establish a modern public education system in which Arabic would have a greater weight.

The reform of 1973 did not prosper and a new education law was established in 1979, incorporating Arabic, the national languages, as well as French as a foreign language. To this end, the Institut National des Langues was created, and the national languages (Pulaar, Soninké and Wolof) were either standardized or unified. Thus began a period of experimentation that lasted 20 years, during which two parallel public systems were established: (mostly) French for non-Arabic speakers¹⁸ and Arabic for Arabic speakers¹⁹.

After several extremely negative reports and evaluations of the Mauritanian education system by different international organizations and the World Bank, the Mauritanian government responded with a new educational reform in 1999, to put an end to a segregationist education system and to improve the results of Mauritanian learners. The response then was to abolish the bilingual *filière*²⁰ and to establish a system composed of two fields: Arabic for the humanities subjects and French for the science subjects, in addition to other foreign languages²¹.

After another negative diagnosis highlighting the structural problems of the Mauritanian education system²², a new reform has been approved in 2022 based on the principles of equity, inclusion, national unity, and a multilingualism that reinforce cultural awareness. To this end, this law includes national languages in the *curriculum*²³: national languages will be taught in schools and Ḥassānophones children must learn at least one national language (apart than standard Arabic). Additionally, Arabic will be the language of communication and the language of instruction for all children and scientific subjects in secondary school will be taught in French²⁴.

17 Prior to the colonial period, traditional Qur'anic education was followed throughout the territory, to which the elites had access with educational institutions such as the *maḥāḍra* (Ould Mohamed Baba, 2012). In the south or the *vallée*, religious education was followed in Arabic and in *Ajami* (the use of Arabic alphabet to write Pulaar or Soninké) (Diallo, 2016).

18 The system of teaching the national languages is not sufficiently developed to replace French.

19 In addition to a greater offer of private education in French.

20 With the *de facto* abolition of the teaching of national languages, the Institut des Langues Nationales closed.

21 For a detailed overview of the different Mauritanian laws and a reflection on this issue, see Taine-Cheikh, 2004, Ould Zein, 2010, and Gadio, 2018.

22 The new Programme national de développement du secteur éducatif can be found on the website of the Ministère de l'Éducation Nationale et de la Réforme du Système Éducatif. [Online]. Available at: <https://www.education.gov.mr/fr>.

23 The Institut pour la promotion et l'enseignement des langues nationales is created.

24 République Islamique de Mauritanie, Lettre de politique du secteur de l'éducation et de la Formation, 2022-2032: 13. Planipolis, UNESCO. [Online]. Available at: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/Mauritania_%20lettre_de_politique_2022-2032.pdf.

However, not all social actors for the defense of national languages agree with this reform. The issue of languages of instruction and communication is perhaps the one that has provoked the most debate, along with the one that regulates private education and obliges the enrollment of primary school children in public education. Critics have first pointed out the risk of giving an “experimental” character to the teaching of national languages when these experimental classes had already been done in 1973. The second criticism is that there is not a move towards the officialization²⁵ of these languages since, according to Mamadou Kalidou Ba²⁶, “l’égalité passe par l’officialisation des toutes les langues mauritaniennes”.

In any case, the law is in place and the first classes are scheduled for the 2024-2025 academic year. During my last stay in Nouakchott in February 2024, Mohamed Ibrahim Sarr, the Organizational Officer of the Association pour la Promotion de la Langue Wolof, kindly explained to me what stage has been reached in the introduction of the reform and what has been the role played by the cultural associations. Below, I present an excerpt from the interview in which Sarr alludes to the challenges and fears, to the social dimension of education, as well as the issue of language in Mauritania.

“With [the former president] Aziz, there were discussion processes in relation to this. With [the current president] Ghazouani, a reform was put in place. An exchange to really discuss and review the republican school as they say.

And in this exchange of discussion that took place, [...] all the actors were invited, the actors of education were invited to discuss what the new education system that Mauritania must adopt, and which must be in line with the republican formula, but also must include the system of intercultural dialogue and social cohesion. As a result, the three cultural associations –the Soninké Association, the Pulaar Association and the Wolof Association– have collaborated [...] And they defended tooth and nail the introduction of national languages. Just as others have defended the need to maintain French, just as others have said that Arabic should be maintained in order to unify everyone.

In any case, whatever the case, we have succeeded in insisting that it is essential for the smooth running and cohesion of this country to introduce the national languages. Because that is a form of respect for others, but it is also a way of accepting that in this country, we are a country with several languages.

As part of this reform, it has been proposed to set up an institute that will be responsible for reintroducing the national languages into the Mauritanian education system. And this has sparked a debate, and the State has decided to set up the Institute for the Promotion and Teaching of National Languages, which will have the chance to reintroduce national languages in principle in 2025. Because currently in 2024, the Institute has started its work since 2023 [...]. Because that is the primary system we have at the moment. There is a primary [...] Because that is what the reform was intended. The idea may be to stick to something else, to continue teaching Wolof and the Pulaar language. That is the perspective.

25 The Organisation pour l’officialisation des langues nationales (OLNS) has organized several demonstrations against this reform and has promoted social media campaigns with the support of social, cultural, political and intellectual actors. [Online]. Available at: <https://www.facebook.com/Olan222>.

26 Professor at the University of Nouakchott and writer, see the interview in *le 360 Afrique*. [Online]. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=6s7UmYNiHRg&ab_channel=Le360Afrique.

We will see what the policy will do after that. But in any case, the Institute has been set up since 2023. With budget issues, something else.

In any case, in 2024, it has already started recruiting staff. For department heads, it is something else. But for the past 4 or 5 months, they have already started the process of training the trainers. In other words, we have taken teachers who are already teaching in French or Arabic, whom we are going to retrain so that they can learn Wolof. But according to their language. That is to say, you are a teacher, but you speak Wolof. But you teach Arabic, or you teach French. You are being taken back because you are already in the system.

Since you already know how to teach, all we have to do here is learn the Wolof alphabet. The rest is easy to... At least, that is what has been done. With a lot of difficulty, it must be said. Because behind the scenes, we are in a country where everything is politicized. People deliberately wanted to create problems for us in that sense. At one point, the Minister of Education decided to take novices, that is, volunteers to train them and after them, they will go to the experimental school. To which the three associations categorically refused, saying no. For an experimental phase, it can only be done by men who are experienced. Because otherwise, it makes no sense.

And in the year 2025, experimental schools will be opened. And there will be students who will start. And after that, an evaluation will take place. If it ushers in something good. And I hope that will usher in something good. In 2026 or something else, it is going to be widespread. Across the country, people are going to be forced to learn at least two languages. If you are an Arab, you are obliged to choose a language, either Wolof or Pulaar, but according to the sociographic context in which you find yourself [...].

No, they are going to teach outright. The scientific subject will be taught in the national language. For example, mathematics, geographical history, all of this will be taught in the national language. In fact, the initial objective for politicians was to use it as a language of communication. We said no. Wolof, Pulaar is a language that can be taught like any other language. [...] Now, there are procedures. Depending on how the pupil progresses through the second year, the other languages are introduced. Arabic is introduced, French is introduced, and so on. This means that when the student reaches the sixth grade, he will find himself with at least three languages that he masters. His own language, because if he learns mathematics and numbers in his own language, if he sees it tomorrow in another language, it is not going to surprise him. He is not going to try too hard to figure out that one in his own language is going to say one or two [...]. Basically, that is it. Now, there are always worries because behind the scenes, people are wondering if we won't end up [...] when we realize that it works, another president or people are going to get up in the morning to say that we have to stop everything. There are always these suspicions. Sarr reviewed the interview and would like to add this: "It is important that the Mauritanian government promulgates the decree, because there is a decree. The promulgation decree has not yet been signed and published by the President of the Republic. This could cause harm in the future, because the first time national languages were introduced in the country, as there was no decree, people woke up one day and found that they had stopped them. So we really need a decree, publishing

the introduction of national languages, and we are still waiting for one. So there you have it.

There are even people who think that this is just appetizers to deceive us again. There are always those suspicions. Which means that we are still on edge about national languages.

And God knows that this is a good opportunity to definitively solve this problem of social dialogue, this problem of individual exchange. God knows it is the language to regulate it. [...] Even if there are others in our community because we have to be honest too. There are others who give it to us because they believe that learning Wolof makes no sense, does not even have a future in today's world. You must learn French and English. That is the future. That, too, is understandable. We are aware of this [...]. But nevertheless, it is important to preserve my culture, the culture of others, to preserve my personal identity, that my language is spoken and written at least in my own country”.

4. Conclusion

When we look at the linguistic situation in Mauritania, the first question that arises is precisely that of the national languages –Arabic, Pulaar, Soninké and Wolof–, as it is a political and politicized issue that has marked the agenda of Mauritanian language policy and educational planning. In addition, the movement for the promotion of national languages has been one of the most visible protest movements²⁷.

On the other hand, when we try to trace the origins of this conflict, we find that it arises between two hegemonic languages –Arabic and French– with an unbalanced shift to Arabic. Furthermore, not all Mauritanian elites felt represented, which led to a lack of consensus on how to manage plurilingualism. This is why there is a pluralistic debate in which different positions seek a balance in the country's language policy, assuring that all Mauritanians are represented in the language and education policy of the state. Thus, there are those who advocate for an Arabic-French bilingual system, and others who advocate for a system that represents the Mauritanian cultural reality, i.e. national languages²⁸.

As for the vitality and use of languages in Mauritania, according to UNESCO, Zenaga is the only critically endangered language. In the case of national languages –Pulaar, Soninké, and Wolof–, it is noted that current language policies are accelerating their decline (Moseley, 2010: 28). This is probably due to the lack of visibility of these languages in the spheres of power: the media, politics, and mainstream culture. However, socio-cultural transformations, globalization and the irruption of new forms of dissemination and communication are giving rise to different linguistic, social and cultural phenomena not controlled (so far) by “traditional” systems. In this context of political reforms and social transformations, in-depth studies focusing on Mauritanian languages, from formal and social perspectives, would be useful to assess language practices and their social meaning, which in turn might have a positive impact on language policy and planning.

²⁷ Culture can be a good vector of protest against power without making it feel particularly threatened.

²⁸ See the testimonies collected by Gadio, 2018: 150-168, where several intellectuals and social actors debate this situation.

Bibliographic references

- Ahmed, E. H. M. (2020), *Language Policy and Identity in Mauritania: Multilingual and Multicultural Tensions*. Lanham, United Kingdom: Lexington Books.
- Benítez Fernández, M. (2012), Un repaso a la política lingüística del Norte de África desde la descolonización. *Anaquel de Estudios Árabes*, 23, pp. 69-80.
- Blommaert, J. (2006), Language Policy and National Identity. T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell.
- ____ (1999), The debate is open. Blommaert, J. (Ed.), *Language Ideological Debates*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Choplin, A. (2009), *Nouakchott: Au carrefour de la Mauritanie et du monde*. Paris: Karthala.
- Ciavolella, R. (2014), Representing the Nation Horizontally and Vertically: Identity Differences and Asymmetries of Power in Mauritania. *Middle East Law and Governance*, 6(3), pp. 327-346.
- Dia, A. (2007), Uses and attitudes towards Hassaniyya among Nouakchott's Negro-Mauritanian population. Miller, C., Al-Wer, E., Caubet, D. & Watson, J. C. E. (Eds.), *Arabic in the city: Issues in dialect contact and language variation*. London/New York: Routledge.
- Diallo, I. (2016), Literacy and education in West Africa: from Ajami to Francophonie. *Africa Review*, 8(1), pp. 60-70.
- Gadio, A. (2018), Colinguisme en Mauritanie et esquisse d'une politique linguistique durable: quelle politique linguistique mauritanienne pour quel enseignement des langues? (Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier 3).
- Hames, J. (2017), "A river is not a boundary": interplays of national and linguistic citizenship in Pulaar language activism. *Canadian Journal of African Studies / Revue canadienne des études africaines*, 51(1), pp. 103-122.
- Hemmig, C. (2020), "Jokko Sa faami" ("get onboard if you understand"): language, online media, and political consciousness within Mauritania's Halpulaar community. *Journal of the African Literature Association*, 14(3), pp. 391-406.
- Moseley, C. (2010), *Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris: Unesco.
- Mourre, M. (2011), Rap à Nouakchott, entre langage et esthétisme: vers un remodelage du politique par la jeunesse. *Diversité urbaine*, 10(2), pp. 129-140.
- Moustaoui, A. (2018), Language Policy and Planning in Morocco: a Critical Approach. Bassiouney, R. & Benmamoun, E. (Eds.), *Routledge Handbook of Arabic Linguistics*. London/New York: Routledge.
- Ould Ahmed Salem, Z. (2004), "Les marges d'un Etat-frontière. Histoire régionale, clôture nationale et enjeux locaux." In *Les Trajectoires d'un Etat-frontière. Espace, évolutions politiques et transformations sociales en Mauritanie*, edited by Ould Ahmed Salem, Z., pp. 9-45. Dakar: Codesria.
- Ould Cheikh, A. W. (2014), *État et société en Mauritanie: Cinquante ans après l'Indépendance*. Paris: Karthala.
- Ould Cheikh, M. (2007), Le français en Mauritanie, langue d'enseignement dans un espace plurilingue – Réalités sociolinguistiques et choix didactiques. *Communication and Argumentation in the Public Sphere*, 1(2), pp. 329-345.

- Ould Mohamed Baba, Ahmed-Salem (2021), Edición y traducción del texto ḥassānī manuscrito de la primera constitución mauritana. *Miscelánea de Estudios Árabes Y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, vol. 70, pp. 239-265.
- _____ (2012), La maḥaḍra de Mauritania: Una universidad nómada. *Al-Andalus Magreb*, n.º 19, pp. 345-360.
- Ould Zein, B. (2010), Eléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de la situation en Mauritanie. *Le Français en Afrique - revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique*, n.º 25, pp. 43-58.
- Ould Zein, B., & Queffélec, A. (1997), *Le français en Mauritanie. Actualités linguistiques francophones*. Paris: EDICEF, AUPELF.
- Pettigrew, E. (2007), Colonizing the Mahadra: Language, Identity, and Power in Mauritania Under French Control. *Ufahamu: A Journal of African Studies*, 33(2-3), pp. 62-89.
- Reutner, U. (Ed.), (2024), *Manual of Romance Languages in Africa*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Ricento, T. (Ed.), (2006), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell.
- Simpson, A. (Ed.), (2008), *Language and national identity in Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Taine-Cheikh, C. (2023), Mauritania: French in Mauritania. In Ursula Reutner. *Romance Languages in Africa*, de Gruyter. Serie Manual of Romance Linguistics, pp. 289-317. [Online]. Available at: 978-3-11-062610-0.hal-03502167.
- _____ (2022), Le ḥassāniyya et la variation diglossique à travers WhatsApp: la Mauritanie à l'heure du Covid-19. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 278, pp. 81-106.
- _____ (2020), Ḥassāniyya Arabic. Lucas, C. & Manfredi, S. (Eds.), *Arabic and contact-induced change*. Berlin: Language Science Press.
- _____ (2014), Idéal linguistique, pratiques langagières et construction des savoirs. Ould Cheikh, A. W. (Ed.), *État et société en Mauritanie. Cinquante ans après l'Indépendance*. Paris: Karthala.
- _____ (2012), Arabe(s) et berbère en Mauritanie. Bilinguisme, diglossie et mixité linguistique. Mejdell, G. & Edzard, L. (Eds.), *High vs. Low and Mixed Varieties. Status, Norms and Functions across Time and Languages*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- _____ (2007), The (r)urbanisation of Mauritania. Historical context and contemporary developments. In Miller, C., Al-Wer, E., Caubet, D. & Watson, J. C. E. (Eds.), *Arabic in the city: Issues in dialect contact and language variation*. London/New York: Routledge.
- _____ (2004), "La Mauritanie: vers une nouvelle politique linguistique?", *Aménagement linguistique au Maghreb*. *Revue d'aménagement linguistique*, 107, pp. 205-226.
- Tauzin, A. (2007), Rap and Rappers in Nouakchott (Mauritania). Miller, C., Al-Wer, E., Caubet, D. & Watson, J. C. E. (Eds.), *Arabic in the city: Issues in dialect contact and language variation*. London/New York: Routledge.

Les langues locales dans les maquis du Sud-Cameroun (1956-1959)


Gildas Igor Noumbou Tetam*

pp. 103-116

Introduction

Dans son discours d'inauguration de la Cité internationale de la langue française, tenu le 30 octobre 2023, le Président français, Emmanuel Macron, a célébré le pouvoir émancipateur du français en soulignant qu'il fut, pour tous les peuples de l'empire, un "outil d'émancipation". "Tous les grands discours de la décolonisation n'ont-ils pas été pensés, écrits et dits en français?" a-t-il déclaré¹. Cette assertion déguisée, qui rappelle la loi du 23 février 2005 sur le "rôle positif" de la colonisation (art.º 4)², sous-tend que c'est au français que la décolonisation doit les ressources intellectuelles à partir desquelles elle fut pensée et articulée. En d'autres termes, c'est l'usage du français qui a permis aux mouvements anticolonialistes de penser les discours d'anthologie dont certains ont marqué l'opinion internationale pendant les années 1940 et 1950. Si nous pouvons admettre que la langue coloniale était effectivement utile pour les luttes d'indépendance, nous réfutons l'idée qu'elle en était le cadre de réflexion le plus important. Aussi, tous les grands discours de la décolonisation n'étaient pas, comme l'affirme le président français, articulés en français. Dans les territoires de l'empire où l'immense majorité des populations ne communiquaient que dans les langues dites indigènes, le discours politique était généralement pensé à partir des modes d'entendement locaux. Il en allait des contenus publiés en français (dans la presse internationale, les pétitions, les tracts...) comme de ceux qui étaient diffusés dans les langues vernaculaires pour nourrir la conscience critique des populations des villes et des campagnes. En somme, les grands discours de la décolonisation étaient aussi bien articulés en français que dans les langues locales.

Au sein du mouvement nationaliste camerounais incarné, dès avril 1948, par l'Union des Populations du Cameroun (UPC), la pratique des langues locales s'imposa d'ailleurs comme un véritable phénomène de masse, contrairement au français dont la maîtrise était réservée à l'élite dirigeante. C'est notamment le cas du *basaa*, du *fe'fe'*, du *ghómala'*, du *yámba*, du *ngomba* et du *médúmba* qui étaient utilisés, dans les maquis de la Sanga-Maritime et de l'Ouest-Cameroun, pour penser la décolonisation et traduire, dans les cultures du terroir, les messages d'unité et liberté portés par l'UPC. Rappelons que les hommes et femmes qui étaient mobilisés pour la guerre d'indépendance, étaient dans leur immense majorité des paysans non scolarisés. Ils devaient en conséquence se servir de leurs "langues maternelles" pour déchiffrer la réalité, écrire l'histoire et articuler les

 <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afr40a8>

* Université de Douala.

1 Feiza Ben Mohamed, "Macron inaugure la Cité internationale de la langue française", in <http://www.aa.com.tr>. L'intégralité de ce discours est par ailleurs accessible sur: <http://www.elysee.fr>.

2 Voir Romain Bertrand (2006: 28-32).

luttres du passé à celle du présent. A en croire Achille Mbembe, les langues locales les permettaient d'énoncer le "temps politique", de "figurer le réel" et d'organiser la mémoire à partir des imaginaires et des modes d'entendement hérités du passé précolonial (1992: 156). Le Comité national d'organisation (CNO) et le Sinistre de défense nationale du Kamerun (SDNK) sont les mouvements dont la situation linguistique fera l'objet de cette étude. Créées respectivement dans les forêts de la Sanaga-Maritime en décembre 1956 et de l'Ouest-Cameroun en octobre 1957, ces guérillas virent le jour à l'initiative des militants et des responsables de l'UPC. Les combattants du CNO, qui étaient dans leur absolue majorité les locuteurs de la langue *basaa*³, se regroupaient au sein des "brigades", des "régiments", des "bataillons" et des "compagnies" disséminés dans les subdivisions de la Sanaga-Maritime (Edéa, Babimbi et Eséka)⁴. Un service de renseignement y fonctionnait aussi en permanence, ainsi que des "départements techniques" et un Secrétariat Administratif/Bureau de Liaison (SA/BL) où les contenus dactylographiés à l'aide des machines à écrire acheminées en brousse en pièces détachées, étaient traduits du français au *basaa* et vice-versa. Le haut commandement du CNO travaillait en collaboration avec les maquis du SDNK en pays bamiléké⁵. Articulés autour des "sections" et des "groupes", ces maquis étaient aussi dispersés dans les subdivisions de Bafang, Bafoussam, Bagangté, Dschang et Mbouda⁶. Et contrairement aux maquis de la Sanaga-Maritime où le *basaa* était la langue courante, le *fe'fe'*, le *ghómala'*, le *yámbla*, le *ngomba* et le *médúmbla*, se partageaient les milliers de locuteurs qui constituaient la force combattante du SDNK⁷.

La présente contribution analyse les usages et les pratiques des langues locales au sein des maquis de l'UPC, ainsi que le répertoire culturel et historique qui en était le socle. Il s'appuie sur un corpus constitué des archives et des données ethnographiques collectées auprès de nombreux témoins à l'Ouest-Cameroun et en Sanaga-Maritime. Il s'agit des rapports de renseignement consultés dans les archives du Cameroun et de l'étranger; des chansons populaires et des témoignages recueillis au moyen des entretiens semi-directifs. Le travail s'inscrit ainsi dans la lignée des études qui sont menées depuis les années 1980 sur les savoirs endogènes dans les maquis du Cameroun, mais qui ne traitent des langues locales que de manière parcellaire (Mbembe, 1986, 1991, 1992 et 1996a e b; Issekese, 2004; Mintoogue, 2009; Terretta, 2013; Nombou Tetam, 2021, etc.). Dans le développement qui suit, nous déclinons d'abord le statut de la langue (et de la parole) dans l'univers culturel des peuples du Sud-Cameroun, avant d'embrancher sur les actes de parole et d'écriture au maquis. Ceci permettra de mieux comprendre les imaginaires et les croyances qui leurs étaient associés.

3 Ceci tenait au fait que le peuplement de la Sanaga-Maritime était quasiment homogène, avec une majorité des Basaa qui, évalués à 125 000 âmes, cohabitaient avec les Mpóó (Bakoko) que l'on estimait à 15 000 personnes. A la fin des années 1950, ces derniers représentaient la majorité absolue d'une population totale estimée dans la région de 158 040 habitants. (Atangana, 1998: 13).

4 Voir Jean Lambertson, "La pacification de la Sanaga-Maritime, Cameroun (décembre 1957-janvier 1959)", in SHD 6H239, p. 12. Lire aussi (Nombou Tetam, 2021b: 226).

5 ANOM, Affpol-3327, Rapport de Sureté N.º 1612/PS2 (période du 30 mars au 21 avril 1958), p. 4.

6 SHD 6H253, Bulletin de Renseignement Hebdomadaire N.º 15, semaine du 20 au 26 mars 1959; ARO, Commissariat Spécial de Dschang, note confidentiel N.º 535/ RG du 8 octobre 1958. Renseignements obtenus lors de l'interrogatoire de Pierre Simo, document non classé, p. 1 et ARO, 1AC172 Bulletin de Renseignement N.º 10 du 15 au 24 mars 1959, p. 9.

7 Le *fe'fe'*, le *ghómala'*, le *yámbla*, le *ngomba* et le *médúmbla* sont les grands groupes linguistiques qui dominent la région bamiléké. Le *médúmbla* était la langue parlée dans la circonscription de Bagangté, le *fe'fe'* dans les localités de Bafang; le *ghómala'* dans la zone de Bafoussam; le *yámbla* dans les localités de Dschang et le *Ngomba* dans les villages Bamete, Babete, Bamesso, Bamendjinda (Cf. Binam Bikoi, 2012: 55-59).

Du statut anthropologique de la langue et de la parole

Le système de significations qui caractérise une culture comprend généralement les gestes, les sons, les images, et surtout le langage parlé, qui, dans les sociétés de tradition orale comme celles des peuples du Sud-Cameroun, était le fondement même de la vie sociale. La manière de voir et d'interpréter le monde était, avant comme après la colonisation, intimement associée à la langue par laquelle cette interprétation s'articulait. La possibilité de penser et de dire la réalité était donnée à l'être humain grâce au langage articulé; c'est-à-dire à l'expression verbale ou à la parole. La langue était le moyen par lequel s'exprimait la réalité du monde visible et de l'invisible. C'était l'instrument de traduction des signes émis par le ciel, et les divinités. C'est leur déchiffrement par les voyants (les *mbambombok* ou les *ghèkè*) et leur traduction par la parole⁸ qui informaient la communauté sur l'état des prochaines récoltes, les épidémies et autres catastrophes. La langue permettait aussi de rendre intelligible le mouvement des étoiles, l'apparition de l'arc-en-ciel, les visions révélées par les songes, l'aboiement nocturne du chien, le son du tam-tam, le souffle émis par le vent... Après le passage d'une tempête ou d'une pluie inhabituelle, émergeaient toujours les rumeurs sur la mort prochaine de tel dignitaire ou du chef lui-même, surtout quand ce dernier était âgé ou malade. Le *basaa*, le *fe'fe'*, le *ghómala'*, le *yamba*, le *ngomba* et le *médúmba* permettaient de traduire, par la parole, les objets et les êtres concrets de l'expérience (les corps et les forces de la nature) et les "êtres suprasensibles" comme l'âme, Dieu, la vérité, les relations, etc. (Hebga, 1998: 14). C'est aussi par la parole et les langues héritées des ancêtres que l'on accompagnait les défunts à l'ancestralité ou invoquait ces derniers pour qu'ils transmettent les prières à Dieu; c'est-à-dire à *Si* ou à *Hillólómbi*.

Dans cet environnement culturel où l'individu évoluait au quotidien sous le contrôle des devins, des aïeux, des divinités et de l'Être suprême qui agissaient comme les forces de l'ordre, la parole avait aussi le pouvoir de transformer, en mal comme en bien, la réalité. Un parjure ou une accusation mensongère pouvait immédiatement conduire au pays des morts ou apporter le malheur sur sa descendance, et ce sur plusieurs générations. Une simple formule était aussi suffisante pour, selon les contextes, déclencher le malheur ou la félicité (Roulon-Doko, 2008: 10). C'est ce qui explique le pouvoir performatif⁹ des malédictions, des serments et des bénédictions. Il en était de même de l'outrage qui, en public comme en privé, détruisait objectivement l'individu, contrairement à la louange qui avait le don d'élever. Chaque orateur devait, en conséquence, habiller son discours de vertu et de bonne foi, car dans ces cultures de tradition orale, les paroles ne s'envolaient pas comme dans les sociétés européennes. Bien au contraire, elles restaient actives jusqu'à ce qu'un rituel ou une parole contraire intervienne pour en étouffer les effets. La frontière était si poreuse entre le verbe et l'expérience que c'est toujours le maniement de la langue qui fondait l'autorité, et constituait la "forme première du savoir" (Mbembe, 1996b: 145). C'est la force du discours qui permettait à un chef de famille, à un dignitaire ou au souverain de fédérer autour de lui pour une action commune: la guerre, l'alliance, le rituel ou la

8 Il faut par ailleurs préciser que la langue se distingue des faits de paroles, parce qu'elle est, en soi, le système cohérent de signes que le sujet enregistre inconsciemment dès l'enfance. En revanche, la parole est l'acte conscient par lequel ce dernier utilise la langue pour exprimer sa pensée et ses émotions. La langue relève ainsi de l'ordre du social alors que la parole constitue un acte individuel. Dans les sociétés négro-africaines, les deux sont intimement liées parce que la langue ne vit et ne se transmet que par la parole ou le verbe. Voir "Langue et parole, linguistique". [En ligne]. [Consult. 28.avril.2023]. Disponible sur: [http://: www.universalis.fr](http://www.universalis.fr).

9 Selon le *Vocabulaire de la linguistique*, un énoncé performatif est un contenu qui "crée par sa seule énonciation une modification extralinguistique" (Roulon-Doko, 2008: 10).

migration (Laburthe-Tolra, 1981: 356). L'autorité n'était pas seulement garantie par la position sociale ou par le pouvoir qu'on avait reçu en héritage; elle dépendait aussi du don de l'éloquence. A l'Ouest-Cameroun par exemple, la force du *ku'ngang*, l'une des sociétés secrètes les plus réputées, se manifestait surtout par les paroles de chacun des membres (Notué, 1988). Même le *Fo* dont la parole était sacrée, devait, contrairement aux roturiers ou à ses sujets, pratiquer la langue avec un soin exceptionnel (*Ibid.*).

La parole prenait également la forme des chansons, des contes, des adages et des proverbes, pour véhiculer les valeurs (ce que qui devait être) et les normes (ce que chacun devait faire). C'est aussi le cas des échanges qui s'opéraient de vives voix sur la place à palabre (le *e mbok* en *basaa* ou le *shè* en *ghómala*). Le peuple s'y réunissait régulièrement pour débattre, comme dans un parlement, des affaires importantes du pays. On y organisait aussi les veillées de causerie pour transmettre la mémoire ou résoudre les conflits. C'est également à ces occasions que les autorités recueillaient les doléances du peuple. Encore appelées *lélhè miñañ* ou *lélhè minkwel* dans la langue *basaa*, ces rencontres étaient les cadres d'expression de tous les sujets de la vie sociale, y compris les plus tabous comme les relations sexuelles et les écarts de comportements de certaines dignitaires (Ngwét, 2005: 20). Dans cet univers culturel où la parole avait une prééminence sur toutes les autres formes d'expression, ces rencontres étaient le fondement même de la vie sociale. Ce n'est pas au hasard que dans sa formulation en langue *basaa*, le mot indépendance fut traduit par le terme *Nkundè* ou "palabre", "débat".

A côté des "symboles concrets" qui évoquaient autre chose qu'eux-mêmes (l'animal-totem qui pouvait symboliser la lignée ou le chasse-mouches, les trônes perlés, l'étoffe *Ndop*, qui représentaient la royauté), la communication s'opérait en outre par des concepts, c'est-à-dire les "mots du langage" que les patriarches et autres détenteurs de la sagesse utilisaient pour exprimer une idée ayant un caractère général et supposant un certain degré d'abstraction (Cazeneuve, 1967: 344). Le vocabulaire mobilisé dans les dictons et les paraboles, pour ne prendre que ces exemples, n'exprimaient pas les objets concrets ou les situations singulières de la vie (une défaite militaire ou une alliance par exemple), mais ce qu'il y avait de commun à tous les peuples ou à toute l'humanité (le bien, le mal, la vérité, l'amour, la guerre, la paix, l'honneur, etc.). C'est aussi le cas des mythes qui expliquaient généralement l'origine de la vie et de la mort; le commencement du monde; le mouvement apparent du soleil, etc. Au demeurant, l'expression abstraite était le domaine exclusif des initiés. Il en était de même des langues étrangères qui, chez les Basaa, n'étaient pratiquées que par l'élite. C'est le cas de la langue *yabalak* ou *mpoo*, qui n'était réservée qu'aux initiés supérieurs et aux prêtres (Wognou, 2010: 169). A l'Ouest-Cameroun, chaque société secrète disposait également, en plus d'un terrain spécial avec une case, d'une langue sacrée qui n'était pratiquée que par ses membres (Deschamps, 1977: 59).

La langue était, au regard de ce qui précède, un vecteur de transmission des savoirs, des connaissances, des mœurs et des pensées qui nourrissaient la culture. C'était à la fois le trait d'union entre les peuples et le moyen par lequel ces derniers transcrivaient verbalement les réalités du jour et de la nuit/ de la lumière et de l'ombre/ du visible et de l'invisible (le *jiiibè* et le *lièmb* en *basaa*). Elle assurait ainsi le lien social entre les vivants comme elle entretenait le lien sacré avec les morts et les esprits. Elle permettait par ailleurs de porter la conscience sur les travers du monde de la même manière qu'elle donnait la possibilité d'inventer d'autres mondes qui, à travers les mythes et les légendes, véhiculaient les normes et les valeurs. C'est par référence à ces mondes mythifiés (ceux des dieux et des anciens) que les peuples organisaient leurs existences. La langue avait ainsi une fonction dystopique, utopique et unificatrice. C'était le moyen par lequel l'on véhiculait la pensée

et les émotions; le système d'expression qui manifestait, par les serments et les imprécations, la vérité, et scellait le sort de ceux qui violaient les normes et les interdits. Au-delà des mots, la langue était, pour les peuples du Cameroun comme pour tous les peuples du monde, un marqueur identitaire. C'était le moyen par lequel ces derniers pérennisaient leurs valeurs en fixant, pour l'histoire et la postérité, les figures de référence et les événements de grande importance. Comme le souligne Frantz Fanon, parler ne permettait pas seulement de faire valoir un vocabulaire ou une syntaxe, mais surtout "d'assumer une culture et de supporter le poids d'une civilisation" (1952: 37). Tel fut le cas du *basaa*, du *fe'fe'*, du *ghómala'*, du *yámiba*, du *ngomba* et du *médúmiba*, qui, pendant la guerre du Cameroun, étaient les systèmes de signification endogènes les plus usités par les maquisards de l'UPC.

Des pratiques des langues locales au maquis

Pour comprendre le poids politique des langues locales au maquis, il faut d'abord rappeler l'arrêté qui fut signé le 1^{er} octobre 1920 par Jules Carde, le Commissaire de France, pour en interdire l'enseignement au Cameroun, et consacrer le français qui fut alors imposé aux Camerounais comme un lieu absolu du pouvoir et de la civilisation (Escudé, 2013: 1). Derrière cette décision qui fut appliquée avec entrain dans les écoles publiques du pays, se profila une guerre des symboles et des représentations: un conflit politique et culturel qui, symbolisé d'un côté par la langue coloniale et de l'autre par les langues dites indigènes, opposa, au cours des décennies venant, l'administration française aux Camerounais dans leur ensemble. Conscients du fait que la langue reflétait les valeurs qui avaient organisé leurs terroirs depuis des siècles, ces derniers initièrent un mouvement de contre-acculturation, qui opposa à la colonisation les cultures et les habitudes linguistiques qu'elle voulait pourtant assimiler. Une illustration nous en est donnée par ce journal (*Mbalè* ou la vérité) qui fut créé en 1929 pour exprimer, en langue *duala*, les aspirations du peuple camerounais¹⁰. On peut aussi citer le mémorandum que les chefs du *Ngondo* adressèrent aux autorités françaises, en 1945, pour exprimer, dans leur idiome (le *duala*), le refus d'envoyer des représentants dans les assemblées législatives à Paris (Austin, 1992: 294). Leur exemple fut suivi par Ruben Um Nyobè qui, immédiatement après la création du Rassemblement Camerounais (RACAM) en avril 1947¹¹, entreprit de traduire la charte de ce mouvement en *basaa* (Tchumtchoua, 2006: 213).

Mais, c'est avec la naissance de l'UPC, en 1948, que les langues locales devinrent la condition d'une véritable conscience nationale. En effet, le mouvement engagea un intense travail de réhabilitation des "langues nationales" auxquelles ses cadres et militants transfèrent le soin de "mettre en ordre" leurs aspirations et les événements marquants de la lutte d'indépendance (Mbembe, 1996: 285-286). Lors des élections législatives du 17 juin 1951 par exemple, des tracts de campagne furent imprimés en *basaa* à l'intention des populations locales (Mintoogue, 2009: 57). Le rapport qui fut présenté par Ruben Um Nyobè (secrétaire général de l'UPC) au deuxième congrès du mouvement en septembre 1952, fut aussi traduit dans la même langue (*Ibid.*). Le travail de traduction devint d'ailleurs si courant qu'en 1954, la plupart des textes fondamentaux du parti avaient des versions imprimées en langues locales (Mbembe, 1996: 285). C'est le cas du texte intitulé

¹⁰ La même année, Isaac Moumié Etia publia les contes et légendes du peuple *douala* dans un livre bilingue en français et en langue locale. (Voir *Les Fables de Douala*, Bergerac, Imprimerie générale du Sud-Ouest, 1929).

¹¹ C'est sur la cendre de ce mouvement politique dont il était l'un des responsables en chef, que l'UPC fut créé en 1948.

“Conditions historiques du mouvement de libération dans les pays coloniaux” qui fut traduit en *duala* en 1954 ou des tracts, des circulaires et des résolutions dont les versions en langue *basaa* furent publiées dans la foulée.

Quand, en 1955, le pouvoir colonial dissout l’UPC, ses militants et responsables réorganisèrent la lutte depuis leurs lieux d’exil au Caire ou à Accra et depuis les forêts du Sud-Cameroun. C’était le début d’une guerre de libération qui allait ébranler le Cameroun pendant une quinzaine d’année. Conformément aux modes d’expression qui avaient porté le discours nationaliste depuis les années 1940, les grands moments et les figures importantes de ce conflit furent célébrés à travers les contenus écrits, chantés ou déclamés en langues locales. Tel fut particulièrement le cas du *fe’fe’*, du *ghómala’*, du *yámba*, du *ngomba* et du *médúmba*, au sein des maquis SDNK à l’Ouest-Cameroun. Dans les unités combattantes du CNO en Sanaga-Maritime, la langue *basaa* s’imposa aussi dans la communication nationaliste comme le principal canal d’échange et d’expression du politique. On l’utilisait en effet pour transmettre les ordres et les instructions ou rédiger les rapports d’activité. C’est ce qu’illustre la note confidentielle ci-dessous. Rédigée au maquis le 20 décembre 1956, elle fut envoyée à la demande de Ruben Um Nyobè, pour convoquer les militants et les responsables nationalistes à une réunion de grande importance:

Union des Populations du Cameroun

Comité d’ESSAI (CNO)

Inyu Mawanda Chefs de Troupe

Mawanda,

Ikolbaha kiki lettre i nlól bés len ju yag Mpodol, di ééé nsohe bé le hiki mut a lo len kôkôa ngen iaa i homa di bé di gwéne likoda dilo 18-12-1956.

Len a yé le to njo liwanda a slama lo to ba bi tila nye to le to. Ini lettre MPODOL i yani. Hiki mut nu a nog a liwanda jé.

Di gwéne bé bot ñem ngandag inyu libag linan li banga BON BA KAMERUN.

Mayéga ma linyaâ li bôt.

Fait sous MAQUIS le 20-12-1956.

Le Chef Général des Troupes

Bayiha Yebga Silas¹².

¹² Chers camarades,

Conformément à la lettre qui vous est parvenue cette nuit de *MPODOL*, nous vous prions de venir ce soir à 1h à l’endroit où nous nous sommes réunis le 18/12/56. Inscrit ou non, chaque camarade doit venir aujourd’hui. Cette lettre de *MPODOL* nous félicite beaucoup du travail accompli dans la nuit d’avant-hier. Que celui qui recevra ce message le transmette à son camarade.

Nous vous avons pleine confiance pour votre bonne raison d’être de vrais fils du Kamerun.

Salutations fraternelles.

Fait sous maquis le 20/12/56

Le Chef général des troupes

Signé: Bayiha yebga Silas, cf. ANOM, 1affPOL/3336, “Synthèse concernant les événements survenus en Sanaga-Maritime du 18 décembre au 15 janvier 1957. La traduction ici proposée provient du même document.

Ce passage offre un exemple de document où le lexique politique en langue locale pouvait cohabiter avec les concepts et les signes puisés dans la langue coloniale. Les références spatio-temporelles et le statut du destinataire (le Chef général des troupes) y sont par exemple écrits en français alors que le reste des informations est indiqué en *basaa*. Ce qui traduit une posture qui était à la fois ouverte sur l'extérieur et enracinée dans les cultures locales. En effet, les dirigeants de l'UPC étaient, dans leur majorité, des polyglottes. Ernest Ouendié et Singap Martin pratiquaient par exemple le *fe' fe'*, le *basaa*, le *médúmba*, le *ghómala'*, le *fufuldé*, le français et le pidgin. Ruben Um Nyobè qui parlait aussi couramment le *basaa*, sa langue natale, et le *bulu*, l'*éwondo*, le *duala*, le pidgin et le français, pouvait passer de la langue coloniale aux idiomes du terroir sans avoir besoin d'un interprète¹³. C'est ce qu'illustrent ces écrits politiques (en *basaa*) qu'il fit publier les 6 et 15 mai 1958 pour inviter les populations de la Sanaga-Maritime à poursuivre la lutte et à se détourner des "homme de la Loi-cadre" et des "traîtres à la patrie" comme Paul Soppo Priso, le Président de l'Assemblée Législative du Cameroun (ALCAM)¹⁴.

Le constat ci-dessus s'applique aussi aux discours qui s'articulaient à travers les modes d'expression lyriques. Mis en forme dans les poèmes et les chansons populaires, ils permettaient aux maquisards de s'exprimer avec effusion. Il s'agissait soit des textes anciens que l'on avait retouchés pour adapter les contenus aux problématiques nouvelles imposées par la guerre, soit des créations composées au maquis par des poètes recrutés pour la "cause nationale". Exécutés le plus souvent en langues locales, ils étaient aussi diffusés pour galvaniser la vaillance des "soldats", exalter les valeurs patriotiques ou exprimer la colère contre les colons et les "traîtres à la patrie" (Kuitche Fonkou, 2007: 57-58). On trouve une vivante illustration de cette observation dans la chanson ci-dessous. Composée en *fe' fe'*, elle fut enseignée dans les villes et les villages de l'Ouest-Cameroun pour détruire *imaginativement* Amadou Ahidjo. Pendant les années 1960, elle a accompagné l'enfance de la plupart de nos informateurs interrogés dans la localité de Bafang:

<i>A læ fɯ mə tàwén</i>	<i>Wè la Hahidjo fɛgə</i>
<i>A læ fɯ mə tàwén</i>	<i>Wè la Hahidjo Kàsàà</i>
<i>A læ fɯ mə tàwén</i>	<i>Wè la Hahidjo fɛgə</i>
<i>Pòlɔpɔæ Kámérún.</i>	<i>nàfàk miji Kámérún.</i>
<i>Ntì bæə nəə bi fɛgə</i>	<i>fɛgə fì læ djèbé</i>
<i>Ntì bæə nəə bi fɛgə</i>	<i>fɛgə fì læ djèbé</i>
<i>Ntì bæə nəə bi fɛgə</i>	<i>fɛgə fì læ djèbé</i>
<i>Pùla lɔpɔæ gè fɛgə</i>	<i>nənu lɔpɔæ Kámérún</i> ¹⁵ .

¹³ D'après l'entretien avec Tonye Bahoya Albert, militant de l'UPC depuis 1958, 79 ans, Edéa le 3 avril 2019.

¹⁴ ANOM, Affpol 3348, "Rapport de sureté (période du 11 au 25 juillet 1958)", p. 1.

¹⁵ Même quand il ne restera qu'une seule personne (trois fois)

Cette dernière obtiendra l'indépendance du Cameroun

Avec le traître Ahidjo (trois fois).

Nous construirons la route du Cameroun

Au lieu de la laisser à un traître (trois fois)

Mieux vaut jeter l'indépendance

Le traître n'aura jamais le sommeil (trois fois)

A cause de l'indépendance du Cameroun. D'après les entretiens avec Siewe Odile, otage du SDNK, Bandja les 15 et 21 juillet 2017 et Leukeu Tapia, cultivatrice, 90 ans, Bandja le 17 juillet 2017.

D'une grande diversité, d'autres chants en *basaa*, en *ghómala'*, en *yámba*, en *ngomba* ou en *médúmba* rappelaient dans le maquis les forfaits de la France, et racontaient les exploits passés et présents de l'UPC. Ils ravivaient aussi l'espoir d'un "Kamerun libre, uni et indépendant" (Deltombe *et al.*, 2011: 225). En ces temps difficiles, on fredonnait aussi des chants mélancoliques en langues locales pour "rejeter l'amertume et le sentiment de désastre" ou "pleurer les camarades tomber sur champ d'honneur"¹⁶.

Il en est de même des discours qui irriguaient les assemblées populaires et les réunions clandestines organisées au sein des cellules combattantes du CNO et du SDNK. A en croire Ruben Um Nyobè, rares sont les occasions où les conférences y étaient données en français (1984: 251). Lors de l'assemblée qui fut organisée dans le maquis Fomopéa, à l'Ouest-Cameroun (probablement en 1959), et à laquelle assista notre informateur Yaouga Fidèle, une responsable locale de l'UPC nommée Ngoyi Margueritte harangua si bien les combattants que "chacun fut saisi par la volonté de prendre une arme pour combattre les *pankrou* (les colons)". En langue *fe' fe'*, elle les invita à rester fidèles aux idéaux nationalistes¹⁷.

L'imaginaire des langues locales se reflétait également dans les conversations quotidiennes et la façon dont les maquisards nommaient les choses et les personnes en brousse. Appelés *lileñba ngédi* en langue *basaa*, les pseudonymes les plus connus étaient entre autres: *Kan Mbog* (justice/sentence sans appel), *Masela* (caractère insaisissable) ou *Ngibe* (grand courroux), (Mintoogue, 2009: 101). A l'Ouest-Cameroun, certains combattants du SDNK étaient en revanche connus sous leur *Ndap* lorsqu'ils étaient ressortissants d'un même village. Dans la société bamiléké, le *Ndap* était le titre nobiliaire qui permettait de situer la lignée ou la parenté d'un individu. Nous avons ainsi les *Ntandtchàa*, *Ntontà*, *Tabang...* (Mbatchou, 2003: 27).

Les langues locales étaient en outre revivifiées dans les rites et les formules d'identification. C'est le cas de cette expression codifiée qui, utilisée en *basaa* dans les maquis de la Sanaga-Maritime, s'énonçait ainsi qu'il suit: *Mawanda: Bès in Bès* (Camarade: entre nous)¹⁸. Cette formule codifiée, qui permettait à un combattant envoyé en mission de se faire identifier, cohabitait avec les serments de fidélités et les incantations que les voyants prononçaient en brousse pour invoquer la protection des ancêtres ou administrer les rites dont l'effet était, conformément à l'imaginaire de la parole présenté plus haut, de retourner le sort et les situations défavorables. Prononcée en *ghómala'*, en *yámba*, en *ngomba* ou en *médúmba*, ces formules stéréotypées permettaient aussi d'invoquer la guérison des malades et des blessés, de scruter l'avenir à travers l'araignée mygale ou le *tchagan*; l'un des instruments rituels le plus utilisés dans les maquis de l'Ouest-Cameroun¹⁹. Les "paroles sacrées" qui irriguaient les cérémonies "d'immunisation" étaient du même ordre. A la veille des opérations de coup de main ou des embuscades, les éléments mobilisés se réunissaient autour d'un voyant (le *ngèkè* ou le *Mbombock*) pour recevoir mystiquement le blindage contre les balles ennemies. C'est également à l'aide des "formules magiques" héritées des ancêtres – et codifiées dans les langues locales – que les "guérisseurs rebelles (*sic*)" pouvaient, d'après de nombreux informateurs, diriger les abeilles

16 Entretien avec Tonye Bahoya Albert, militant de l'UPC depuis 1958, 79 ans, Edéa le 3 avril 2019.

17 Entretien avec Yaouga Fidèle, Ancien Sinistre, 90 ans, Bandja le 16 juillet 2017.

18 Entretien avec Tonye Bahoya, 80 ans, agent de liaison et secrétaire du maquis dans le secteur d'Edéa, Edéa le 3 avril 2019.

19 Pour plus de détails, voir G. I. Noubou Tetam, "Soigner par les feuilles, les écorces et le soutien des ancêtres. La pharmacopée traditionnelle et la médecine rituelle au sein de la guérilla nationaliste au Cameroun (1956-1971)", in *Anthropologie et Sociétés*, à paraître.

contre les forces coloniales ou provoquer le brouillard pour obstruer le champ visuel des militaires envoyés en patrouille. Il en était de même des paroles que l'on prononçait généralement pour invoquer la malédiction contre les "traîtres à la patrie"²⁰.

Au demeurant, l'UPC posa le problème de l'indépendance et de la réunification en réactualisant la cosmogonie et les concepts anciens, familiers à l'imaginaire des populations de l'Ouest-Cameroun et de la Sanaga-Maritime (Mintoogue 2009: 59). Les signifiants endogènes furent ainsi réinvestis dans l'interprétation du fait colonial pour en assurer l'intelligibilité et atténuer (mystiquement ou psychologiquement) les effets (*Ibid.*). Pour signifier par exemple qu'un pays avait la liberté ou qu'il était en liberté, on disait de lui qu'il avait le *kundè*. Le *kundè*, qui signifiait originellement la palabre, renvoyait donc à la notion de l'indépendance (Mbembe, 1985: 169). On peut également citer les termes comme *Nkaa kundè* (revendication de l'indépendance); *tjembi di lon* (chanson patriotique); *Mpôdôl loñ* (le porte-parole, le messenger du peuple²¹); *minlimil* (les valets du colonialisme), *dikokoñ* (les traîtres à la cause nationale); *nlôñ* (le parti politique) ou *loñ* (la nation, la patrie), (Mintoogue, *Ibid.*).

De nombreux concepts furent également empruntés au vocabulaire des langues *fe' fe'* et *ghómala'* pour enrichir le discours nationaliste à l'Ouest-Cameroun. Ainsi en était-il des notions comme *lepue* (l'indépendance ou la souveraineté); *pankrou* (les colons ou les colonialistes); *ngaa/ nguet* (le fusil); *gung* (la patrie, la nation, le peuple ou le pays); *mpouogung* (les enfants du pays, les patriotes ou les combattants de l'UPC); *mfinung/ fêgə* (les traîtres à la patrie); *la'a* (le terroir, le village ou le pays); *keu-keu* (la politique); *kwè* (l'alliance, l'entente) ou *doh* (la malédiction) (Terretta, 2013). C'est aussi le cas du concept de *mfo* (l'air ou le vent) qui fut réactualisé au cours de l'année 1956 pour donner un caractère surnaturel aux "châtiments populaires" que les combattants du SDNK infligeaient aux "traîtres à la patrie" (Noumbou Tetam, 2021b: 236).

De l'importance des langues locales

Les langues locales étaient, à côté du français (et du pidgin), le gisement dans lequel le discours nationaliste puisait ses concepts et ses idées. Le *basaa*, le *fe'fe'*, le *ghómala'*, le *yamba*, le *ngomba* et le *médumba* fournissaient ainsi les références nécessaires à la formation politique des combattants de la même manière qu'ils contribuaient au développement d'une conscience critique de la colonisation dans les villes et les coins reculés du Cameroun. Comme le résume Gilbert Doho, ils étaient pratiqués "pour dévoiler la face hideuse de l'impérialisme et pour armer le petit peuple" (2007: 9). Cette mission était d'autant plus aisée que les leaders de l'UPC étaient, dans leur majorité, les tribuns rompus à l'art de la parole et de la communication écrite. On peut à cet effet citer les cas de Ngoyi Marguerite, Kana David, Paul Momo ou Singap Martin qui exerçaient, au sein des maquis de l'Ouest-Cameroun, une véritable fascination sur les combattants à qui ils donnaient généralement des instructions à la faveur des réunions et des assemblées populaires. Ruben Um Nyobè, Pierre Yem-Mback, Théodore Mayi Matip ou Bayiha Yebga Silas, étaient, pour les combattants du CNO, les guides et les figures de références.

20 D'après les entretiens menés avec Siewe Odile, otage du SDNK, Bandja les 15 et 21 juillet 2017; Nganchop Berry-Jojo, 70 ans, Sous-officier retraité de l'Armée de terre du Cameroun, Ancien Sinistre, Bandja le 23 juillet 2017; Kontchou Tamo François-D'Asise, ancien sinistre, 81 ans, Kekem, 17 août 2017 et Wago Madeleine, 82 ans, planteur, Bandja le 19 août 2017.

21 Il s'agit du pseudonyme qui fut donné à Ruben Um Nyobè par les populations de la Sanaga-Maritime.

Dans un contexte national où seules trois cent mille personnes pratiquaient le français sur une population de plus de trois millions d'habitants recensés au cours des années 1950 au Cameroun²², les contenus en langue locale fournissaient à la masse des "éclaircissements nécessaires" à la compréhension des "problèmes politiques, économiques, sociaux et culturels qui se (posaient) dans le pays" (Um Nyobè, 1984: 320). Ceci permettait alors de booster la capacité politique de ces personnes ordinaires qui, quoique non scolarisées, étaient parfois plus engagées dans la lutte politique que certains "lettrés (*sic*)". Comme le rapporte Ruben Um Nyobè lui-même dans son rapport au deuxième congrès d'Eséka, les "militants illettrés (*sic*)" étaient généralement "plus fidèles aux décisions des organes dirigeants du mouvement" (Um Nyobè, 1989: 96). Leur "sens d'observation" était d'autant plus "développé" que leur "capacité de discernement" était souvent "supérieure" à celles de nombreux "lettrés (*sic*)" (*Ibid.*). Les séminaires, les conférences et les réunions politiques en langues locales intervenaient alors pour canaliser leurs énergies, et porter leur attention sur la marche du monde, les conditions historiques de la lutte d'indépendance et les principes juridiques qui fondaient le mouvement de libération nationale incarné au Cameroun par l'UPC. Avec les langues autochtones, l'éducation politique cessait d'être le domaine exclusif des "lettrés (*sic*)" pour devenir un phénomène de masse.

En assurant ainsi le lien entre le discours nationaliste et les systèmes endogènes de représentations, les langues locales enrichissaient le vocabulaire et le champ sémantique de la résistance. Comme la plupart des langues bantou, le *basaa*, le *fe'fe'*, le *ghómala'*, le *yámba*, le *ngomba* et le *médúmba* charriaient non seulement les concepts, mais surtout des images et les cadres de références dans lesquels le politique était réconcilié avec le religieux, et ce dans un environnement propre à l'art de la parole et aux modes d'intelligibilité des populations locales. C'est par référence à cet imaginaire qu'on peut comprendre pourquoi la lutte de libération nationale du Cameroun se déclinait, dans sa pratique et sa formulation, comme un mouvement beaucoup plus vaste, impliquant la vie matérielle et spirituelle de la nation. Ruben Um Nyobè soulignait à ce propos, dans le rapport cité plus haut, que le problème de la réunification et de l'indépendance était une "question prioritaire, englobant les revendications d'ordre politique, économique, social et même culturel" (Um Nyobè, 1989: 97). La vision holistique exprimée ici ne trouve son fondement que dans les cultures endogènes et l'imaginaire des langues locales. Dans l'environnement culturel des peuples du Cameroun en effet, le religieux, le culturel, le politique et l'économique s'imbriquaient toujours pour former un tout; si bien que le pouvoir politique était à la fois temporel et spirituel. C'est cette habitude culturelle qui explique certainement pourquoi la plupart des responsables en chef du CNO et du SDNK, qu'il s'agisse de Théodore Mayi Matip, Jean Marc Lehan, David Kana, Martin Singap ou Paul Momo, étaient à la fois des voyants, des guérisseurs, des stratèges et des instructeurs.

La traduction d'un tract ou d'un discours politique du français au *basaa* avait en outre le don d'amplifier l'impact du message (Mintoogue, 2009: 60). La langue vernaculaire utilisait en fait les images particulièrement expressives pour enrichir l'énoncé; ce qui lui octroyait, comme nous venons de voir avec la définition de la lutte nationaliste, plusieurs niveaux de significations. Cette extension sémantique "développait parfois des significations totalement inexistantes dans les équivalents français des mots" (*Ibid.*). Dans l'expression imagée en langue locale, l'indépendance apparaissait ainsi comme un projet de restitution du corps social dans sa dignité. La lutte contre la colonisation se déclinait

22 La preuve en est que la plupart des survivants qui en témoignent aujourd'hui ne savent pas toujours lire ou écrire le français.

ici comme un mouvement de guérison; un mouvement qui avait pour but de rétablir la “santé sociale”, dans un contexte où le “corps communautaire”, avait été perturbé par “l’infraction des interdits et des tabous qui (assuraient) la cohésion sociale et (organisaient) le jeu des échanges symboliques” (Mbembe, 1985: 169). Voilà pourquoi le colonialisme était une maladie et l’indépendance une guérison; c’est-à-dire une libération totale du corps et de l’esprit.

Les paroles chantées en langues locales permettaient par ailleurs de charrier les passions et de canaliser les imaginaires. Il en est de même des formes d’expression rituelles qui, prononcées en *basaa*, en *fe’ fe’* ou en *ghómala’*, exerçaient un pouvoir immense sur les représentations et les conduites. C’est le cas des serments de fidélité dont l’usage, pendant les cérémonies du *cadi*²³ ou les rites de passage, scellait définitivement le lien entre le combattant et la guérilla. Ils entretenaient aussi chez ce dernier la détermination dont la conviction avait besoin pour rester inébranlable; ce d’autant que l’engagement qui en découlait était garanti par le *doh*, c’est-à-dire la malédiction ou le mauvais sort (Noumbou tetam, 2021b: 319). Selon les croyances locales évoquées plus haut, le *doh* frappait toujours ceux qui trahissaient leurs promesses de fidélité à l’égard de l’UPC et du peuple camerounais dont elle était, disait-on au maquis, “l’âme immortelle”. A en croire certains témoignages, les effets de la malédiction pouvaient transcender l’auteur du parjure pour frapper son clan familial sur plusieurs générations²⁴. Les serments de fidélités jouaient ainsi un rôle important dans l’imaginaire des combattants parce que leurs modes de vies étaient, comme nous l’avons vu tantôt, fondés sur la sacralité de la parole. En revivifiant les idiomes et les modes d’expression endogènes, l’UPC exalta surtout le “monde exprimé par ces langages” (Fanon, 1952: 37).

La pratique des langues locales était, en somme, un acte de “contre-acculturation”, qui cherchait non seulement à expulser les colons de la “terre ancestrale” mais surtout à détruire les traces de la domination coloniale et à restituer la nation dans son intégrité et sa dignité. C’était en d’autres termes un acte de salvation de la culture nationale; un mouvement qui combattait le pouvoir colonial sur tous les aspects de sa présence: politique, économique, social et culturel. Les contenus en langue locales charriaient aussi les émotions qui, dans les forêts et les marécages du Sud-Cameroun, entretenaient la flamme militante et poussaient les paysans à poursuivre la lutte jusqu’au refuge dans l’utopie. Tel est le cas du “mythe du grand retour” qui émergea avec l’assassinat de Ruben Um Nyobé en septembre 1958 et le déclin des maquis de l’UPC. Cette croyance qui fut lar-

23 Pendant les séances du *cadi*, les nouvelles recrues proclamaient leur fidélité à la guérilla en prêtant serment sur une tortue ou en ingurgitant une potion travaillée mystiquement par un “sorcier (sic)” enrôlé au sein du maquis.

24 D’après les entretiens avec Chouombou Pierre, 80ans, agent de liaison sous l’ALNK. Fondjomekwet le 18 aout 2017; Tchamgoue Ambroise, secrétaire du maquis de Badoumka de 1958 à 1960, Bandja, 22 août 2017; Siewe Victor, Chef de troupe de l’ALNK, à Fotouni, 72 ans, Fondanti le 21 aout 2017 et Tonye Bahoya, 80 ans, agent de liaison et secrétaire du maquis dans le secteur d’Edéa, Edéa le 3 avril 2019.

gement partagée dans les villes et les villages du pays²⁵, domine encore l’imaginaire de nombreux ex-combattants nationalistes, qui, 75 ans après les faits, restent convaincus que Um Nyobè reviendra pour “sauver” le Cameroun. Pour un grand nombre de militants et de sympathisants de l’UPC, le mouvement renaîtra aussi de ses cendres pour prendre le pouvoir et “libérer le peuple camerounais”.

Conclusion

Le but de ce travail était de montrer comment les langues locales furent utilisées, pendant la guerre d’indépendance, pour articuler le discours nationaliste aux modes d’entendement des peuples du Cameroun. Après avoir rappelé leur statut au sein des cultures autochtones, nous nous sommes attardé sur leur réappropriation par la guérilla nationaliste initiée, à partir des années 1950, par l’Union des Populations du Cameroun. Il en ressort que le *basaa*, le *fe’ fe’*, le *ghómala’*, le *yámba*, le *ngomba* et le *médúmba* étaient l’un des éléments essentiels des luttes sociale et politique qui furent incarnées au Cameroun par les militants et les responsables de l’UPC. Pratiqués au travers des chants patriotiques, des formules rituelles, des pseudonymes, des formules d’identification, des allocutions et des écrits diffusés depuis les unités combattantes du CNO en Sanaga-Maritime et du SDNK à l’Ouest-Cameroun, ils permettaient de mobiliser les populations dans leur majorité (aussi bien les scolarisées que les non scolarisées) et d’énoncer le politique en dehors des valeurs et des références imposées par la colonisation. Les langues locales étaient également pratiquées pour adapter les revendications nationalistes aux conditions sociale et culturelle locales, célébrer les “héros” et les événements importants de la lutte d’indépendance et conquérir l’indépendance (politique, économique, sociale et culturelle) par la libération des corps et des imaginaires. En conclusion, le *basaa*, le *fe’ fe’*, le *ghómala’*, le *yámba*, le *ngomba* et le *médúmba* avaient une fonction politique, symbolique et culturelle au sein des maquis de l’UPC.

Références bibliographiques

- Atangana, M.-R. (1998), *Capitalisme et nationalisme au Cameroun au lendemain de la seconde guerre mondiale. 1946-1956*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Austin, R. (1992), Tradition, Invention and History: The case of the Ngondo (Cameroun). *Cahiers d’études africaines*, n.º126, pp. 285-309.
- Balandier, G. (1971), *Sens et puissance*. Paris: PUF.
- Bertrand, R. (2006), «La mise en cause (s) du «fait colonial»». Retour sur une controverse publique». *Politique Africaine*, n.º 102, pp. 28-49.

25 Le 1^{er} janvier 1960 à Douala, alors que la sympathie pour les maquisards était un délit sévèrement puni par la loi, de nombreux Camerounais célébrèrent l’indépendance en portant en triomphe l’effigie de Ruben Um Nyobè, et en chantant “qu’il reviendra parmi nous” (Mveng, 1985: 251). Deux ans plus tard, une autre rumeur fut largement répandue dans toutes les villes du pays stipulant que le Secrétaire général de l’UPC “n’était pas mort et qu’il sortirait du jour au lendemain”. Cette rumeur qui fut étouffée par la police politique et les démentis apportés dans l’hebdomadaire *Le Crabe* (n.º4 du 28 janvier au 4 février 1962, p. 7), fut ravivée en 1981 par l’arrivée au pouvoir de la gauche en France. Le bruit fut alors répandu que Ruben Um Nyobè n’était pas mort; qu’il avait été gardé dans le secret à Paris. François Mitterrand, le nouveau président élu, le ferait rentrer bientôt au Cameroun (Mbembe, 1992: 180). Et lorsque Paul Biya accéda au pouvoir au Cameroun en novembre 1982, c’est dans l’allégresse générale qu’il fut comparé, dans certains villages de la Sanaga-Maritime, à Ruben Um Nyobè qui, disait-on, “était revenu parmi les siens, mais sous la forme d’un *double*” (Mbembe, 1986: 63).

- Binam Bikoi, C. (Dir), (2012), *Atlas linguistique du Cameroun. Inventaire des langues, tome 1*. Edition du Cerdotola.
- Cazeneuve, J. (1967), *L'ethnologie. Encyclopédie Larousse de poche. L'ethnologie*. Paris: Librairie Larousse.
- Deltombe, T., Domergue, M., & Tatsitsa, J. (Eds.), (2011), *Kamerun! Une guerre cachée à l'origine de la Françafrique. 1948-1971*. Paris: La découverte.
- Deschamps, H. (1977), *Les religions de l'Afrique Noire*. Paris: P.U.F.
- Doho, G. (2007), *Poésie et lutte de libération au Cameroun*. Yaoundé: Ifrikiya.
- Escudé, P. (2013), «Histoire de l'éducation: imposition du français et résistance des langues régionales». In *Histoire des langues de France*, pp. 339-352.
- Fanon, F. (1968), *Les Damnés de la terre*. Paris: François Maspero.
- _____ (1952), «Le Noir et le langage», *Peau noire, masques blancs*. Collection Esprit». Éditions du Seuil.
- Hebga, M. (1998), *La rationalité d'un discours africain sur les phénomènes paranormaux*. Paris: L'Harmattan.
- Issekeseck, L.-M. (2004), «Tradition orale et maquis dans la subdivision de NdiKinimeki (1955-1970)». *Mémoire de Maîtrise en Histoire, Université de Yaoundé I*.
- Joseph, R. (1986), *Le mouvement nationaliste au Cameroun. Les origines sociales de l'UPC*. Paris: Karthala.
- Kuitche Fonkou, G. (2007), «Les chansons nationalistes au Cameroun: histoire d'une littérature et littérature d'une histoire». In G. Doho, *Poésie et lutte de libération au Cameroun*. Yaoundé: Ifrikiya.
- Laburthe-Tolra, P. (1981), *Les seigneurs de la forêt. Essai sur le passé historique, l'organisation sociale et les normes éthiques des anciens Beti du Cameroun*. Paris: Publication de la Sorbonne.
- Mbatchou, S. (2003), «Contribution à la connaissance de l'Histoire de l'Armée de Libération Nationale Kamerunaise (ALNK): 1959-1971». *Mémoire de Maîtrise en Histoire, Université de Yaoundé I*.
- Mbembe, A. (1996a), *La naissance du maquis dans le Sud-Cameroun. (1920-1960), histoire des usages de la raison en colonie*. Paris: Karthala.
- _____ (1996b), «La «chose» et ses doubles dans la caricature camerounaise». *Cahiers d'études africaines*, 36(141-142), pp. 143-170.
- _____ (1992), «La palabre de l'indépendance: les ordres du discours nationaliste au Cameroun». In Bayart, J.-F., Mbembe, A. & Toulabor, C. (Eds.), *Le politique par le bas en Afrique Noire*. Paris: Karthala.
- _____ (1991), «Domaines de la nuit et autorité onirique dans les maquis du Sud-Cameroun (1955-1958)». *Journal of African History*, Vol. 32, n.º 1, pp. 89-121.
- _____ (1986), «Pouvoir des morts et langage des vivants. Les errances de la mémoire nationaliste au Cameroun». *Politique Africaine*, n.º22, pp. 37-72.
- _____ (1985), *Les jeunes et l'ordre politique en Afrique noire*, pp. 247. Editions L'Harmattan.
- Mintoogue, Y. (2009), «Savoirs endogènes et résistance nationaliste au sud-Cameroun: le cas de l'insurrection de la Sanaga-maritime, entre 1948 et 1958. Approche historique». *Mémoire de Master, Université de Yaoundé*.

- Moumié Etia, I. (1929), *Les Fables de Douala*. Bergerac: Imprimerie générale du Sud-Ouest.
- Mveng, E. (1985), *Histoire du Cameroun, tome 2*. Yaoundé: CEPER.
- Ngoufo Yemedi, J. (2014), «Politique linguistique et politiques d'alphabétisation au Cameroun: parcours historique, avancée et incidence sur la population». *Actes du XVIIe colloque international de l'AIDELF sur Démographie et politiques sociales*.
- Ngwét, O. (Ed.), (2005), *L'héritage culturel bassa expliqué à nos enfants*. Douala: publié à compte d'auteur.
- Notué, J.-P. (1988), «Symbolisme des arts Bamiléké (Ouest-Cameroun): approche historique et anthropologique». *Thèse de doctorat en Histoire, Université de Paris I*.
- Nombou Tetam, G. I. (2021a), «Communication et résistance sous maquis au Cameroun (1955-1971)». *Thèse de doctorat en histoire, Université de Douala*.
- ____ (2021b), «La circulation des informations et des idées au sein de la guérilla «upé-ciste» au Cameroun (1956-1959)». *Revue Sénégalaise d'histoire*, 11, pp. 215-141.
- Roulon-Doko, P. (2008), «Le statut de la parole». In Baumgardt, U. & Derive, J. (Eds.), *Littératures orales africaines. Perspectives théoriques et méthodologiques*.
- Tabi-Manga, J. (2000), *Les politiques linguistiques du Cameroun. Essai d'aménagement linguistique*. Paris: Karthala.
- Tchumthoua, E. (2006), *De la JEUCAFRA à l'UPC. L'éclosion du nationalisme camerounais*. Yaoundé: CLE.
- Terretta, M. (2013), *Nation of Outlaws, State of Violence: Nationalism, Grassfields Tradition, and State Building in Cameroon*. Ohio University Press.
- Um Nyobè, R. (1989), *Ecrits sous maquis*. Paris: L'Harmattan.
- ____ (1984), *Le Problème national kamerunais*. Paris: L'Harmattan.
- Wognou, J. M. E. (2010), *Les Basaa du Cameroun: monographie historique d'après la tradition orale*. Ouagadougou: L'Harmattan Burkina.

Acronymes

- ALNK - Armée de libération nationale du Kamerun.
- ANOM - Archives Nationale d'Outre-mer.
- ANY - Archives Nationales de Yaoundé.
- ARO - Archives Régionales de l'Ouest.
- CNO - Comité nationale d'organisation.
- RACAM - Rassemblement Camerounais.
- SA/BL - Secrétariat Administratif/Bureau de Liaison.
- SDNK - Sinistre de défense nationale du Kamerun.
- SHD - Service Historique de la Défense.
- UPC - Union des Populations du Cameroun.

La dynamique des langues Camerounaises et Nigériennes en faveur du soft power et de la diplomatie [□]

Eliette Ngo Tjomb Assembe* e Moustapha Aliou Ridida**

pp. 117-126

Introduction

La dynamique des langues africaines appelle une réflexion sur l'impact endogène et les rapports exogènes entre ces vecteurs entretiennent et les langues étrangères grâce à leur place dans la communication linguistique nationale et le rayonnement culturel d'un Etat. Certains pays émergents, conscients de la nécessité de développer des arguments fins visant un meilleur positionnement de leur image sur la scène internationale, se sont investis à valoriser ce qu'ils avaient d'authentique. L'exemple de la Chine, l'Inde et certains pays africains qui cherchent à améliorer leur image et à promouvoir leur culture, est à cet égard particulièrement frappant. Cette stratégie qualifiée de "soft power" par Joseph Nye, se conçoit comme la capacité à entraîner l'adhésion culturelle sans coercition (Nye, 2004: 137). Elle implique davantage le désir des nations à se rendre attrayantes sur la scène internationale. Conformément à la pensée de Georges Echu, ces politiques linguistiques dites "postcoloniales" sont caractérisées par l'interventionnisme étatique en matière de promotion linguistique et culturelle (Echu, 2013: 25). Dans plusieurs Etats africains, tels que le Mali, le Niger, le Sénégal, le Maroc et l'Algérie, la démarche porte, au plan linguistique, sur la révision du statut des "langues locales indigènes" et leur implication dans les missions régaliennes de l'Etat, notamment la communication médiatique, l'administration et l'enseignement. Le présent article traite de l'influence des langues camerounaises et nigériennes sur la diplomatie et l'exercice du soft power dans la région. Il considère que ces langues peu valorisées peuvent améliorer les relations diplomatiques et il considère que ces langues peu valorisées peuvent améliorer les relations diplomatiques et commerciales au niveau sous régional et participer à la promotion culturelle. Par une méthodologie mixte combinant l'analyse de contenu, les entretiens et les études de cas, cette étude explore les divers aspects de la problématique de la recherche et propose des résultats susceptibles de fournir une conception générale relative à l'aménagement technique de l'impact des langues camerounaises et nigériennes dans l'exercice du "Soft-power". L'article est composé d'un aperçu des politiques linguistiques en Afrique, du statut des langues au Niger et au Cameroun, du soft power en question et décrit comment les langues en objet participent au soft power de leurs Etats.

□ <https://doi.org/10.21747/0874-2375/af40a9>

* Université de Yaoundé.

** Université Abdou Moumouni.

1. Aperçu des politiques linguistiques en Afrique

Les politiques linguistiques implémentées de par le monde sont diversifiées et fonction du contexte sociohistorique, sociolinguistique et socio-communicationnel de chaque pays. En l'Afrique subsaharienne francophone, les politiques linguistiques mises en place par les différents régimes qui se sont succédés depuis les indépendances, accordent plus de crédits aux langues héritées de la colonisation au détriment des langues du terroir. Dans ces pays, les langues étrangères disposent d'un statut de prestige, faisant d'elles les principales langues de communication sociales ou d'utilisation officielle par l'Etat. Marcel Diki-Kidiri pense, à juste titre, que les langues coloniales dominent la plupart des secteurs de la vie publique dans presque tous les pays en Afrique (Diki-Kidiri, 2004: 28). Les différentes politiques en vigueur dans ces pays ont conféré un statut officiel ou institutionnel à ces langues. Cette politique a réduit les langues nationales à des instruments de communication entre les populations autochtones; une situation qui limite le développement des langues locales et leur intégration dans les relations internationales. Dans d'autres contextes en Afrique, il a été constaté un conflit linguistique qui cause préjudice à la cohabitation des langues, pourtant gage de cohésion sociale. Certains auteurs, à l'instar de Ali Badara Sylla, considèrent les défis linguistiques comme l'un des problèmes majeurs auxquels les pays africains font face (Sylla, 1997: 144-145).

Cependant, Jean Tabi Manga indique que plusieurs pays d'Afrique subsaharienne jugent utile d'adopter, dans une perspective postcoloniale, une nouvelle politique linguistique qui consiste à promouvoir les langues nationales dans l'enseignement et dans le fonctionnement de l'administration (Tabi-Manga, 2000: 163-164). Depuis l'adoption de la Constitution de 2011, le Royaume du Maroc octroie à l'Amazigh le statut de langue co-officielle, en vue d'assumer aux côtés du français, la communication dans les missions officielles. Au Mali, le bambara, *langue* usuelle du pays, mais aussi le bomu, le bozo, le dogon, le peul, le bobo et l'arabe, sont élevées au rang de langues officielles, assumant les fonctions administratives et dans l'enseignement.

Dans son étude réalisée au Gabon, Hugues Steve Ndinga-Koumba-Binza précise que la Constitution de cet Etat ne mentionne pas les langues endogènes (Ndinga-Koumba-Binza, 2013: 2). Le terme "langues nationales" reste entièrement ambigu et vague dans ce pays d'où le plaidoyer en faveur d'une intégration des langues locales dans le système éducatif pour une éducation multilingue en Afrique.

Une conférence internationale intergouvernementale organisée par l'UNESCO du 17 au 21 mars 1997 pour définir une politique linguistique réaliste permettra de fixer le statut et les fonctions des langues en présence dans chaque pays et de définir une stratégie appropriée. Cette conférence visait l'élaboration et d'adoption d'un document de référence pour la gestion politique et technique de la politique linguistique adoptée par chaque Etat.

En effet, l'utilisation des langues nationales et une coopération régionale et sous régionale pour le développement des politiques linguistiques ont été recommandées dans toutes les activités de la vie nationale (UNESCO, 1997). Certains pays ont réalisé des avancées significatives dans la promotion des langues nationales en érigeant les langues autochtones au statut officiel au même titre que les langues coloniales. Le Niger constitue un bon exemple de cette situation (Diki-Kidiri, 2004: 29). Dans ce pays, l'Etat veille à la promotion et au développement des langues nationales et la loi fixe les modalités de leur promotion et de leur développement même si la langue officielle demeure le français. Cette politique s'inscrit dans une logique de multilinguisme, un modèle linguistique pro-

posé par certaines sociolinguistiques, dont Emelie Larsson, dans une optique d'amélioration des politiques linguistiques en Afrique (Larsson, 2006: 3). Il s'agit d'amener l'État à communiquer avec la population dans la langue la mieux parlée et comprise dans les communautés.

2. Statut des langues au Cameroun et au Niger

Dans les Etats africains, la réglementation de la communication sociale fait l'objet de législations particulières, octroyant aux différentes langues des statuts particuliers selon les objectifs recherchés par les états. Cette section présente le statut des langues dans les deux pays en objet.

2.1. Le cas du Niger

La constitution du Niger du 18 juillet 1999 stipule en alinéa 4 de son article 3 que la langue officielle est le français. Cette langue a été introduite dans ce pays comme langue administrative en 1900 après la soumission du pays en territoire militaire par la France. Le territoire nigérien fut intégré au sein de la fédération de l'Afrique occidentale française en 1926. L'article 3 de la constitution suscitée précise que "Toutes les communautés composant la Nation nigérienne jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues en respectant celles des autres.". Cette disposition indique une politique multilingue au plan individuel, car le Niger compte plusieurs langues dites nationales par la loi fondamentale, en marge de la langue officielle. "Est reconnue comme langue nationale du Niger, la langue commune à un groupe établi de citoyens au sein du territoire du Niger à sa formation." Cette disposition de l'article premier de la constitution de Loi n.º 2001-037 du 31 décembre 2001 fixant les modalités de promotion et du développement des langues nationales, définit les critères de conception de la notion abordée. Au Niger, la promotion et la protection des langues nationales est inscrite dans la Constitution dont l'article 5 précise que "Toutes les communautés composant la Nation nigérienne jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues en respectant celles des autres". Les langues en question revêtent un statut de langues nationales pour lesquelles l'Etat assure la promotion et le développement à travers notamment la création des premières écoles bilingues combinant la langue officielle et une des langues nationales spécifique à chaque région. Ces dernières sont identifiées par des instruments législatifs, dont l'article 2 de la Loi n.º 2001-037 du 31 décembre 2001, fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales, qui dispose ce qui suit: "sont proclamées langues nationales; l'arabe, le buduma, le fulfuldé, le gulmancema, le hausa, le kanuri, le sonray-zarma, le tamajaq, le tassawaq et le tubu". La préservation des langues nationales du Niger est organisée au plan de l'éducation par la Loi n.º 98-12 du 1er juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien (LOSEN), modifiée par la Loi n.º 2007-24 du 3 juillet 2007 qui dédie un volet spécial au développement de l'enseignement bilingue, notamment en ses articles 10, 19 et 21. Le bilinguisme impulsé par l'Etat du Niger prévoit des enseignements/apprentissages non seulement en langue officielle, mais également en langues nigériennes. Bien que le français soit la seule langue officielle de ce pays dans laquelle sont rédigées et promulguées les lois, le haussa et le zarma sont admis dans les débats parlementaires lorsque cet organe est actif. L'article 7 du Règlement intérieur de l'Assemblée nationale de 2011 conditionne l'admission au Bureau d'âge de l'Assemblée Nationale par la capacité à lire et à écrire la langue officielle, même si le Code de procédure pénale prévoit un interprète lorsqu'un justiciable ne

connaît pas suffisamment la langue française. En vertu de l'article 3 de la Loi n.º 2001-037 du 31 décembre 2001 fixant les modalités de promotion et du développement des langues nationales, les langues nationales sont autorisées dans les usages institutionnels. Dans l'administration publique, les langues nigériennes sont employées dans les communications orales avec les fonctionnaires parlant la ou les mêmes langues, mais cette pratique ne constitue pas un droit. Puisque le français est la langue de l'État, c'est cette dernière langue qui obtient ce droit d'être utilisée. Toutefois, les documents relevant des ministères de la Justice, de la Santé, de l'Éducation et de l'Agriculture peuvent avoir une version dans certaines langues nationales. Là encore, cette pratique ne correspond pas à un droit, mais à des cas de force majeure. On comprendra, par exemple, la difficulté d'un médecin ou d'une infirmière à converser avec un patient qui ne s'exprime pas en langue dite officielle, langue d'alphabétisation des experts, d'où le recours aux langues nationales ou du moins à certaines d'entre elles.

2.2. Le cas du Cameroun

Le statut des langues au Cameroun est intimement lié au contexte sociohistorique du pays et aux différentes phases de son histoire. Avant la période coloniale, certaines langues locales telles que le fulfulde et l'haoussa étaient utilisées dans la dissémination de l'islam. Zachée Denis Bitjaa Kody indique que certaines langues telles que le duala et le mungaka jouissaient pendant la période coloniale, d'une meilleure valorisation, car utilisées par les missionnaires dans l'enseignement (Bitjaa Kody, 2004: 19). Par ailleurs, le pidgin-english, jouissait d'une prépondérance communicative et était impliqué, malgré son statut illégal et non normé, dans les domaines formels et informels. La période coloniale allemande (1884-1914) est marquée par politique linguistique de germanisation rigide se traduisant par la promotion de la langue allemande et la rigidité envers les langues nationales, alors "langues indigènes". Les langues nationales expérimentent durant cette période une interdiction d'usage dans la vie publique du territoire colonial. Ce qui se traduit par la fermeture des écoles locales et missionnaires enseignant ces langues.

Le mandat franco-britannique se traduit par une politique linguistique directe et indirecte, donnant lieu à une réglementation linguistique différente en ce qui concerne l'usage des langues locales. La France opte pour une politique linguistique directe axée sur la promotion de la langue coloniale et l'interdiction de l'usage des langues locales dans la vie publique, en vue d'une "dégermanisation" du territoire colonial. L'Angleterre adopte une politique linguistique indirecte axée sur la réglementation linguistique souple, ce qui confère aux langues locales, un statut de langue d'enseignement dont le management est assuré par les autorités locales selon leurs usages et coutumes. L'adoption de la politique du bilinguisme officiel après l'indépendance du Cameroun, le 1^{er} janvier 1960 s'inscrit dans ce qu'Echu (2012: 56) appelle la continuité de la réglementation linguistique coloniale. Il s'agit essentiellement d'une politique linguistique assimilationniste basée sur l'assimilation de l'héritage linguistique coloniale. Elle se traduit aussi par la modification de cet héritage, notamment avec l'octroi du statut de langues nationales aux langues locales avec la consécration constitutionnelle de leur protection et promotion. Cette consécration constitutionnelle donne lieu à la mise en œuvre des textes législatifs d'application notamment la Loi n.º 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun portant enseignement des langues nationales et/ou des langues officielles (français et anglais). D'autres actes réglementaires permettant la promotion du multilinguisme et du multiculturalisme ont été adoptés. C'est le cas du décret n.º 2017/013 du 27 janvier 2017

portant création de la Commission Nationale du Bilinguisme et du Multiculturalisme qui indique l'ouverture de l'Etat du Cameroun vers une reconnaissance de sa diversité linguistique et culturelle en s'affranchissant progressivement des restrictions imposées par l'autorité coloniale cloisonnée dans l'officialisation des langues étrangères.

3. Le “soft power” en question

Cette notion désigne une doctrine élaborée par Nye (2004: 4) dans son ouvrage intitulé *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. Elle prône le recours aux stratégies d'influences douces en lieu et place des démonstrations de force ou de la puissance militaire, tel qu'il est perçu dans les relations entre Etats depuis la fin de la 2ème guerre mondiale. Le soft power se caractérise par la capacité d'un État à influencer et à orienter les relations internationales en sa faveur par une stratégie d'influence. L'Etat renforce ainsi la légitimité de son action internationale en vue de conforter sa puissance. Cette influence vise à façonner l'opinion publique et les perceptions à l'étranger, à promouvoir ses valeurs, sa culture, ses politiques et ses intérêts auprès de potentiels adversaires, des alliés ainsi que tous les acteurs des relations internationales, notamment d'autres Etats, les organisations internationales, organisations non gouvernementales (ONG), acteurs transnationaux, les multinationales, etc. Nye démontre que les Etats disposent d'une batterie de stratégies de poids pour se faire valoir ou s'imposer sur la scène internationale. Il s'agit notamment de:

- la diplomatie culturelle et d'influence manifestée par la promotion de la culture nationale à l'étranger à travers des événements culturels, des festivals, des expositions, des échanges d'artistes et d'intellectuels, des instituts culturels, des programmes de bourses d'études, etc.
- la diplomatie sportive: L'organisation et la participation à des événements sportifs internationaux, ainsi que le soutien aux athlètes nationaux qui réussissent à l'échelle mondiale, peuvent contribuer à renforcer l'image et la réputation d'un pays.
- Des médias et communication: L'utilisation de médias d'État ou de médias indépendants pour diffuser des informations, des émissions de télévision, des films, des publications et des contenus médiatiques qui reflètent la culture, les valeurs et les politiques de l'État. Les séries télévisuelles telles que *Mesdames et Messieurs*, *La Bataille des Chéris*, du réalisateur Camerounais Ebenezer Kepombia, participe du rayonnement du pays à l'international.
- La diplomatie éducative et académique: L'attraction d'étudiants étrangers par le biais de programmes d'études de qualité, de bourses d'études, de partenariats entre universités et de collaborations de recherche. Les universités et les écoles internationales jouent un rôle clé dans cette dimension du soft power. Au Niger, l'Arabie Saoudite octroie des bourses d'apprentissage de l'arabe pour multiplier le nombre de locuteurs et de potentiels interlocuteurs dans ce pays. Cela se vérifie également au Cameroun où la Chine et l'Allemagne respectivement à travers Confucius et la DAAD vendent leur langue aux intellectuels africains.
- La diplomatie économique: la promotion des intérêts économiques à l'étranger par le biais du commerce, des investissements, de la coopération économique, des accords commerciaux et de la promotion des entreprises nationales.

- La diplomatie de la santé: La coopération internationale en matière de santé publique, notamment la gestion des pandémies et la distribution de vaccins, peut renforcer la réputation d'un État en tant qu'acteur mondial responsable.
- Diplomatie numérique et des médias sociaux: L'utilisation des plateformes numériques, des médias sociaux et de la diplomatie publique en ligne pour atteindre un public mondial, partager des informations, influencer les discussions et promouvoir des points de vue.
- Diplomatie des valeurs: La promotion des droits de l'homme, de la démocratie, de l'état de droit et d'autres valeurs fondamentales peut être utilisée pour influencer les politiques et les actions d'autres pays.

Il convient de relever que les outils de *soft power* varient selon les ressources, la culture et les priorités de chaque État. Leur utilisation efficace dépend également de la cohérence et de l'authenticité de la projection de l'image et des valeurs de l'État à l'étranger.

Le Cameroun et le Niger sont des pays très diversifiés sur le plan linguistique, dotés de nombreuses langues susceptibles de constituer un formidable outil de *soft power* en Afrique.

4. Les langues camerounaises et nigériennes comme instruments de “soft power”

Le Niger et le Cameroun sont respectivement des pays de la sous-région Afrique de l'Ouest et Afrique Centrale. Ces pays partagent deux langues nationales: le peul encore appelée fulfulde ou fulani et le hausa ou haoussa. Ces pays ont également en commun le français comme langue officielle et l'arabe, autochtone au Niger et langue étrangère au Cameroun, et très utilisée dans les communautés musulmanes. Cette diversité peut être un facteur d'unification régionale, de diplomatie culturelle, d'éducation, de diffusion dans les médias et le divertissement, des échanges économiques et commerciaux.

4.1. Unification régionale

Les langues partagées par le Cameroun et le Niger sont parlées dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale. Leur utilisation peut faciliter la compréhension mutuelle entre les pays de la région, en favorisant l'intégration régionale. Le Hausa, par exemple est parlée par une grande partie du continent africain, principalement au Nigéria, au Soudan, au Tchad, au Bénin, au Ghana, au Togo, en Centrafrique, au Gabon et au Burkina Faso. Le fulfulde constitue aussi une langue de grande extension qui joue un rôle véhiculaire en Afrique de l'Ouest. Le kanuri est très répandu au Niger et Nigeria, même s'il est très peu parlé au Cameroun sinon par les Bornouans. Au plan de la dynamique des langues, la région septentrionale du Cameroun est caractérisée par un plurilinguisme quasi généralisé où les locuteurs strictement monolingues sont très rares, car pour l'essentiel, ce sont des locuteurs natifs d'une grande langue véhiculaire (Barreteau et Dieu, 2005: 24-32).

Cette affirmation peut s'étendre dans la sous-région Afrique de l'Ouest dans la mesure où les habitudes culturelles et linguistiques sont les mêmes pour la plupart.

4.2. Diplomatie culturelle et sportive

La promotion des langues Camerounaises et Nigériennes peut contribuer à renforcer les liens culturels et diplomatiques non seulement entre ces deux pays, mais également avec d'autres pays de la région. Ces peuvent être utilisées pour valoriser la culture camerounaise et nigérienne à l'étranger. Des initiatives telles que des festivals de langues, des expositions culturelles et des performances artistiques peuvent aider à sensibiliser le monde à la richesse culturelle de ces pays. Dans cette optique, le Salon International de l'Artisanat (SIARC), rendez-vous biennuel promu par le ministère en charge de l'Artisanat, favorise les échanges de procédés entre artisans africains.

L'identité culinaire nigérienne s'exporte dans la sous-région, notamment par les menus tels que le Kopto (à base de feuilles de moringa), le Kilichi (viande fraîche cuite au soleil), la Alkachi (gâteau de mil). La cuisine camerounaise est valorisée par des mets divers à l'instar d'ebobolo ou bâton de manioc, soya, ndolé, sanga, eru, qui sont des savoirs véhiculés par des langues endogènes. Sur plan du sportif, la lutte traditionnelle, initialement pratiquée pour célébrer l'arrivée de la saison des pluies dans le Sahel, fait désormais partie des activités physiques et sportives. Le Niger se distingue particulièrement dans ce sport à travers le monde, car il remporte presque toujours la première place. Au Cameroun, le football participe à renforcer la réputation du pays et créer des opportunités économiques grâce à la visibilité médiatique des athlètes d'origine Camerounaise et événements sportifs. Le label "Lions Indomptables", référant à l'équipe nationale fanion de football, constitue une marque de prestige qui vend l'image du pays dans le monde entier depuis la participation inédite de l'équipe nationale du Cameroun à la coupe du monde en 1990 en Italie où une équipe africaine a pour la première fois franchi l'étape des quarts de finale. Cela s'applique également aux sportifs, car des noms comme Roger Milla, Samuel Eto'o ou Francis Nganou, André Onana, Françoise Mbango, etc. font rayonner l'Afrique sur la scène internationale.

4.3. L'éducation et l'académie

L'enseignement des langues nationales peut faciliter l'accès à l'éducation et à la formation dans une localité. Apprendre une langue peut également faciliter l'intégration d'une personne au sein d'une communauté en facilitant la compréhension des us et coutumes ainsi que les échanges avec les populations de la région d'accueil. Des entretiens avec des responsables des filières dédiées aux Langues et à la Culture, en particulier dans les Écoles Normales Supérieures (ENS) de Yaoundé et de Bertoua au Cameroun, révèlent que les langues enseignées dans ces institutions sont celles dites "d'ouverture". Emmanuel Ngue Um, Chef de Département de l'ENS de Bertoua explique la langue d'ouverture retenue pour le compte de l'année académique 2023-2024 dans la filière qu'il dirige est le fulfulde, première langue véhiculaire au Cameroun. Il précise que le degré de vulgarité de la langue constitue la base du choix. D'autres raisons pragmatiques de choix des langues de travail dans les ENS ont été mentionnées par notre informateur à l'instar de la disponibilité du personnel enseignant. Cette indication atteste que la maîtrise d'une langue nationale constitue désormais une compétence de travail au Cameroun. En effet, l'enseignement des langues nationales s'appuie uniquement sur les aspects grammaticaux, discursifs et littéraires que l'apprenant est capable de collecter ou de comprendre par lui-même, car l'apprentissage consiste à transmettre des connaissances en linguistiques et en littérature des langues africaines/camerounaises. L'ENS de Bertoua a adopté depuis l'année acadé-

mique 2021-2022 l'approche multilingue offre la possibilité aux élèves professeurs d'acquérir une expérience liée aux particularités, mais aussi aux similitudes entre les langues en présence dans leurs futures salles de classe. Les programmes d'enseignement des langues locales, permettant aux apprenants nationaux et étrangers d'apprendre ces langues et de mieux comprendre les cultures locales, sont dispensés au Cameroun dans les enseignements de bases et secondaires.

La politique linguistique du Niger s'applique à valoriser l'utilisation des langues locales au côté des langues étrangères dans le secteur de l'éducation. En effet, l'Arrêté n.º 113/MEN/DGEB/DFIC/DECB1 du 19 août 2008 porte ouverture de cinquante (50) écoles bilingues dans chacune des huit (8) régions du Niger. De plus, l'Arrêté n.º 112/MEN/DGEB/DFIC/DECB1 du 19 août 2008 porte ouverture des filières bilingues au niveau des Écoles normales. La prise en charge de la promotion des langues nationales dans les portefeuilles du ministère en charge de l'Éducation nationale par Décret n.º 2011-155/PRN du 21 avril 2011, portant nomination des membres du Gouvernement, modifié par le Décret n.º 2011-129/PRN du 16 juin 2011, et la constitution au sein dudit ministère d'une direction générale de la promotion des langues nationales représente une volonté politique ferme visant la valorisation des langues nigériennes.

4.4. Média et le divertissement

Au Cameroun, il existe des radios communautaires qui diffusent essentiellement en langues nationales. Il convient également de mentionner la production des contenus numériques en langues locales. Les médias sociaux, les blogs et les sites web en langues locales contribuent à la diffusion de ces langues et des cultures camerounaises et nigériennes. Les influenceurs et les personnalités en ligne jouent un rôle important dans cette promotion. Cependant, la plupart des médias émettent en français ou en anglais. Au-delà de l'intégration des langues nationales dans le système éducatif au Niger, leur utilisation dans toutes les émissions radiotélévisées participe du respect des droits humains consistant à apporter l'information à chacun dans sa langue maternelle.

4.5. Économie et commerce

L'augmentation de la population en Afrique agrandit l'intérêt économique pour ce continent. S'agissant de la promotion du tourisme, la mise en avant des langues locales et des cultures autochtones peut attirer les touristes étrangers qui souhaitent découvrir la diversité culturelle de l'Afrique. Les langues locales peuvent être utilisées pour créer des expériences authentiques pour les visiteurs. Une hausse de la demande des services de traduction et de localisation se fait remarquer selon le *CSA Research*. Produire des contenus en langues africaines devient de plus en plus une expertise très demandée notamment dans les domaines techniques en raison de l'absence de terminologie standard et de manque de traducteurs de qualité alphabétisés en langues africaines. La production des outils de traitement du langage tels que les vérificateurs orthographiques et grammaticaux ainsi que des outils spécialisés de traduction automatique, de synthèse de texte, des agents conversationnels en langues africaines en général. Les Technologies langagières numériques contribuent largement à la promotion et à la préservation des langues africaines et également à renforcer l'identité culturelle de ces pays et à vendre une image po-

sitive de l'Afrique à l'échelle continentale et monde. La traduction automatique facilite les échanges entre acteurs de cultures différentes et contribue à briser les barrières linguistiques. La présence des langues comme le hausa et le fulfulde dans Google translate participe à relever l'apprentissage de ces langues et la production des données en ces langues. Face à l'insécurité qui sévit au Niger et au Cameroun, l'Etat privilégie l'affectation des ressources disponibles au secteur de la défense et à la sécurité. Cette contrainte freine la mise en œuvre des réformes liées au développement d'une éducation inclusive de qualité, gage d'épanouissement de la diversité culturelle et de respects des droits culturels de chacun. Cette difficulté empêche la croissance des filières culturelles et artistiques du fait de la faible participation des personnes à la vie socio-culturelle, en plus de l'insuffisance des infrastructures culturelles et artistiques et au manque de professionnalisation des métiers.

5. Conclusion

La dynamique des langues nigériennes et camerounaises révèle un regain de vitalité de ces dernières grâce à leur prise en compte dans les systèmes éducatifs et académiques à long terme. La mise en œuvre d'une politique inclusive intégrant les langues nationales dans les secteurs de l'éducation et dans les médias participe largement de la documentation en langue Camerounaises et nigériennes. Le développement des technologies langagières reste des initiatives de particuliers parfois soutenus par des organisations étrangères. Il est recommandé aux Etats et à leurs partenaires de consacrer davantage des ressources aux dépenses concernant les droits culturels et l'éducation inclusive à travers notamment la création des écoles de langues nationales, des arts et de la culture, en octroyant des bourses d'études aux personnes désireuses de poursuivre leurs études dans la filière œuvrant pour notamment pour le développement des langues nationales.

Références bibliographiques

- Barreteau, D., & Dieu, M. (2005), Linguistique. *In* Atlas de la province Extrême-Nord Cameroun [En ligne]. Marseille: IRD Éditions.
- Bitjaa Kody, Z. D. (2004), La dynamique des langues camerounaises en contact avec le Français: approche macro sociolinguistique. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Yaoundé 1.
- Diki-Kidiri, M. (2004), Multilinguismes et politiques linguistiques en Afrique. Actes du Colloque international de Ouagadougou (Burkina Faso) Développement durable: Leçons et perspectives. 1-4 juin 2004, pp. 45-54. Université de Ouagadougou. AIF-FAUF-OIF.
- Echu, G. (2012), Bilinguisme officiel au Cameroun: Étude linguistique et sociolinguistique. Collection: Harmattan Cameroun, Paris: L'Harmattan.
- Larsson, E. (2006), Les politiques linguistiques au Sénégal et au Maroc, Comment ces pays-ont-ils réussi à réaliser les buts qui constituent la déclaration d'Harare? Institut d'études romanes, Université de Lund.
- Ndinga-Koumba-Binza, H.S. (2013), Identité et nationalisation des langues au Gabon. Mbaandza: Revue d'Etude et d'Analyse Francophones 2, pp. 147-163.

- _____ (2005), *Politique linguistique et éducation au Gabon: un état des lieux*. Centre for Language and Speech Technology, Stellenbosch University Volume 4, *Journal of Education*.
- Nye, J. (2004), *Soft power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- République du Cameroun (2017), Décret n.º 2017/013 du 27 janvier 2017 portant création de la Commission Nationale du Bilinguisme et du Multiculturalisme.
- _____ (1998), Loi n.º 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun portant enseignement des langues nationales et/ou des langues officielles.
- République du Niger (2011), Décret n.º 2011-155/PRN du 21 avril 2011, portant nomination des membres du Gouvernement, modifié par le Décret n.º 2011-129/PRN du 16 juin 2011.
- _____ (2011), Résolution n.º 003/AN du 19 avril 2011 portant Règlement intérieur de l'Assemblée nationale, modifiée par la Résolution n.º 005/AN du 21 juin 2011.
- _____ (2008), Arrêté n.º 113/MEN/DGEB/DFIC/DECB1 du 19 août 2008 porte ouverture de cinquante (50) écoles bilingues dans chacune des huit (8) régions du Niger.
- _____ (2007), Loi n.º 2007-26 du 23 juillet 2007 portant statut général de la Fonction publique de l'Etat.
- _____ (2001), Loi n.º 2001-037 du 31 décembre 2001 fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales.
- _____ (1999), Approuvée par référendum le 18 juillet 1999 et promulguée par le décret n.º 99-320 / PCRN du 9 Août 1999.
- _____ (1998), Loi n.º 98-12 du 1er juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien.
- Sylla, A. B. (1997), *Politique linguistique de la Guinée 1966 à 1984*. Mots, n.º 52, septembre 1997. L'état linguiste, sous la direction de Boutet, J., Chetouani, L. & Tournier, M.
- Tabi-Manga, J. (2000), *Les politiques linguistiques du Cameroun*. Essai d'aménagement linguistique. Paris: Karthala.
- UNESCO (1997), *Synthèse des travaux de la conférence intergouvernementale sur les politiques linguistiques en Afrique*. Harare (Zimbabwe, 17-21 mars 1997).

Padrão linguístico de Moçambique: diglossia e línguas em perigo de extinção [❏]

David Alberto Seth Langa*

pp. 127-143

1. Introdução

Nos últimos anos constitui uma das maiores preocupações no campo linguístico dos países africanos multiétnicos e multilíngues, a gestão das suas línguas, num contexto em que, no geral, a língua dos ex-colonizadores foi adotada e privilegiada como língua oficial dos países africanos independentes, em desfavor das suas línguas nativas, no caso as Bantu, que foram relegados a domínios familiares ou não formais (Bamgbose, 1999; Abdulaziz, 2003; Firmino, 2002). A escolha das línguas ex-coloniais como as oficiais pretendeu-se alegadamente a vários fatores, dos quais o facto de nenhuma língua Bantu ser a de comunicação mais ampla em todo o território, pois de circunscreve principalmente ao espaço do seu grupo étnico e a consequente provável hegemonia política através da língua do etnia que fala essa língua; o facto de as línguas Bantu serem classificadas como as que não são capazes de desenvolver a ciência e a tecnologia, pois a sua metalinguagem para essas áreas do saber, carece de ser desenvolvida; o facto de que devido ao multilinguismo, o uso de uma língua estrangeira (ex-colonial) considerada ser a solução para o garante da unidade nacional e o famoso alcance do desiderato de construção de uma nação como o bem-comum maior em detrimento da tribo, o que provavelmente poderia impulsionar o tribalismo, regionalismos e outros possíveis ismos que a gestão política possa conseguir criar.

Volvida cerca de década e meia após a independência de Moçambique em 1975, na Constituição de 1990, pela primeira vez, as línguas moçambicanas (Línguas Bantu) são incluídas ainda que a título de sua promoção, desenvolvimento e uso na via pública (República de Moçambique, 1990). O reconhecimento das línguas moçambicanas, embora que timidamente, justificou a sua integração no Sistema Nacional de Educação (cf. República de Moçambique, 1992). Daí, em 1993-1997/98, realizou-se uma experiência piloto de uma educação bilingue em Moçambique – o PEBIMO, que foi determinante para o Ministério que tutela a Educação no país adotar e replicar a experiência em todo o país nos anos 2003 e mais adiante continuar a sua massificação e expansão (Lafon, 2011; INDE/MINEDH, 2023; MINEDH, 2019).

❏ <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afr40a10>

* Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique.

A introdução do ensino bilingue, ainda que no ensino primário apenas, considera-se que reduz ou elimina a exclusão social das crianças que não têm o Português, como língua materna ou mesmo segunda; reduz os problemas de desperdício e desistência escolar pois o índice de reprovações era alto quando o ensino era apenas monolíngue em crianças que não falem ou não dominam a língua oficial, quando o ensino fosse exclusivo nesta língua (Chimbutane *et al.* [no prelo]). O contrário, o ensino bilingue trás vantagens dentre eles o de os alunos sentirem-se tão à vontade na sala de aulas que, às vezes, até questionam a autoridade científica do professor, podendo co-construir o seu próprio conhecimento, incluindo através da capitalização da ligação entre os saberes escolares e os saberes locais, parte integrante do seu universo de representações (cf. Chimbutane, 2011; Chambo, 2018).

Perante este cenário bonificante do ensino bilingue, em que estudos indicam que os alunos tendem a ter um melhor desempenho quando as matérias são ministradas nas línguas locais, e estudiosos clamam por mais inclusão delas na educação formal, não só por razões pedagógicas a elas associadas, como também de identidade, de direito linguístico, que é humano, de diversidade linguístico-cultural, etc. (cf. INDE/MINEDH, 2003; Lafon, 2009; Tibategeza, 2010; Bernardo e Severo, 2018; Eswatini, 2021), é verdade que apesar das políticas pró multilinguismo em Moçambique, os factos apontam que a língua portuguesa é a única língua para o acesso de bens no país (Firmino, 2002). O problema que se pode levantar é, então, o que levaria ou moveria a manutenção das línguas Bantu ao longo dos tempos, se no xadrez do desenvolvimento socioeconómico estas línguas quase não tem utilidade? Que é feito para convencer os pais a levarem seu filhos para o modelo de Ensino bilingue?

Como hipóteses pode se dizer que, no geral, a resposta à situação atual de decréscimo de percentagem de falantes de LB (segundo Chimbutane *et al.* [no prelo]), a percentagem da população de 5 anos ou mais, segundo língua materna no país, aponta que em 1980 a percentagem, de falantes de língua materna Bantu era de 98.8% e volvidos quarenta anos, em 2017, baixou para 79.2%, o que significa um decréscimo de 19.6 pontos percentuais), bem como o crescimento de percentagem de falantes de língua portuguesa (de 1.2% em 1980 cresceu para 16.5% em 2017) em Moçambique pode ser feita olhando para a situação de diglossia do país (Langa, 2019a e 2019b).

A metodologia usada para desenvolver este artigo consiste na interpretação de alguns dados do padrão linguístico de Moçambique (Chimbutane *et al.* [no prelo]) que é baseado na análise dos censos populacionais de Moçambique de 1997, 2007 e 2017. Neste texto não se apresentam a tabelas e gráficos correspondentes às 3 variáveis analisadas no estudo em alusão, a saber: (i) língua materna; (ii) língua frequentemente usada em casa e (iii) habilidades de leitura e escrita. Portanto, o estudo é quantitativo porque usa dados dos Censos e ao mesmo tempo qualitativo porque apresenta alguns depoimentos dos intervenientes-chave no quesito línguas e seus usos em Moçambique.

O artigo encontra-se organizado em três grandes partes, sendo esta a inicial, Introdução (Secção 1), seguida do Padrão linguístico de Moçambique: Diglossia e línguas em perigo em extinção (Secção 2). Nesta secção, apresentam de dados que suportem o argumento segundo o qual as línguas Bantu Moçambicanas estão ameaçadas e em perigo de extinção a médio longo prazos. Essas evidências são apresentadas analisando o diglossia e o bilinguismo em Moçambique; através da análise dos indicadores das línguas em perigo de Batibo (2012); bem como das políticas adoptadas na educação em Moçambique.

2. Padrão linguístico de Moçambique: diglossia e ensino de línguas em perigo de extinção

2.1. Diglossia e Bilinguismo em Moçambique

De uma forma geral, diglossia e bilinguismo pertencem a domínios científicos diferentes, sendo que o bilinguismo é objeto de estudo da psicologia e psicolinguística e tem a ver com as habilidades individuais do uso de mais de uma variante linguística (cf. Butler e Hakuta, 2008) ao passo que diglossia descreve situações em que dois sistemas linguísticos coexistem numa dada comunidade linguística, sendo um sistema com o estatuto alto (H) e o outro baixo (L) (Sayahi, 2014). Em diglossia, as escolhas das variantes ou línguas acabam se transformando num processo de manutenção de língua ou de mudança de língua (cf. Fishman, 2006). No caso de Moçambique, a diglossia mais se relaciona com a escolha de língua do que de variante, visto que todas as línguas faladas, incluindo: *Kimwani, Ximakonde, Ciyawo, Emakhuwa, Elomwe, Ekoti, Echuwabo, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cibarwe, Cimanyika, Cindawu, Ciwutee, Gitonga, Citshwa, Cicopi, Xichangana e Xizronga* (cf. Ngunga *et al.*, 2022), concorrem para o acesso nos domínios oficiais ou formais com a língua portuguesa. A avaliar pelo crescente de inquiridos dos Censos que se declaram falar a língua portuguesa ao longo dos anos, parece acenar-se para a mudança gradual das línguas bantu para esta língua, corroborando com a afirmação segundo a qual em comunidades bilingues (muitas vezes com diglossia) em situações extremas, uma comunidade pode estar de transição para uma nova língua como resultado de a mudança de língua poder levar ao monolingüismo de uma nova língua (Romaine, 1995).

O cenário do fenómeno de mudança de língua gradual das línguas Bantu para o Português também não gera consensos no seio da academia moçambicana. Uns consideram que apesar de desde 1964, ano do início de luta armada, o Português ter começado a ser usado como língua “oficial” e oficializado em 1975, tendo por isso, vantagem sobre as línguas Bantu moçambicanas e mesmo assim, com as vantagens do português por ser língua oficial, as línguas bantu continuam a ser as preferidas dos moçambicanos, sobretudo nos assuntos mais ligados ao seus aspetos de vida quotidiana (Timbane e Nhampoca, 2017). Outros, sem esquecer do que acima se diz, mas olhando para as atitudes dos inquiridos dos censos em que o número dos que se consideraram falar de uma LB tende a reduzir ao longo dos anos, parece um indicador de uma atitude que acena para o abandono gradual das LBs em favor do Português (INE, 2017). Outrossim, Langa (2019b), visando averiguar se o bilinguismo em Moçambique está, ou não, a dar origem ao declínio e abandono das línguas bantu locais, considera que se pode afirmar com algum cuidado que o bilinguismo não está a dar origem ao declínio nem ao abandono das línguas locais. Contudo, é preciso que se continue a desenvolver ações de modo a que os falantes tenham atitudes positivas das suas línguas maternas a par da língua portuguesa, revertendo assim a “erosão ambiental” em favor das duas línguas (LP e LB) e a vitalidade das LBs. Quanto à identidade político-cultural, mais especificamente, os inquiridos não se sentem discriminados como cidadãos moçambicanos pelo facto de falarem Português, mas tendem a considerar que o domínio de uma língua bantu os torna cidadãos mais genuinamente moçambicanos (Langa, 2019b). Em síntese, pode se dizer que a situação da manutenção das LBs no país é ténue, pois apesar haver fatores que abonam a seu favor, persistem outros que não abonam. Um exemplo extremo do fenómeno de mudança de língua é o que aconteceu na América Latina em que as línguas indígenas na sua grande maioria deram lugar à LP, ou seja, os falantes das línguas indígenas mudaram de língua e passaram a falar língua euro-

peias como o Português e o Espanhol, rumando decididamente para um cenário de monolingüismo. A mudança de língua pode ser feita de uma geração para a outra, bastando a geração anterior não passar a sua língua materna Bantu para a seguinte, como de facto se confirma ser essa a tendência da geração do pós-independência, que se mostra receosa na transmissão da LB para os seus filhos (cf. Langa, 2019a e 2019b).

A relação entre a LP e as LB em Moçambique é de uma diglossia. Em Moçambique, em que a LP é ensinada nas escolas e tem desempenhado várias funções proeminentes na sociedade, sobretudo como língua de administração, acesso ao emprego, justiça, dentre outro, ao passo que as LB, apesar de estarem paulatinamente a ser usadas em domínios tradicionalmente formais (cf. Langa, 2019a e Langa, 2019b), tipicamente são línguas empregadas no domínio familiar ou em domínios não-formais (Firmino, 2002). A literatura também se refere a línguas com estatuto H (A) como línguas dominantes ou maioritárias e as com estatuto L (B) como línguas minoritárias¹.

Assim, tendo em conta o indicador língua materna, para que a família mantenha a sua língua e a possa transmitir para as novas gerações, precisa ter um motivo para assim proceder. Por exemplo, o crescente da população que se declara falar a LP como língua materna leva a um cenário de mudança de língua, de língua bantu para o Português, sobretudo nas províncias de Maputo e Cidade de Maputo, onde mais da metade dos inquiridos afirmam ter a LP como sua língua materna. Nas outras províncias, essa mudança está a ser mais lenta, o que pode significar uma oportunidade para que as políticas educacionais e não só consigam desenvolver ações através do ensino bilingue mais robusto, visando preservar, através da língua, os direitos linguísticos das comunidades moçambicanas.

Em relação ao indicador “língua falada mais frequentemente em casa” em população com 5 ou mais anos de idade, comparando os resultados dos três últimos censos, nota-se uma redução considerável da percentagem da população que declarou falar mais frequentemente uma língua bantu em casa, que consiste em uma redução em 7.9 pontos percentuais, entre 1997 e 2017, e 1.5 pontos, entre 2007 e 2017. Em contraste, no mesmo período, quase que duplicou a proporção daqueles que falam a língua portuguesa mais frequentemente em casa, representando um crescimento na ordem de 8.2 pontos percentuais, entre 1997 e 2017, e 4.1 pontos, entre 2007 e 2017. Combinado com o indicador anterior (língua materna), fica claro que há uma tendência de mudança de linguística, das LBs para a LP, em curso.

Os resultados do Censo de 2017, analisados comparativamente aos do Censo de 1997 e 2007, indicam o crescente da população de 15 anos ou mais segundo habilidades de leitura e escrita por província, estando atualmente a rondar os 40 %. Embora os censos não especifiquem a habilidade de leitura e escrita das línguas bantu, pode-se afirmar que as LB são fundamentais na comunicação oral das comunidades moçambicanas.

¹ O conceito de língua dominante ou majoritária não se refere, necessariamente, à frequência de uso diário ou ao número de falantes, mas à língua oficial de uma nação – e, consequentemente, da comunidade bi- ou multilíngue –, geralmente utilizada nos âmbitos da educação, da administração e da mídia. Em contrapartida, serão denominadas línguas minoritárias aquelas que vicejam em ambientes hostis a elas, ou seja, aquelas que não são usadas como língua da educação, da administração e da mídia, mas se limitam ao uso exclusivo no interior da comunidade que as fala (Corbari, 2013: 39).

Portanto, os dados do censo nos três indicadores, a saber: **(i)** língua materna; **(ii)** língua mais frequentemente falada em casa e **(iii)** saber ler e escrever qualquer língua, realçam a situação de diglossia do país, em que a LP é a que tem o estatuto H e as LB o estatuto L, bem como da necessidade de preservação dos direitos linguísticos através do ensino bilingue, por exemplo, e da criação de oportunidades formais e oficiais de uso das LBs.

Em resumo, estudos apontam que o EB em Moçambique, apesar de existir há mais de 20 anos, ainda apresenta lacunas para melhorar a sua efetiva implementação, tais como: documentos orientadores claros sobre a formação de professores e consequente reforma dos currículos de formação de professores, desenho de estratégias claras do desenvolvimento do EB (cf. Patel, 2020). Aponta-se também a falta de agenciamento das línguas moçambicanas (Langa, 2021) e a consequente falta de recursos financeiros, o que evidencia a necessidade de procura de parceiros de pesquisa (Ngunga, 2021). De fato, afigura-se importante o financiamento de projetos de pesquisa de/em/sobre línguas moçambicanas. Por exemplo, a LP convive com as LBs em Moçambique mas apenas a LP (L2 ou L1) tem algum financiamento visível para a realização de pesquisas. Defende-se que, tal como os Ingleses que tem a **SOAS** para financiar projetos de documentação linguística, o Brasil a **CAPEL**, que tem uma linha de financiamento a pesquisa das comunidades indígenas brasileiras, Portugal deveria ter uma linha de financiamento de pesquisas (tão forte quanto **SOAS** e **CAPEL**) para a documentação das línguas africanas (LBs) das suas ex-colónias. As línguas não precisam de desaparecer para se tomar medidas a seu favor e das suas gentes. Nessas linhas de financiamento, muita coisa se pode fazer, desde a escrita de pequenas histórias de leitura complementar, nivelados ou não para o Ensino bilingue; manuais diversos em LBs, pesquisas linguísticas, sobre culturas, etc. Ao assim proceder, pode se reverter o cenário de atitudes negativas sobre as LBs para positivas e, consequentemente, as lacunas provocadas pela diglossia podem-se reduzir e rumar-se para um cenário de manutenção linguística das LBs, criando-se um equilíbrio entre ambas (LP e LB) a favor do multilinguismo e diversidade de línguas e suas culturas.

2.2. Línguas Bantu moçambicanas em perigo

O tema sobre se as línguas Bantu estão ou não em perigo tem alimentado debates no seio académico moçambicano e não só. As respostas não tem sido perentória sobre esta questão mas, Siteo (2014), baseando-se nos dados dos censos populacionais e analisando o decrescente percentual do número de falantes das línguas moçambicanas nessa linha temporal, afirma que as estas línguas estão ameaçadas e é de opinião de que “línguas abaixo de 500 000 falantes estão em perigo (Siteo, 2014: 53). As línguas em alusão eram: *Cinyungwe, Ciyaawo, Cicopi, Ximakonde, Citewe, Xizronga, Gitonga, Cimanyika, Cibalke, Kimwani, Ekoti, Kiswahili*, etc., o que significa que as línguas *Emakhuwa, Português, Xichangana, Cisena, Elomwe, Cinyanja, Citshwa* por apresentar número de falantes acima de 500 000 não estavam em perigo.

Não obstante se levantar a necessidade de reconhecer as variáveis socioculturais na preservação de uma línguas, os dados quantitativos embora não conclusivos são indicativos das tendências dos falantes. Por exemplo, no Atlas Mundial das Línguas, a situação das línguas é categorizada de acordo com cinco níveis de perigo, juntamente com as duas categorias de línguas “seguras” e aquelas que já não são utilizadas:

Tabela 01 – Níveis de perigo das línguas

Nível	Descrição
Fora de uso (0)	Inclui línguas que presumivelmente saíram de uso depois de 1950.
Em perigo crítico (1)	Inclui entre 10.000 e 25 000 usuários restantes.
Severamente ameaçado (2)	Inclui entre 10.000 e 100 000 usuários restantes.
Definitivamente ameaçados (3)	Tem entre 100 000 e 3,5 milhões.
Potencialmente vulneráveis (4)	Tem entre 3,5 milhões e 7 milhões.
Ameaçadas/Inseguras (5)	Variam de números pequenos a 7,5 milhões.
Seguro (6)	É considerado como implicando não perigo como consequência de status elevado e presença elevada.

Fonte: www.unesco.org.br.

Olhando para esta classificação da UNESCO, a classificação das línguas como estando em perigo é gradativa, sendo que varia entre as que estão em perigo, as severamente ameaçadas, as definitivamente ameaçadas e potencialmente vulneráveis. De acordo com esta classificação², exceto o Emakhuwa, que é uma língua potencialmente vulnerável com de 3 000 000 de falantes, as demais línguas Bantu situam-se entre severamente ameaçadas em perigo.

Contudo, a classificação mecânica das línguas, olhando simplesmente nas estatísticas ou número de falantes, pode encobrir o estado real das línguas, pois as mesmas são o veículo das práticas socioculturais, fazendo com que a classificação das línguas não se resume aos seus números. Batibo (2012) apresenta uma classificação cindida dos indicadores comuns das línguas em perigo ao interlaçar às variáveis estatísticas, às socioculturais

Tabela 02 – Indicadores comuns

Tipo de indicador	Indicadores comuns
Primeira categoria: relacionados às atitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de atitudes negativas das suas próprias línguas • Lealdade linguística ambivalente (Ambivalent language loyalty) • Indiferença em relação à transferência da língua para os filhos • Associação da língua materna com o baixo estatuto social e económico

² Não se vai discutir neste espaço da necessidade de se adequar estes critérios eurocêtricos para o contexto africano (cf. Makoni e Silveira, 2018) pois, enquanto isso não é feito, são estes critérios, com estes números, que a UNESCO usa para classificar as línguas do mundo. Revê-los é mais um de vários desafios decoloniais que a academia africana, sobretudo, deve se debruçar.

Segunda categoria: relacionados aos usos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Inativa transmissão da língua dos pais para os filhos • Redução dos domínios de uso • Diminuição do número de falantes
Terceira categoria: relacionados à estrutura da língua	<ul style="list-style-type: none"> • Limitação da variação estética • Erosão estrutural (Structural erosion) e simplificação • Redução lexical (Lexical reduction)

Fonte: Batibo, 2012: 65.

Nas linhas que se seguem, discutem-se apenas a primeira e a segunda categoria.

2.2.1. Atitudes linguísticas

A primeira categoria mostra que a situação de diglossia que as LBs se encontram, em que têm um estatuto baixo (L), pode estar associada à atitude negativa dos falantes das LBs, que talvez seja a razão pela qual se declaram como não falantes das suas línguas. Como consequência de atitude negativa, o número de falantes das LBs está a reduzir, mesmo porque os domínios do uso das LBs são, no geral, oficialmente, os não formais. Em suma, os dados dos censos evidenciam um cenário maior de mudança de língua, visto que, de acordo com Fatores Determinantes do Padrão Linguístico de Moçambique (cf. Chimbutane *et al.* [no prelo]):

- I. Indivíduos residentes em zonas urbanas têm quase 5 vezes mais chances de ter o Português como língua materna do que indivíduos vivendo em zonas rurais;
 - a. Os que vivem na região Sul têm 42 % mais probabilidades de ter o Português como língua materna do que aqueles que vivem no Cento e Norte de Moçambique;
 - b. Quanto se passa de um quintil de riqueza para o outro, as probabilidades de ter o Português como língua materna aumentam em 57 %. A oportunidade de ter o Português como língua materna aumenta em 20 % quando se passa de um grau de escolaridade para o outro.
- II. Indivíduos residentes em zonas urbanas têm 6 vezes mais oportunidades de falar mais frequentemente o português comparativamente a residentes em zonas rurais;
 - a. Vivendo na região sul, a oportunidade de falar frequentemente o português aumenta em de 47 % comparativamente à região centro e norte;
 - b. De um grau de escolaridade para o outro, a probabilidade de falar o português frequentemente aumenta em 31 %.

Olhando para os fatores acima descritos, viver na zona urbana e viver na zona sul do país ou próxima dela aumenta a possibilidade de se falar o Português. Ademais, tendo-se que esta língua é um dos fatores de ascensão social (i.e. LP mais usada na educação, na administração e na mídia), por conseguinte, fomenta-se atitudes negativas em relação às

LB (i.e. não são usadas como línguas da educação, da administração e da mídia, mas se limitam ao uso quase que exclusivo no interior da comunidade que as fala).

Estudo sobre as percepções da comunidade moçambicana bilingue em relação ao uso do Português e das LB (Langa, 2019b), partindo do princípio segundo o qual o uso de uma língua desenvolve no falante uma certa avaliação sobre a imagem que pretende criar de si mesmo (Romaine, 1995; Skutnabb-Kangas, 1981; Pauwels, 2004), bem como a definição de identidade (*kind of person*) de um indivíduo (Gee, 2000), apontam que, em Moçambique, se está a desenhar um cenário de mudança de língua para o Português, com consequente abandono das línguas bantu, ainda que hajam sinais de manutenção linguística pois estas línguas são usadas no domínio de família nuclear (Pai, mãe e filhos) e alargada (avós e primos), o que pode garantir a sua vitalidade (Langa, 2019a).

De facto, comparando os resultados dos três últimos censos, nota-se uma tendência de redução da percentagem de habitantes de zonas urbanas e rurais que têm uma língua bantu como língua materna, o que é consistente com o padrão nacional. No entanto, essa tendência decrescente é mais acentuada nas zonas urbanas, onde se registou uma descida na ordem de 24.3 pontos percentuais, entre 1997 e 2017, e 13.4 pontos, entre 2007 e 2017, do que nas zonas rurais, onde a redução foi de apenas 5.9 pontos, entre 1997 e 2017, e 1.6 pontos, entre 2007 e 2017. Tal facto quer dizer que o decréscimo das percentagens daqueles que têm uma língua bantu como língua materna nas zonas urbanas é, de certo modo, inversamente proporcional ao crescimento das percentagens dos que têm o Português como língua materna. Desse modo, as LBs são associadas ao baixo estatuto social, o que, por conseguinte, pode desmotivar ou desenvolver uma indiferença em relação à transferência da língua para os filhos, afetando assim a lealdade dos falantes das LBs em relação às suas línguas (cf. Batibo, 2012). Por outras palavras, os dados dos censos satisfazem a primeira categoria dos indicadores das línguas em perigo.

2.2.2. Usos linguísticos

A segunda categoria dos indicadores das línguas em perigo tem a ver com os usos linguísticos. Olhando a “Distribuição da População segundo Língua Materna e Idade”, os dados dos censos apontam que a grande maioria dos recenseados de todas as faixas etárias têm uma língua materna bantu, numa proporção que varia entre 76 e 91 %. Contudo, nota-se que as percentagens mais elevadas daqueles que têm uma língua bantu como língua materna (83-91 %) situam-se entre os recenseados com 40 anos ou mais (Chimbutane *et al.* [no prelo]). Em contraste, as maiores percentagens de conhecimento da língua portuguesa como língua materna situam-se na faixa etária dos 5 aos 39 anos (entre 15 % e 20 %), decrescendo gradualmente à medida que a idade vai aumentando. Comparando os dados dos três últimos censos, nota-se, em todas as faixas etárias, o seguinte: **(a)** uma redução geral da percentagem da população que indicou ter uma língua bantu como língua materna, com maior incidência para a população jovem; **(b)** um crescimento da percentagem da população que declarou ter o Português como língua materna, com maior incidência para a população jovem.

Na verdade, a concentração de falantes de Português como língua materna nas faixas de 5 a 39 anos, a geração daqueles que nasceram após a independência, pode ter a ver com a expansão do uso desta língua, que se verifica desde 1975, sobretudo através da escola, e

o aumento do número de pais de zonas urbanas que, principalmente por razões instrumentais, têm optado por esta como a língua para a socialização inicial dos seus filhos, em detrimento das línguas bantu (cf. Chimbutane e Gonçalves, 2023; Langa, 2019b).

As entrevistas com os intervenientes-chave reconhecem a redução significativa do uso das LBs, no quotidiano, conseqüentemente a ameaça à sua vitalidade linguística. Eles afirmam que:

É muito importante que os pais ensinem os seus filhos a falar LMs [LB] para poderem partilhar o seu legado familiar, cultural e antropológico. Para garantir a inserção social dos seus filhos no futuro, num mundo multiétnico e multilingue, i.e. É importante porque não só ensina a língua mas sobretudo transmite os valores da vida, cultura, formas de viver, etc. Quando os pais deixam de ensinar as suas LMs criam essa rotura, se calhar seja por isso que o número de falantes nativos tende a reduzir. Os pais acham que é melhor ensinar em LP mas ao fazer isso matam as suas LMs. (Entrevista com intervenientes-chave).

Esta posição dos intervenientes-chaves é consistente com a “Distribuição da População segundo Conhecimento da Língua Portuguesa e Idade”, em que a faixa etária dos 5-9 anos registou 32.5 % de recenseados que declararam saber falar a língua portuguesa, em 2017. Na faixa imediatamente a seguir (10-14 anos), registou-se cerca do dobro desta percentagem (65.8 %). Esse resultado pode ser usado para substanciar a observação de que a escola é, de facto, o elemento preponderante na transmissão da língua portuguesa em Moçambique.

Em suma, quer os dados do censo quer a literatura consultada, bem como os intervenientes-chaves apontam para uma quebra de transmissão da língua de pais para os filhos, o que ameaça a vitalidade das LBs a médio-longo prazo. Para inverter este cenário de redução de número de falantes que se declaram falar as LB em favor sobretudo do Português, o que pode levar à crescente redução da transmissão da língua dos pais para os filhos, conforme preconiza o segundo indicador de línguas em perigo, é importante criar um motivo para se transmitir a língua bantu (através do seu uso), em domínios formais, e não só:

O ensino das LBs nas escolas deveria ser obrigatório em todos os níveis mesmo no monolíngue, sem precisar de tornar essa modalidade bilingue. Só assim as crianças terão sensibilidade e atitude positivas em relação as suas línguas.

O que acontece agora, os adolescentes e jovens que não sabem falar um LB, têm atitudes negativas em relação a essas línguas. Mas eles também não falam porque não tiveram oportunidade na escola para aprender essas línguas. Como construir a tal moçambicanidade assim? (Entrevista com intervenientes-chave).

Ao se ensinar as línguas bantu nas escolas, numa modalidade de ensino bilingue acima proposta, e sobretudo a intervenção mais consistente do Estado, bem como o incremento de pesquisas de/sobre estas línguas, pode se garantir a vitalidade linguística das LBs (manutenção linguística), sem prejudicar a LP.

Para terminar, Mtenje (2008: 30) afirma que a literatura sobre políticas linguísticas na África é muito clara sobre os fatores que contribuem para o baixo status das línguas nativas africanas, a saber: (i) “Síndrome de fechamento de elite” - mentalidade colonial das elites africanas que lutam vigorosamente pelo uso das antigas línguas coloniais em domínios formais, em detrimento das línguas africanas, de forma a proteger os seus interesses sócio-económicos minoritários e excluir a maioria dos africanos que não têm proficiência em línguas estrangeiras por participar de assuntos nacionais. (ii) Falta de valor de mercado para as línguas africanas em comparação com as línguas estrangeiras - a proficiência em uma língua africana não atrai recompensas económicas suficientes. (iii) Equívocos sobre as capacidades científicas intrínsecas das línguas africanas para funcionar eficazmente nos domínios da ciência e tecnologia. (iv) Persistente hegemonia das línguas ex-coloniais; o fato de que a maioria dos africanos menospreza suas culturas e línguas como inferiores às línguas ex-coloniais. (v) A ausência de uma forte vontade política entre os líderes africanos de promover e desenvolver genuinamente as línguas nativas africanas a níveis apreciáveis de modernidade.

Falando-se de línguas ex-coloniais e sendo Portugal o excolonizador, então, tem uma dívida histórica na valorização e manutenção das LBs a par do Português.

2.3. Políticas para a educação

A segunda metade do séc. XX é marcada pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de Barcelona (1996), que postula, no seu artigo 15.º, que “Todas as comunidades linguísticas têm o direito a que a sua língua seja utilizada como língua oficial dentro do seu território”, bem como que “o ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro” (artigo 23.º). Como consequência desta Declaração, vários países africanos, sobretudo da África subsaariana, começam a ensaiar/implementar tentativas de educação bilingue (ensino bilingue), com o intuito de criar um novo paradigma educacional formal, em que as línguas dos ex-colonizadores, a par das línguas locais (bantu) ganham espaço na educação formal. No geral, cada país, ao seu ritmo, vai desenhando políticas linguísticas e planificações linguísticas, explícitas ou implícitas, em função da diversidade linguística que caracteriza cada país. Por exemplo, a África do sul adotou 11 línguas no ensino formal, das quais 9 línguas locais, nomeadamente *Zulu*, *Xhosa*, *Venda*, *Tswana*, *Tsonga*, *Swati*, *Sotho*, *Pedi* (*Northern Sotho*) e *Ndebele*, que são usadas na educação a par do Inglês e do Afrikaans (Lafon, 2009). Em Angola, ainda com um sistema educacional monolíngue, há um projeto de educação bilingue em curso desde 2007, que para além do Português, testa implementar as línguas locais, a saber *Cokwe*, *Kikongo*, *Kumbundu*, *Ngangela*, *Olunyaneka*, *Oshiwambo*, *Umbundu* (Bernardo e Severo, 2018). Em Eswatini, as línguas usadas na educação formal são o Inglês e Siswati (Dulvy *et al.*, 2021). Em Malawi, para além do Inglês, as línguas locais usadas incluem o *Chewa* e *Tumbula* (Wamba e Momezulu, 2014). Na Tanzânia, as línguas usadas na educação são o Inglês e o Swahili (Tibategeza, 2010).

Deixando de lado a questão de desenvolvimento associada à adoção de educação bilingue nos países africanos, estudos indicam que os alunos tendem a ter um melhor desempenho quando as matérias são ministradas nas línguas locais, e estudiosos clamam por

mais inclusão delas na educação formal, não só por razões pedagógicas a elas associadas, como também de identidade, de direito linguístico, que é humano, de diversidade linguístico-cultural, etc. (cf. INDE/MINEDH, 2003; Lafon, 2009; Tibategeza, 2010; Bernardo e Severo, 2018; e (Dulvy *et al.*, 2021).

Portanto, o reconhecimento dos direitos linguísticos das comunidades deu espaço ao estabelecimento oficial do bi/multilinguismo, em que as línguas dos ex-colonizadores convivem com as locais, através do reconhecimento da diversidade linguística e diversidade cultural dos países. Como resultado, países procederam com reformas políticas e educacionais visando acomodar esta nova dinâmica mundial. Contudo, apesar destes esforços internacionais e nacionais, em Moçambique, comparando-se os dados do Censo 2017 com os obtidos nos Censos 1980, 1997 e 2007, observa-se que a percentagem de recenseados que têm uma língua bantu como língua materna vem baixando gradualmente, uma desce da ordem de 19.6 pontos percentuais, entre 1980 e 2017, e 6 pontos percentuais, entre 2007 e 2017. Em contraste, a percentagem de recenseados que têm o Português como língua materna vem aumentando substancialmente, com um crescimento na ordem de 15.3 pontos percentuais, de 1980 a 2017, e 5.8 pontos, entre 2007 e 2017.

Os censos mostram o padrão que não era espectável, visto que, historicamente, Moçambique passa para uma situação de reconhecimento formal, ao menos em termos de usos linguísticos, das suas línguas locais no sistema educacional. Aliás, esta valorização das LBs começa com a constituição de 1990, altura em que se “introduziu o multipartidarismo, liberdades de imprensa e de expressão e o sistema de eleições periódicas regulares de cinco em cinco anos (gerais, presidenciais, provinciais e autárquicas)”, (Ngunga, 2021: 98). A pergunta para a reflexão seria que se pode fazer para reverter este cenário de queda de percentagem de falantes de LBs e progressiva subida da percentagem de falantes de LP?

No geral, a resposta à situação atual de decréscimo de percentagem de falantes de LB e crescimento de percentagem de falantes de LP em Moçambique pode ser feita olhando para a situação de diglossia do país, que leva a Fatores Determinantes do Padrão Linguístico de Moçambique acima mencionados, cuja consequência a médio e longo prazo pode ser a manutenção linguística ou a mudança de língua (i.e. o abandono do uso das LBs, Batibo, 2012).

2.4. Comunicação Social

Nas instituições públicas, a Rádio Moçambique (RM) é a que continuamente imite em quase todas as línguas do país. A pandemia da Covid-19 foi uma oportunidade para mostrar as boas práticas na comunicação social, tal que quer a rádio quer a televisão se uniram para transmitir mensagens relacionadas à prevenção da Covid-19 em quase todas as línguas faladas em Moçambique. Portanto, foi num contexto extremo em que o multilinguismo/diversidade linguística foi oficialmente posto em prática no país, pois as mensagens sobre as medidas de prevenção desta doença eram traduzidas e interpretadas em quase todas as línguas nacionais no canal nacional em Português, são os canais provinciais e as rádios comunitárias a que a emissão em LBs é reservada. A RM é um bom exemplo de inclusão linguística, ao usar as línguas maternas e as mais frequentemente faladas em casa de forma equitativa, contrastando com a diferenciação por zona do acesso à LP e seus consequentes benefícios, como acima se viu.

Apesar de a RM ser considerada um bom exemplo de inclusão linguística, há uma necessidade de a classe jornalística do país ser treinada ou habilitada a escrever devidamente as suas línguas locais, sobretudo a escrita das línguas padronizada (cf. NELIMO, 1989, Siteo e Ngunga, 2000, Ngunga e Faquir, 2011, Ngunga *et al.*, 2022).

Na televisão, o uso das LBs na emissões é mais recente, desde 2018, onde transmite por dia notícias em três línguas, o que perfaz 15 línguas nos cinco dias de emissão nesses idiomas. Quanto ao número de línguas a usar, enquanto o MINEDH usa 19 LBs, na sua modalidade bilingue de ensino, a RM usa as 20, incluindo *Swahili*. A TVM usa apenas 15 línguas. Isto mostra o problema no critério de seleção das línguas em uso, mas também representa um ganho no início e incremento do uso das LBs nos espaços formais em Moçambique.

De uma forma geral, as preocupações levantadas no setor da educação prevalecem na comunicação social, dentre elas a o privilégio dado à LP em relação as LBs, como mostra o facto de, neste caso, os repórteres se esmerarem quando apresentam peças em LP e serem “pouco profissionais” quando for a vez das LBs. Esta característica é um indicador associado à atitudes linguística (Batibo, 2012), bem como do preconceito linguístico (Corbari, 2013), que são importantes para decorrer o fenómeno de mudança de língua (Fishman, 1967).

Apesar de haver críticas, considera-se um ganho importante e boa prática na criação de espaço para as LB nos domínios formais. Fora os canais do Estado, as LMs são usadas em algumas rádios e televisão privadas, iniciativas privadas de criação de websites onde se discute nessas línguas e outras iniciativas. Uma nota crítica tem a ver com o facto de haver emissões em LBs, cursos de graduação e da pós-graduação e iniciativas privadas em prol das LBs, nenhuma das instituições referidas têm um website bilingue com uso alternativo de LB vs LP.

Em resumo, na comunicação social, podemos encontrar boas práticas de uso das LBs e da LP, como fatores importantes na vitalidade linguística das LBs. Aqui o fosso de uso da LP e das LBs é reduzido, embora prevaleçam fatores associados à atitudes linguísticas negativas do seus intervenientes resultantes do preconceito linguístico que se foi consolidando pela história. Tais atitudes podem ser ultrapassada ou minimizadas através da formação/capacitação dos intervenientes (repórteres, locutores, etc).

3. Conclusão

Em suma, a análise do perfil linguístico de Moçambique acima apresentada leva a considerar as seguintes ações como importantes para reverter o reverter este cenário de queda de percentagem de falantes de LBs e progressiva subida da percentagem de falantes de LP e suas consequências na criação de assimetrias regionais, incluindo o garante da vitalidade das línguas Bantu moçambicanas passam por desenvolver atitudes e práticas linguística a favor da diversidade linguística do país, como por exemplo:

- I Incentivando o ensino bilingue. O Ensino bilingue começou a ser implementado a nível nacional em 2003, tendo mais tarde expandido em 2020 pelo MINEDH (MINED, 2023, MINEDH, 2019). A literatura mostra que a modalidade de EB adoptada para Moçambique vai até a 6.ª classe, altura em que depois da transição, os conteúdos passam a ser ministrados em língua portuguesa (cf. LEI N.º 18/2018, de 28 de dezembro).

Portanto, as línguas bantu moçambicanas são usadas como trampolim para o melhor ensino da língua portuguesa. Os dados dos censos da população de 2007 e de 2017 mostra um crescente de inquiridos que se declaram falar a LP (16.5 %), como língua materna em todo o país. Este crescimento da LP pode ser interpretado como consequência do ensino, a todos os níveis, primário, secundário e superior ou pode significar o aumento da consciência de que a LP é a língua de prestígio e por conseguinte, uma língua cujo seu conhecimento e uso é um fator de acessão social em Moçambique.

- II Alteração do quadro atual do modelo de EB. Desenho de um programa de EB em que as LBs sejam usadas no processo de ensino-aprendizagem, desde o ensino primário ao superior. i.e. alterar o cenário atual em que as LBs são usadas na educação inicial e depois transição para uso exclusivo da LP para um cenário em que as línguas são usadas (LP e LB) desde o ensino primário ao superior, com condicionamento de passagem de nível ao exame de LB.
- III Melhoramento dos aspetos negativos sobre o EB. O melhoramento pode consistir no desenho de estratégias claras do desenvolvimento de EB; desenho de um currículo de formação de professores ajustado ao EB; financiar atividades de pesquisa e produção de matérias virado para o EB. Pois as LBs não devem servir para alavancar a LP. Pode-se fazer isso mas sem matar a L1 (cf. Chimbutane *et al.* [no prelo]).
- IV Reduzir assimetrias de uso da LP e das LB. Desenhar políticas linguísticas em que a LB também tenha acesso a ambientes formais, como por exemplo: uso da administração, uso e acesso ao emprego, etc. i.e. desenvolver ações visando minimizar o estatuto H e L das línguas.
- V Criação de infraestruturas socioeconómicas capazes de reter as pessoas nas suas zonas de residência, bem como a promoção de equidade linguística através de criação de políticas de usos de línguas bantu nesses locais. Assim, a par da LP, as LBs teriam as mesmas oportunidades.
- VI Criação por Portugal de fundo de pesquisa em/sobre as línguas moçambicanas por forma a garantir, dentre outros, a documentação das línguas e suas culturas, produção de material didático e não só sobre as mesmas à semelhança do que a SOAS e a CAPES o fazem.

Referências bibliográficas

- Abdulaziz, M.H. (2003), *The history of language policy in Africa with reference to language choice in education*. Ouane, A. (Ed.), Towards a multilingual culture of education, pp. 179-199. Hamburg: UNESCO Institute of Education.
- Bamgbose, A. (1999), *African language development and language planning*. Social Dynamics, 25(1), pp. 13-30.
- Batibo, H. (2012), *Language decline and death in Africa: Causes, consequences and challenges*. Toronto: Multilingual Matters.

- Bernardo, E., & Severo, C. (2018), *Políticas linguísticas em Angola sobre as políticas educativas in(ex)cludentes*. Revista Abralín, 17(2).
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2008), *Bilingualism and Second Language Acquisition*. The Handbook of Bilingualism.
- Chambo, G. (2018), *Revitalização dos ambientes participativos e interactivos na educação bilingue em Moçambique através do translanguaging e do cross-cultural learning* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Vigo.
- Chimbutane, F. (2011), *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Chimbutane, F., & Gonçalves, P. (2023), *Family language policy and language shift in post-colonial Mozambique: a critical, multi-layered approach*. Lang Policy, 22, pp. 267–287. [Em linha]. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10993-023-09658-3>.
- Chimbutane, F., Langa, D., Lauchande, C., & Lopes, L. (no prelo), *Padrão Linguístico de Moçambique: Análise dos Dados do IV Recenseamento Geral da População e Habitação de 2017*. Maputo: Instituto Nacional de Estatísticas.
- Corbari, C. (2013), *Atitudes linguísticas: Um estudo nas localidades paranaenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste* (Tese de Doutorado). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Dulvy, E. N., Gelande, G. P., Rakotomalala, M., Kika, J. C., Fraser, A., Gebre, T. Z., Franz, J., Lockheed, M. E., Challa, S. (2021), *Eswatini Education Sector Analysis*. Report N.º AUS0002298. Washington, D.C.: World Bank Group. [Em linha]. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/329331623650791871/Eswatini-Education-Sector-Analysis>.
- Firmino, G. (2002), *A “questão linguística” na África pós-colonial: O caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Fishman, J. (2006), *Language maintenance, language shift, and reversing language shift*. Tej, B. & William, R. (Eds.), *The handbook of bilingualism*, pp. 406-436. Malden, MA: Blackwell.
- (1967), *Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism*. Journal of Social Issues, 23(2), pp. 29-38.
- Gee, J. (2000), *Identity as an analytic lens for research in education*. Review of research education, 25, pp. 99-125.
- Instituto Nacional de Estatística (INE), (2017), *Dados do Recenseamento Geral da População de 1980, 1997, 2007 e 2017*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz>.
- Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) & Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), (2023), *Programa do ensino básico*. Maputo: MINEDH.
- Katupha, J. (1985), *O panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política linguística apropriada*. Actas do I Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, pp. 317–334. Lisboa: APL/Universidade de Lisboa.
- Kröger, O. (2005), *Language clusters in Mozambique*. Nampula: SIL.
- Lafon, M. (2011), *Educação Bilingue Em Moçambique: Interesse Popular Ultrapassa a Timidez do Programa*. Chimbutane, F. & Stround, C. (Eds.), *Educação Bilingue em Moçambique: Reflectindo Criticamente sobre Políticas e Práticas*, pp. 13-34. Maputo: Texto Editores.

- _____ (2009), *The Impact of Language on Educational Access in South Africa*. UK Create Pathways to Access Research Monograph N.º 24.
- Langa, D. (2021), *Tradução dos termos sobre Coronavírus/Covid 19: uma abordagem de comunicação adequada*. In Fórum Linguístico, 18(4), pp. 6988-7005.
- _____ (2019a), *Usos linguísticos da comunidade moçambicana bilingue*. In Siopa, C., Marques, J. A., Monteiro, A. C. & Serra, P. (Eds.), *Língua e literacia(s) no século XXI: Textos selecionados das 9.ªs Jornadas da Língua Portuguesa*, pp. 99-126. Porto: Porto Editora.
- _____ (2019b), *Percepções da comunidade moçambicana bilingue em relação ao uso do português e das línguas maternas Bantu*. *Tabuleiro de Letras*, 13(3), 25.
- Lewis, M.P., Simons, G.F., & Fenning, C.D. (Eds.). (2015). *Ethnologue: Languages of the world* (eighteenth edition). Dallas, Tex.: SIL International. [Em linha]. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>.
- Maconi, S. B., & Silveira, A. C. (2018), *Da linguística humana ao sistema “d” e às ordens espontâneas: uma abordagem à emergência das línguas indígenas africanas*. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 17, n.º 2, Doi: 10.25189/rabralin.v17i2.51. [Em linha]. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/511>.
- Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), (2019), *Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029)*. Maputo: MINEDH.
- Mtenje, A. L. (2008), *Language Policies in the SADC region: Stock-taking and prospects*. OSISA. *Openspace*, 2(3), pp. 24-29.
- NELIMO (1989), *I Seminário Sobre A Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. Maputo: Editora Escolar.
- Ngunga, A. (2021), *Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique*. (África. São Paulo, 1978, Online), São Paulo, (42), pp. 86-108. [Em linha]. Disponível em: <http://dx.doi.org/>.
- _____ (1992), *Breves notas sobre a situação linguística de Moçambique*. *Notícias*, 28 de fevereiro.
- Ngunga, A., & Bavo, N. (2011), *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: Centro dos Estudos Africanos (CEA) – Universidade Eduardo Mondlane (UEM).
- Ngunga, A., & Faquir, O. (Eds.), (2011), *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA).
- Ngunga, A., Manuel, C., Langa, D., Machungo, I., & Da Câmara, C. (Eds.). (2022), *Padronização da ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do IV Seminário*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Patel, S. (2020), *Moçambique: olhares sobre a educação bilingue e seus professores*. Bryan, N., Barbosa, W. & De Almeida, W. (Orgs.), *África: passado, presente, perspectivas. Aportes para o ensino de História e Culturas Africana*, pp. 145-160. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações.
- Pauwels, A. (2004), *Language maintenance*. Daves, A. & Catherine, E. (Eds.), *The handbook of Applied Linguistics*, pp. 719-734. Oxford: Blackwell.
- República de Moçambique (2018), *Lei n.º 18/2018 do Sistema Nacional da Educação*. Boletim da República, I Série, N.º 254, de 28 de dezembro. Maputo: Imprensa Nacional.

- ____ (2018), *Lei N.º 6/2018 do quadro jurídico-legal para a implantação das autarquias locais*. Boletim da República, I Série, N.º 152, de 3 de agosto.
- ____ (2004), *Constituição da República (atualizada)*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- ____ (1992), *Lei n.º 6/92, do Sistema Nacional da Educação*. Boletim da República, I Série, N.º 19, de 6 de maio. Maputo: Imprensa Nacional.
- ____ (1990), *Constituição da República*, I Série, N.º 44, de 2 de novembro de 1990. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Romaine, S. (1995), *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Sayahi, L. (2014), *Diglossia and language contact: Language variation and change in North Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sitoe, B. (2014), *Línguas e Estados nacionais: Problematizações históricas e implicações*. In Severo, C., Sitoe, B. & Pedro, J. (Eds.), “Estão as línguas nacionais em perigo?”, pp. 37-75. Lisboa: Escolar Editora.
- Sitoe, B., & Ngunga, A. (Eds.), (2000), *Relatório do II Seminário sobre a Padronização das Línguas Moçambicanas*. Maputo: Editora Escolar.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981), *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon/UK: Multilingual Metters.
- Tibategeza, E. (2010), *Implementation of Bilingual Education in Tanzania: The Realities in the Schools*. Nordic Journal of African Studies, 19(4), pp. 227-249.
- Timbane, A., & Nhampoca, E. (2017), *A terminologia do futebol em Moçambique: o caso dos neologismos na aula de língua portuguesa do ensino médio*. Calidoscópico, 15(1), pp. 126-140.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (n/d), Brasília, Brasil. [Em linha]. Disponível em: www.unesco.org.br
- Wamba, N., & Mgonezulu, V. (2014), *The crisis in public education in Malawi*. International Journal of Advanced Research, 2(4), pp. 323-331.

Anexo

Tabela 02 – Distribuição de línguas maternas faladas por população de 5 ou mais anos de idade 2007 e 2017³

N.º	Língua	Falantes (2007)	%	Falantes (2017)	%
1	Emakhuwa	3.097.788	26.1	5,866,643	26.4
2	Português	1.693.024	10.8	3,709,868	16.7
3	Xichangana	1.660.319	10.5	1,926,879	8.7
4	Cisena	1.218.337	7.8	1,586,703	7.1
5	Elomwe	1.136.073	7.2	1,606,600	7.2
6	Cinyanja	903.857	5.8	1,532,411	6.9
7	Echuwabu	716.169	4.8	1,060,852	4.8
8	Cindau	702.464	4.5	840,946	3.8
9	Xitshwa	693.386	4.4	841,643	3.8
10	Cinyungwe	457.292	2.9	504,555	2.3
11	Ciyaawo	341.796	2.2	454,185	2.0
12	Cicopi	303.74	1.9	336,020	1.5
13	Ximakonde	268.91	1.7	327,224	1.5
14	Citewe	259.79	1.7	263,324	1.2
15	Xizronga	235.829	1.5	58,486	0.3
16	Gitonga	227.256	1.5	187,646	0.8
17	Cimanyika	133.961	0.9	202,763	0.9
18	Cibalke	112.852	0.7	130,075	0.6
19	Kimwani	77.915	0.5	90,432	0.4
20	Ekoti	60.771	0.4	66,810	0.3
22	Kiswahili	15.255	0.1	321,007	1.4
23	Línguas de Sinas	7.503	0.05	-	0.0
24	Outras Línguas Maternas	310.259	2	321,007	1.4

Fonte: Ngunga & Bavo (2011, p. 14-15) e INE (2017).

³ Os dados referentes a 2017 foram calculados com base nos dados do Censo do respetivo ano.



Challenging the Myth of Language Homogeneity in the Somali Society


Tirsit Yetbarek Seme*

pp. 145-156

1. Introduction

In a continent where multilingualism is a norm rather than an exception, Somalia presents itself as one of the few African nations with an arguably high level of linguistic homogeneity (Eno, 2005: 9). For the most, the Somali community is assumed to be a monolingual society because of its sociolinguistic composition (Abdullahi & Wei, 2021: 17). Nevertheless, the existence of linguistic diversity and minority languages is an attested fact by research and the constitution (Eno, 2017: 24). Like any other nation, the essence of national unity has been used as an argument to push for monolingualism. This is attributed to the long-standing characterization of the Somali community as speakers of only one language. Nevertheless, the reality on the ground speaks to diversity with both dialectology and the presence of minority languages (Olanrewaju, 2014: 9). For some, dialectology presents geographic-based variation, while others present it as a social unit that is mainly clan-oriented (Kaldhol & Johnsen, 2021; Andrzejewski, 1979; Tosco, 1993; and Fleming, 1976). Whichever way the explanation for the variation goes, it indicates a reality of linguistic diversity in society mainly based on minority languages and dialects (Nurse, 2018: 10).

When diversity is a norm in a society with minority languages and dialect differences, language use can be explained by examining the costs and benefits of adopting ways of speaking, which may differ for each individual or group of speakers in each situation (Cong, 2019: 12). The aspiration to be included in a particular communication domain instigates participants to devise a mechanism that grants them equal opportunity to express themselves and understand the dialogue to their maximum potential (Scotton, 1983: 83). Therefore, the existence of variation in language, dialect, and even sociolect among participants of a communication endeavor is a driving factor for compromise towards the use of the language or dialect perceived as prestigious interims of status, efficient interims of acquiring the desired response, and preference for the one that is believed to be assuring interims of group belongingness and identity (Valentine *et al.*, 2008: 384). This negotiation process, compromising the cost-benefit analysis that a communication participant makes at every encounter of the variation, is an exciting aspect of sociolinguistics. This is the situation we find with the Somali language and the Somali community. This article looks into these diversities in contrast to the predominantly presented linguistic homogeneity.

 <https://doi.org/10.21747/0874-2375/afst40a11>

* Somaliland Centre for African Studies.

1.2. The Somali Language

The Somali language (Af Soomaali) is a member of the Cushitic branch of the Afro-Asiatic language family. It is closely related to the Afar and Oromo languages and distantly related to Arabic, especially since the arrival of Islam to the region from which the Somali language has borrowed many words (Cust, 1898: 97). It is also related to other Semitic languages like Hebrew and Amharic. It has also borrowed some words from languages like English, Italian, and Indian, particularly during colonial times (Simpson, 2008: 299 and Fleming, 1976: 43). It is also spoken in Eastern and Southern Africa (Tanzania, South Africa, etc.) and the Arabian Peninsula by emigrant communities. Relatively large Somali language-speaking communities have been established in the United Kingdom, Italy, the United States, Canada, and the Scandinavian countries, especially since the political events that affected Somalia in the early 90s (Abdirachid, 2011: 7).

The Somali Language is also a cross-border language spoken in Somalia, Somaliland, Ethiopia, Djibouti, and Kenya, where it is conveyed as a mother tongue with official language status in Somalia, Somaliland, and Ethiopia. About 23 million people speak Somali as their mother tongue (Moret, 2015: 45). According to Ethnologue (2023), Somalia is also home to 11 living indigenous languages, with Somali being the country's official language. Among the Linguistic minorities in Somalia are Oromo, Boon, Mushungulu, Jiddu, Tunni, and Swahili speakers. Landinfo believes it is highly likely that the number of members of these groups currently in Somalia is low due to the turmoil during the civil war, language policy, and language use incentive factors. To understand the language policy and use interplay, looking at the second function of language, aka Identity, is essential (Webersik, 2004: 6).

1.3. Somali as a Language and Identity

To fully comprehend the language policy for the Somali language, a compulsory aspect to navigate through is the notion behind the word "Somali" itself and what it entails as an identity, language, and nation. In this regard, Abdirashid (2011) states what "Somali" stands for by categorizing it into three components: Anthropological, Political, and Linguistic aspects as signifying factors. He says that by its history, the term "Somali" has become ambiguous and multidimensional. This is what was also declared by Morin (1986: 58) and Green & Morrison (2018: 210), who labeled Somali as a "triple identification: Somali (ethnic), Somali (national), and Somali (language). It is important to see the interconnectivity of the three and why and how it shapes the linguistic delineation of the term "Somali."

1.3.1. Anthropological Dimension

The anthropological sense of the word 'Somali' varies among different authors, who often base their research, whether solely or partly, on oral literature, cultural practices, socio-economic, physiological, and ethnic grouping of the people concerned. These authors, however, predominantly trace the origin of all populations of Somalia in two parental lines: Sab and Samaale. Cerulli (1926) and I.M. Lewis (2019) indicate that the descendants of the Sab people exist in southern Somalia today, specifically in the region between the Shabelle and Jubba rivers. However, per these authors, these people would not be consid-

ered Somalis. Cerulli (1926: 160) believes that they would be coming from a clan, *Boran* (*Oromo*), *Sabo*, and states that this name could be the origin of the *Sab*. I.M. Lewis (1988) acknowledges that the Somali nation is composed of two parts, which he named the “Somali” and the “*Sab*”, even though he stresses that the word “Somali” doesn’t represent the “sab” group and the two stand in opposition in the total genealogy of the Somali nation.

However, authors like Hersi (1977: 12), and especially Lewis (1966: 42), consider all Somalis to be composed of two groups, Sab and Samaal (sometimes pronounced Samaale by Somali speakers). This division even questions the Somali society on which H.S. Lewis (1966: 42-43) stated that Sab, also known as Rahanween and Digil, is the first Somali population. As seen here, from a purely anthropological point of view, the term ‘Somali’ still has an unresolved domain of reference to which it stands. Nevertheless, the dominant articulation refers only to the shepherds and nomads from Northern Somalia as “Somali.” At the same time, the agro-pastoral populations living between the Shabelle and Jubba rivers are considered non-pure Somali.

1.3.2. Political Dimension

The political connotation of the word ‘Somali’ has been used as gluing magic for the national and political advantage in the history of Somalia that appears in historical records, and it was during a war that includes various clans identified by Arab authors as Somalis (Abdirachid, 2011: 24). One may think this identification is also based on the majority language spoken by that group. It is therefore not surprising that this term was used trans-tribal whenever “Somali nation” was facing an external enemy, be it in the 16th century, at the time of Imam Ahmad ibn Ibrahim al-Ghazi and its attempt to conquer Christian Ethiopia or at the beginning of the 17th century, at the time of Sayyid Mohammed Abdullahi Hassan and resistance to Italian and British colonization. Later, after the Second World War, the Somali Youth League (SYL) extensively similarly used the term. In the 70s, the policy of the Nationalist General Siad Barre also made great use of this word for the same unifying goal: to win over the people of Ogden under the rule of the Ethiopian territory. This continued to interplay as a driving concept to the later development of an attempt to unite all the Somali territories divided by the colonial border and bring all the areas inhabited by Somali speakers to form what is called “Great Somalia.” Hence, the term “Somali” is now a manifest polysemy shaped by several centuries of regional and colonial history, which gave the word a meaning that superimposed ethnicity, territoriality, or nationality.

1.3.3. Linguistic Dimension

The linguistic profile of a community is a complex matter that demands an understanding of the different layers of identity and the communicating function of a language. In the Somali language, the linguistic profile has a two-way dichotomy: “*Mahathir*” and “*Maay*”. While there is also a majority and minority language status, researchers state that the term ‘Somali’, when it is used to refer to the linguistic dimension, is only utilized to describe the variety spoken mainly in Northern Somalia, which was the basis for the officially used ‘Standard’ written language since 1972. This variety is the language of instruction taught at school and used in the media, like the BBC broadcasts of Voice of America or all the regional radio stations in Ethiopia and Djibouti, but also in the written press

and audio-visual Somalia, not to mention Internet (Nilsson, 2016: 32). This variety is also the language of written literature, theatre, and cinema. Giorgio Banti (2015: 7) explains it in detail, claiming that linguists use the term “Somali language” in at least two distinct meanings: (1) the written Somali language and the corresponding spoken *koine* (Lingua Franca), and (2) the Northern Somali dialects and their most closely related varieties even though there is no consensus about which such related varieties are.

1.4. Dialects of Somali Language

The general language and dialect dichotomy is still a point of discussion for the Somali language. Lamberti (1986a: 9) points out that the Somali dialect situation is complicated as a single dialect usually has several varieties. Moreover, it is also challenging to clarify it as geographic-based naming and categorization are confronted as several dialects are often used in the same geographical area. Additionally, nomadism, clan relationships, and migration are essential factors that have influenced and changed the dialect situation in Somalia. Lamberti (1986a: 13) draws attention to the fact that, due to Somali nationalism, a strong tendency for language convergence among the Somali dialects has developed. The 1980s typically featured support for eliminating or reducing the diversity of dialects. Many dialects within the traditional category of Somali dialectology have a continuum that enables mutual understanding. Nevertheless, the continuum is highly challenged and reaches the level where speakers of the same language find themselves in a total deadlock to communicate. This is the case between the *Mahatiry* and *Maay* speakers, who are presented as dialects of the same language but don't understand each other. Abdullahi (2010: 4) has illustrated that the *Maay* is a language in its merit and relates more closely to other Cushitic languages, such as Oromo, than Somali. The limitation of using the different dialect groups due to their societal status in the community has forced them to assimilate and shift to the dominant one. This was magnified by the direction of Somali language policy in the 1980s, which aligned with the political and government system followed by the socialist government.

The Somali language has never been standardized. In the 1900s, the language debate was focused on the writing system. Siyad Barre introduced the Latin alphabet in 1972 and used it for mass education from 1973 to 1975 (Warsame, 2001: 351). During this period, the entire school curriculum in the country was Somalised (up to then, the teaching languages in schools were English, Italian, and Arabic), which encouraged the writing of several textbooks in Somali. Lamberti (1986: 31) states that the *Darood* dialects from the Mudug region and the western parts of the Somali areas, i.e., *Ogaden* in Ethiopia, became the benchmark for the form of language in school textbooks and broadcasting. These dialects are spoken by many Somalis and understood and spoken by other Somalis, even though their dialect belongs to a different dialect group. Standard Somali is not a single established, official standard, but in practice, consists of various dialects and forms of expression, from which other users will form different understandings of what is deemed to be correct Somali (Landinfo, 2008). It has been noted that the term “standard Somali” has only been used in certain contexts such as the local language version of BBC broadcasts in Somali and on Radio Mogadishu before the civil war. It has not been commonly associated with or used by particular groups within the population. Despite this, written Somali still displays considerable variation (Zorc *et al.*, 1993: xii). This is reflected in pronunciation, orthography, vocabulary, and conjugation. Jama (2021) has developed a Somali corpus that has indicated the writing inconsistency and the challenge of having

standard Somali. The corpus generates a corrected version of the then Somali language, but it needs to account for dialect variations as the software is fed with materials written in Northern Somali Dialect due to the gap in finding written documents in other dialects.

1.5. Categorization of Somali Dialects

1.5.1. The Northern Somali Dialect Group

The Northern Somali dialect comprises multiple regional dialects and is named after the region where it originated. Due to migration over the past two centuries, it now extends to extreme southern Somalia and northern Kenya (Landinfo, 2008). Even though it is scattered in many geographic areas, scholars claim it is only possible to consider it a single dialect consisting of several dialects because of its high homogeneity. A simple criterion of homogeneity is mutual understanding that is much greater than the percentage of cognates with these dialects, according to Ehret & Nuuh (between 69 % and 92 %). Unfortunately, the inner comprehension criterion has never been quantified and cannot be a reference. Northern Somali is the lingua franca in the whole of Somalia and in the countries where the presence of Somali is secular (Ethiopia, Kenya, Djibouti). It is also the reference variety of Somali language in countries with dominant diaspora communities in the West. Therefore, it enjoyed a privileged position for an indefinite period.

1.5.2. The Maay Dialects

Lamberti only discusses *Rahanweyn* and *Rahanweyn-esque* Maay dialects as with the other dialects and dialect names in Somalia, the *Rahanweyn* dialect terms also coincide with the various *Rahanweyn* clans, such as Af-Elay. However, it is not just *Rahanweyn* clan members who speak Af-*Rahanweyn* – for example, in *Jilib*, according to Lamberti, the *Ooggi* use the current *Rahanweyn* dialect of the area. However, the Maay dialects are relatively more homogeneous than the Northern Somali dialects. The boundaries between the different Maay dialects are fluid. The dialects are used in the *Bakool* region, the south-western part of the Hiraan region in the Jowhar district in the Middle Shebelle region, the entire Bay region, Gedo, Middle Juba, and Lower Shebelle, as well as in the eastern part of Lower Juba.

1.5.3. The Ashraaf Dialect

This dialect was very poorly studied as a very brief grammatical description by Moreno (1953), an article on the focusing system by Ajello (1984), and grammatical indications in Banti (1985) are the only references available outside of work by Lamberti (1980, 1984, 1986). This is why some authors like Ehret and Nuuh (1984: 74) and Abdullahi (2000) disputed the existence of such a dialect.

1.5.4. Dialects between the two rivers (EDF)

This group comprises dialects between the two rivers, which are very heterogeneous. This is the only group in all dialects that is a very specific and recognized name by all, which refers to ethnicity and dialect. As Lamberti points out, the question of bringing them

back to a single group always arises for researchers working on the dialectology of Somali. However, because of the marked heterogeneity, the authors are not unanimous in classifying all these dialects in the same group. For example, some scholars put the Tunni dialect in this group (see Caniglia, 1935, Lewis, 1955; Lamberti, 1986, etc.), while Colucci (1924) doesn't consider Tunni part of the group. Caniglia and Lewis base their consideration of the dialects in these groups on ethnological considerations, while Colucci and Lamberti use linguistic observations as a primary criterion for it. According to the intuitive taxonomy of the Somali people, especially when considering the tribal structure of agrarian populations between the two rivers, *Maay* is not part of EDF. It is the mother tongue of persons belonging to the clan group *Mirifle* (or *Rahanween*) and another clan group, *Shanta Caleemood* [*janta faleemood*], which coexists with *Rahanween Dafeed* in the region (or *Wanle Weyn*). *Maay* is also spoken as a second or third language by many of *Digil* people. These three groups, *Digil*, *Mirifle*, and *Shanta Caleemood*, meet under the clan confederation "*Digil-Mirifle*".

1.5.5. Dabarre

Aside from a monograph by Lamberti (1980a), which remained in manuscript form, and his work on the Somali dialects (id., 1983.1986), there still needs to be a description, succinct, of this dialect. The study of Gebert and Mansuur (1984) is one of the few publications too. As indicated by Lamberti (1986a: 44), the speakers of this dialect recognize two varieties of it: **i**) *Dabarre*, spoken in the districts of *Diinsoor*, *Qansax Dheere* and the *Bay* region, for those who call themselves "*Dabarre*, and **ii**) the Oroole spoke in the Jubba-Hoose (Lower Jubba), along the Jubba River, especially in the area of *Bu'aale*.

1.5.6. Garre

Outside of Lamberti's (1983, 1986) work, Tosco (1989, 1994) has exclusively studied this dialect. This researcher has dedicated a brief monograph that examines the different levels of descriptive language and a comparative study with the Boni in 1994, which was made for reference. His latest study highlights the dialect's linguistic proximity to the *Boni*.

1.5.7. Jiiddu

The brief article by Moreno (1951: 99-107), the trilingual glossary *Jiiddu*-Somali-English, established by Saalim Aliyow Ibraw, the unpublished study by Lamberti (1981) contained references in this dialect (1983, 1984, 1986c) and those on Banti possessive of these dialects (1984). Ehret and Nuuh (1984) have also integrated this dialect in their lexical comparison of Somali dialects; Diriye (2002) refers to it in his thesis. Cerulli (1964: 223) briefly referenced this dialect, considering it to result from a secret language.

1.5.8. Tunni

Tosco (1989) gave an entire monograph on this dialect. Apart from this study, the work of Lamberti (1983, 1984, 1986) has discussed the dialect. It is spoken in *Shabelle* and on the coastal strip between *Merka* and *Jamaame* in the Middle *Jubba*.

Rendille, Boni and Bayso

There are other languages, the *Sat* group, which includes the *Boni*, *Bayso*, and the *Rendille*, which are genetically close to the Somali language and are discussed in Somali dialectological studies. Also, in such studies, including a diachronic dimension, the *Boni*, the *Rendille*, and, to some extent, the *Bayso* cannot be ignored entirely because of the light they shed on the evolution of the Somali community from different aspects. The *Bayso* is spoken on the small islands of Lake *Abbaya*, in Southwestern Ethiopia, with a thousand people, according to Voigt (2003: 508). Ongoing research by Jigjiga University, which the author of this article is part of, also confirms the endangerment of the language (filed work 2023).

1.6. The confusion about Language and Dialect in the Somali Language

The classification of Somali into *Maxatiri* and *Maay* dialects is complicated by the question of what distinguishes a language from a dialect. Mutual intelligibility is crucial, and some argue that *Maay* should be considered a language rather than a dialect. However, *Maay* still needs to be standardized in written form, which complicates the issue. The social status of speakers enforces a hierarchy in Somali dialects, with no standard writing or proclamation for them. The national depiction of Somali as one ethnicity, language, and religion silences alternative linguistic voices. Promising research has been done on minority languages and dialects under the traditional *Maay* category.

The language use-based approach also supports this dialect dichotomy as the *Maxa-Tiri* is used more as an official language for Media, Education, and administrative purposes. At the same time, *Maay* stays in the primary communications domains like the family and, to some extent, in the neighborhood. This functional dichotomy statuesque is getting challenged, at least in the media domain, with the coming of popular songs in *Maay* and other minority languages, mainly through the Media. Social media is playing a significant role in this, with new music clips being aired and becoming a point of discussion even in questioning whether the “dialect” is a Somali language or not in a way, it is also becoming a point of exposure to show the diversity to those who have never had the chance to hear the dialects. However, it needs further investigation to see its true impact other than it becoming a way to inform the majority of Somali speakers who, both for political and historical reasons, refuse to believe there is a division and difference within the Somali linguistic community contrary to “one language, one nation” narration held high.

In the current movement in Southern Somalia, there has been an increasing visibility of linguistic diversity, which has led to the emergence of language rights for media and the right for linguistic diversity and access. Even officeholders and influential personalities have raised these issues more prominently. Recently, an incident occurred in the national parliament where one of the MPs, coming from what was perceived to be a minority clan group, used his dialect to address the gathering, only to be told to “speak the Somali language.” This incident triggered a campaign that ultimately led to an apology from the speaker of the House. It is worth noting that the constitution of Somalia has enshrined the right for linguistic diversity and has enclosed in its article 5 a provision that the official language of Somalia is the Somali language (*Maay* and *Maxatiri*) and Arabic is a second official language. (Provisional Constitution, 2012). Article 31: 3 also talks about the state’s

responsibility to promote the local culture and dialects of the minorities in the nation, even though local dialects of minorities are usually attributed to those believed to be different from the *Maay* one.

“The state shall promote the cultural practices and local dialects of minorities” (Provisional Constitution, 2012: 8).

A community radio was told to transmit the message of health communication in “The Somali language,” alluding that the variety of the Berwani minority community in Merka who are Somalis with their dialect are not Somalis or don’t speak Somali, which again caused outrage and voicing of officials such as former presidents to craft their message in solidarity of the community which again has become a way to challenge the preconception of Maxaa-tiri as the only and proper Somali language. According to the chief editor of Radio Barawe, Fuad Shoble Kafe, around 8.30 p.m on Monday, Barawe District Commissioner (DC), Omar Sheikh Abdi, visited the radio station and verbally delivered the order to ban all programming in the Baravanese dialect, citing that “it was illegal to broadcast in such dialect” without providing any evidence for that.

“The Barawe DC, Omar Sheikh Abdi and the South West State Minister of Information, Ugas Hassan Abdi, both said that “Maay and Mahaa Tiri” are the only sanctioned dialects of the Somali language.” (Somali Journalists Syndicate, April 2020).

This was a reply to the discussion on the use of the dialects of the Somali language that disregards the constitutional adherence that allows the society the right of expression and minority languages to be respected, even though it doesn’t specify these dialects. The community reaction from significant leaders was pushing forward the need for inclusion.

“Say whatever you want reer #Baraawe and #Barawani language is part of us, there’s no one who can deny their beautiful language or culture. We’re all Somalis and we’re different, that’s the beauty of #Somalia.” (Abdirahman Aalto, independent journalist, April 24th 2020 -Twitter post).

The above reflection has two components that is the diversity in the linguistic description of the Somali community and how the perceived Somali language and society is a contested aspect with a time-to-time claim by the minority language or dialect speakers for inclusion.

Among the people who spoke against the ruling of the government representative was the former president of Somalia President Sheikh Sharif Sheikh Ahmed who used the Barawani dialect to pass his Ramadan wish for 2020 during which his message was highly circulated on social media.

While these all are a low-key attempt at the language vs dialect and one language narration, it is yet a long way from being a consolidated discussion to address the language, dialect, and related diversities, which is not a special case for Somali language but a good indicator for the situation.

Conclusion

The role of language to unite and build an enabling foundation for development is beyond question. The linguistic diversity in the world, especially in Africa, is a reality everyone must deal with. Many nations have walked the talk and have structured a language policy that attempts to be as inclusive as possible. With 11 official languages, South Africa is an example of such an accomplishment, followed by others, even though the practical implementation could be better. In the case of the Somali language, as presented by the article, the path is yet to be cleared with recognizing the diversity and re-engaging in informative research to see the linguistic situation on the ground after the length of conflict dominant national history. While it is a working document and itself has gaps, the constitution of 2012 has created an entry point that has yet to be tested clearly for its functionality. One thing is for sure: time has changed, and linguistic identity and language documentation have moved away from a paper-based advocacy. It must be practical and address diversity, as it can't sustain the myth of homogeneity in a nation where rich linguistic diversity is a reality.

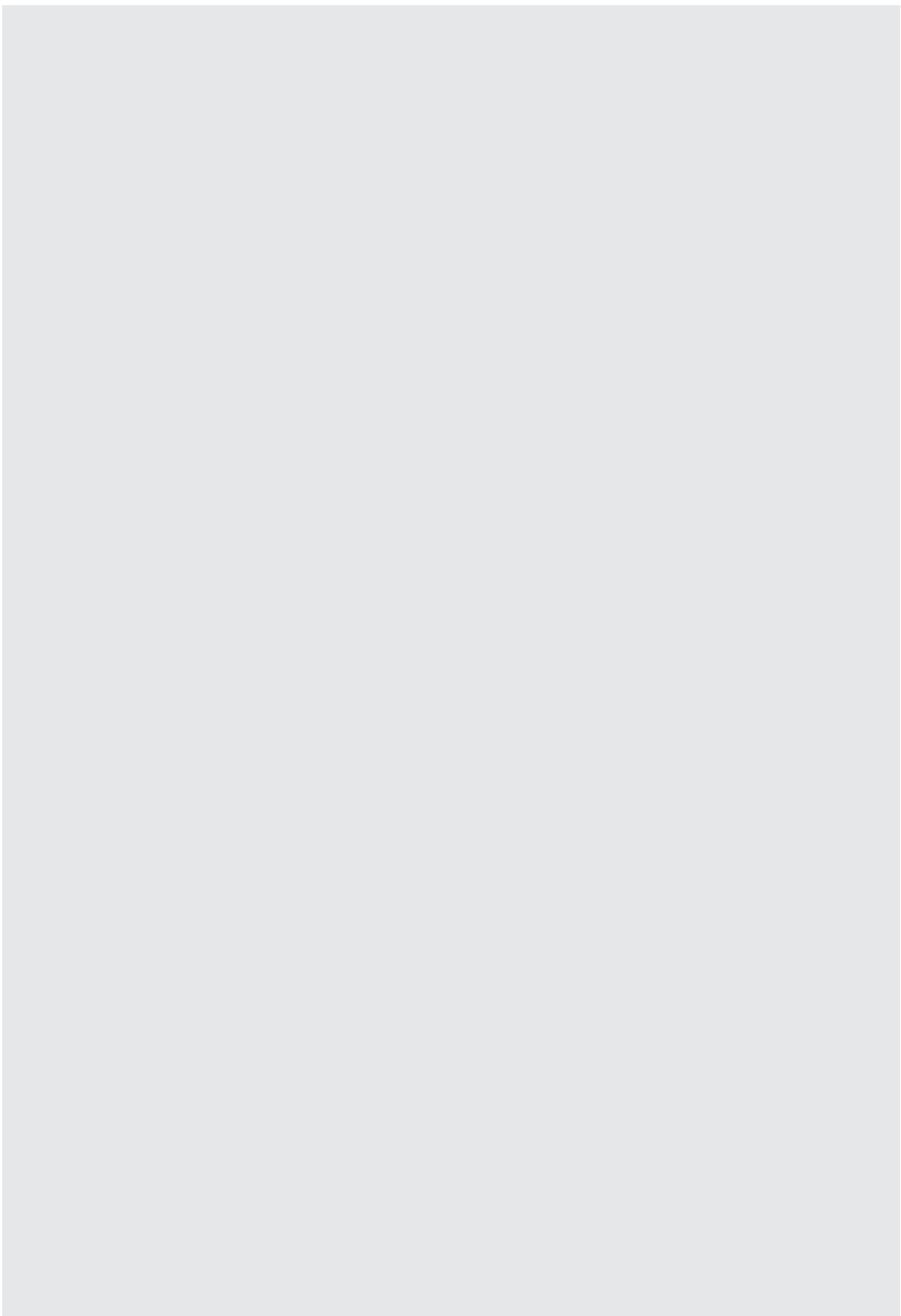
Bibliographic references

- Abdirachid Mohamed Ismail (2011), *Dialectologie du Somali: problématique et perspectives*. Thèse de Doctorat. Paris: INALCO.
- Abdullahi, Mohamed Diriye (2010), *Le Somali, Dialectes Et Histoire*. 324 p. Éditions universitaires européennes.
- _____ (2002), *A linguistics bibliography of the Somali language*. Last updated 27 October 2002. [Online]. Available at: http://web.archive.org/web/20080212140229/http://www.geocities.com/Paris/Louvre/2521/biblio_somali.html.
- _____ (2000), *Le Somali, Dialectes Et Histoire*. Montreal: Phd Thesis at The Université De Montréal, Faculté Des Arts Et Des Sciences.
- Abdullahi, S. B. & Wei, L. (2021), Living with diversity and change: intergenerational differences in language and identity in the Somali community in Britain. *International Journal of the Sociology of Language*, Vol. 2021, n.º 269, pp. 15-45. [Online]. [Consult. July.2023]. Available at: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0007>.
- Ajello, Roberto (1984), Il focus nell'idioma degli Ashraaf di Mogadiscio. *In* Puglielli, 1984: 13.
- Andrzejewski, B. W. (1979), Language Reform in Somalia and The Modernization of The Somali Vocabulary. *Northeast African Studies*, 1(3), (Winter 1977-80), pp. 59-71. [Online]. [Consult. 10.Oct.2023]. Available at: <http://www.jstor.org/stable/43660021>.
- Banti, G. (2015), Remarks on the typology of converbs and their functional equivalents in East Cushitic. *Unior*. [Online]. [Consult. 23.Oct.2023]. Available at: https://www.academia.edu/89595127/Remarks_on_the_typology_of_converbs_and_their_functional_equivalents_in_East_Cushitic.
- _____ (1985), *Lineamenti Di Fonologia, Morfologia E Sintassi Del Somalo E Dei Suoi Dialetti*. Unpublished Ms.
- Brenzinger, Matthias (1994), Language Death. Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa. [Collection of Conference Papers and Review Articles on Endangered Languages with A Regional Focus on Eastern Africa]. Berlin, New York: Mouton De Gruyter.

- Caniglia, Giuseppe (1935), *Genti di Somalia*, p. 165. Roma: Paolo Cremonese.
- Cerulli, E. (1964), *Somalia, scritti vari, editi ed inediti*, vol. III, Roma: Ministero degli Affari Esteri.
- _____ (1926), *La popolazione della Somalia nelle tradizioni storiche locali*.
- Colucci, Massimo (1924), *Principi di Diritto Consuetudinario dell Somalia Italiana Meridionale*. Florencia: Societa Editrice La Voce.
- Cong, L. W. (2019), Understanding cultural diversity and diverse identities. In *Encyclopedia of the UN sustainable development goals* (November 2019), pp. 1-10. [Online]. [Consult. 4.Nov.2023]. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8_37-1.
- Cust, R. N. (1898), The Language of Somali-land. *The Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland*, January, pp. 95-100. [Online]. [Consult. 19.Sep.2023]. Available at: <http://www.jstor.org/stable/25207936>.
- Ehret, C. & Nuuh Ali, Mohamed (1984), "Soomaali Classification". In Thomas Labahn (Ed.), *Proceedings of The Second International Congress of Somali Studies*, Vol. I, pp. 201-269. Hamburg: Buske.
- Eno, M. A. (2017), From Linguistic Imperialism to Language domination: "Linguicism" and Ethno-Linguistic Politics in Somalia. *Uss-so*. (2016). [Online]. [Consult. 18.Oct.2023]. Available at: https://www.academia.edu/28534181/From_Linguistic_Imperialism_to_Language_Domination_Linguicism_and_Ethno_Linguistic_Politics_in_Somalia.
- _____ (2005), The Homogeneity of the Somali People: A study of the Somali Bantu ethnic community. *Uss-so*. [Online]. [Consult. 7.Sep.2023]. Available at: https://www.academia.edu/en/11655233/The_Homogeneity_of_the_Somali_People_A_Study_of_the_Somali_Bantu_Ethnic_Community.
- Fleming, Harold (1976), 'Omotic Overview.' In Bender 1976a (Ed.). *The Non-Semitic Languages of Ethiopia*, pp. 299-323. Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- Gebert, L. e Mansur, A. O. (1984), *Struttura del Focus in Dabarre*. In A. Puglielli, *Aspetti morfologici, lessicali e della focalizzazione*, Studi Somali 5. Roma: MAE.
- Green, C. R., & Morrison, M. E. (2018), On the morphophonology of domains in Somali verbs and nouns. *Brill's Journal of Afroasiatic Languages and Linguistics*. December, 10(2), pp. 200-237. [Online]. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/333424755>.
- Hayward, R. J. (1978), Bayso Revisited: Some Preliminary Linguistic Observations - I. *Bulletin of The School of Oriental And African Studies* 41(3), pp. 539-545.
- Hersi, A. A. (1977), *The Arab Factor in Somali History*. Unpublished Ph.D. Thesis (May, 2021). Los Angeles: University of California. [Online]. [Consult. 15.Jul.2023]. Available at: [https://www.scrip.org/\(S\(351jmbntvnsjtaadkposzje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1583994](https://www.scrip.org/(S(351jmbntvnsjtaadkposzje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1583994).
- Jama, J. M. (2021), "Tidcan: Multiple Alliteration of Somali Songs – New Insights" (Somali Corpus | Dr. Jama Musse Jama), *International Journal of Literature and Arts*, Vol. 9, n.º 3, 31 May. [Online]. Available at: [Doi 10.11648/j.ijla.20210903.13](https://doi.org/10.11648/j.ijla.20210903.13).
- Kaldhol, N. H. & Johnsen, S. S. (2021), Grammaticalization in Somali and the development of morphological tone. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, (March 2021) 6(1), pp. 587-599. [Online]. [Consult. 24 Sep.2023]. Available at: <https://doi.org/10.3765/plsa.v6i1.4993>.
- Lamberti, Marcello (1986a), *Die Somali-Dialekte*. Hamburg: Helmut Buske Publishing.
- _____ (1986b), *Map of Somali dialects in the Somali Democratic Republic*.

- _____ (1984), The linguistic situation in the Somali Democratic Republic. In Thomas Labahn (ed.), *Proceedings of the Second International Congress of Somali Studies*, pp. 155-200. Hamburg: Helmut Buske.
- _____ (1983), Die Somali-Dialekte. Dissertation Köln. CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek.
- _____ (1981), Der Dialekt der Jiddu: Af-Jiddu. Cologne, Institut für Afrikanistik.
- _____ (1980b), Skizze des Dialektes von Merka (Af-Marka). Ms.
- _____ (1980a), Der Dialekt Von Dinsor: Af-Dabarro. Cologne, Institut Für Afrikanistik - Universität zu Köln. [Online]. Available at: <http://hdl.handle.net/2307/2990>.
- Landinfo (2011), *Somalia: Language situation and dialects*. 22 July. [Online]. [Consult. 22.Oct.2023]. Available at: <https://landinfo.no/en/publikasjon/somalia-language-situation-and-dialects-2/>.
- Lewis, H. S. (1966), 'Ethnology and African Culture History.' In Gabel, W. C. (Ed.) (Title of Volume on African History Not Yet Known) (Boston, 1966).
- Lewis, I. M. (2019), A modern history of Somalia. In *Routledge eBooks*. (May, 2019). [Online]. [Consult. 3.Sep.2023]. Available at: <https://doi.org/10.4324/9780429043888>.
- Moreno, Martino Mario (1953-54), "Il Dialetto Degli Ašrâf Di Mogadiscio". *Rassegna Di Studi Etiopici* 12: 107-38, 13, pp. 5-19.
- _____ (1951), Brevi notazioni di Giddu. *Rassegna di Studi Etiopici* 10, pp. 99-107.
- Moret, J. (2015), Cross-border mobility, transnationality and ethnicity as resources: European Somalis' post-migration mobility practices. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(9), (December), pp. 1455-1472. [Online]. [Consult. 22.Sep.2023]. Available at: <https://doi.org/10.1080/1369183x.2015.1123089>.
- Morin, Edgar (1986), Para sair do século XX. 361p. Tradução: Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Musse, J. J. (2021), Multi-word expression in Somali: a challenging task for morphological and syntactic analyzer in the corpus. *ResearchGate*. (July, 2021). [Online]. [Consult. 17.Nov.2023]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/357250285_Multi.
- Nilsson, M. (2016), Somali Language and Linguistics - A Bibliography (2016). *Gu-se*. [Online]. [Consult. 10.Nov.2023]. Available at: https://www.academia.edu/34445490/Somali_Language_and_Linguistics_A_Bibliography_2016_.
- Nurse, D. (2018), The case of the Bajunis. In *Language Policy* (October 2018), pp. 167-192. [Online]. [Consult. 22 Nov.2023]. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-79003-9_10.
- Olanrewaju, I. P. (2014), Fractionality in Homogeneity? Value Differences and Cross-Cultural Conflict in Somalia. In *Advances in African economic, social and political development* (January 2014), pp. 9-23. [Online]. [Consult. 20.Oct.2023]. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-319-06001-9_2.
- Saeed, J. (1991), Marcello Lamberti: Die Nordsomali-Dialekte: eine synchronische Beschreibung. (Studia Linguarum Africae Orientalis, Bd. 1). Heidelberg: Carl Winter, Universitätsverlag. 1988. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* (February 2009), 54(1), pp. 223--224. [Online]. [Consult. 9.Nov.2023]. Available at: <https://doi.org/10.1017/S0041977X00010387>.

- Scotton, C. M. (1983), [Review of *Politics, Language, and Thought, The Somali Experience*, by D. D. Laitin]. *Northeast African Studies*, (1983) 5(1), pp. 87-91. [Online]. [Consult. 21.Nov.2023]. Available at: <http://www.jstor.org/stable/43660130>.
- Simpson, A. (2008), *Language and national identity in Africa*. Oxford University Press.
- The Federal Republic of Somalia (2012), Provisional Constitution of the Federal Republic of Somalia, August 1. Mogadishu, Somalia. In Faolex Database. [Online]. Available at: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/som127387.pdf>
- Tosco, Mauro (1994), Schizzo grammaticale del dialetto Karre di Qoryooley. (Studi Somali 9).
- ____ (1993), The Preverbal Particles of a Southern Somali Dialect. *African Languages and Cultures*, 6(2), pp. 161-178. [Online]. [Consult. 19.Sep.2023]. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1771772>.
- ____ (1989), Schizzo grammaticale del dialetto Karre di Qoryooley [Studi Somali]. Roma: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale, Direzione Generale per la cooperazione allo sviluppo. Comitato Tecnico Linguistico per l'Università Nazionale Somala.
- Ullendorff, Edward (1958), Review of Somalia: scritti vari editi ed inediti. I., by Enrico Cerulli, *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* 21, n.º 2, p. 431.
- Valentine, G., Sporton, D., & Nielsen, K. B. (2008), Language Use on the Move: Sites of Encounter, Identities and Belonging. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 33(3), pp. 376-387. [Online]. [Consult. 21.mar.2012]. Available at: <http://www.jstor.org/stable/30131224>.
- Voigt, Rainer (Ed.) (2003), *Die äthiopischen Studien im 20. Jahrhundert / Ethiopian Studies in the 20th Century, Akten der internationalen äthiopischen Tagung*, Berlin 22. bis 24. Juli 2000, 184 p.
- Zorc, D. R., Zorc R. D., Osman, M. M. e Luling, V. (1993), *Somali-English Dictionary/With English Index*, Open Library. [Online]. Available at: https://openlibrary.org/works/OL4328528W/SomaliEnglish_dictionary_with_English_index?edition=key%3A/books/OL8384627M.
- Warsame, A. A. (2001), How a Strong Government Backed an African Language: The Lessons of Somalia. *International Review of Education*, 47(3/4), pp. 341-360. [Online]. [Consult. 7.Aug.2023]. Available at: <https://doi.org/10.1023/a:1017910011570>.
- Webersik, Christian (2004), "Differences That Matter: The Struggle of the Marginalised in Somalia." *Africa: Journal of the International African Institute* 74, n.º 4, pp. 516-33. [Online]. [Consult. 16.Nov.2023]. Available at: <https://doi.org/10.2307/3556840>.







Entrevista

Bento Siteo

A colonização dos países africanos lançou sementes para a subalternização das nossas línguas e culturas



Bento Siteo

A colonização dos países africanos lançou sementes para a subalternização das nossas línguaculturas

Entrevista conduzida por **Ezra Alberto Chambal Nhampoca** e **Leticia Cao Ponso**
Maputo, Moçambique, outubro de 2023.

Bento Siteo (Maputo, Moçambique, 18/05/1947). Em 1986 terminou o Curso de Teologia pela Igreja Presbiteriana de Moçambique. Em 2001, obteve o grau de Doutoramento também em Linguística africana, pela Universidade de Leiden, na Holanda. É docente e investigador já jubilado na Universidade Eduardo Mondlane, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Linguística e Literatura, Secção de Linguística. É autor de mais de 40 títulos em artigos e livros, dos quais se destacam, Dicionário Changana-Português, Dicionário Português - Changana, Dicionário Ronga - Português, Verbs of Motion in Changana e Dicionário Escolar Inglês - Português, este último em co-autoria. Bento Siteo é igualmente autor de quatro novelas em Changana, de várias peças teatrais e de manuais de ensino de língua Changana. Foi o tradutor da Constituição da República de Moçambique, de Português para Changana. É membro fundador da Academia de Ciências de Moçambique e da Associação dos Escritores Mocambicanos. É membro e conselheiro do Programa de Lexicografia em Línguas Moçambicanas (LexLiMo).

Ezra Chambal Nhampoca (ECN) e Leticia Cao Ponso (LCP): Professor, é uma referência em Moçambique nos estudos das Línguas Bantu. Poderia contar-nos um pouco sobre que línguas estavam presentes na sua infância e quando começou o seu interesse pela reflexão sobre a linguagem ?

Bento Siteo (BS): A minha mãe era *Ronga*. Ela e a minha avó materna aprenderam a ler e a escrever nesta língua na escola da Missão Suíça. Mais tarde a minha mãe continuou o ensino primário em Português. O meu pai era *Changana*. O *Ronga* e o *Changana* são línguas mutuamente inteligíveis. Eu e os meus dois irmãos aprendemos a distinguir e usar bem as duas línguas. Na Igreja da Missão Suíça, hoje Igreja Presbiteriana de Moçambique, a educação religiosa, e não só, era feita nas línguas locais. É assim que desde a tenra idade encarei com naturalidade o uso des-

tas línguas. Nos anos 1960, como monitor da escola dominical e catequista da juventude nos *mintlawas* produzi alguns cânticos e pequenas peças de teatro que eram apresentados nos dias festivos da igreja. Nessa época também ajudava missionários recém-chegados na sua aprendizagem de *Ronga*. Para isto, estudei gramáticas, vocabulários e manuais de conversação produzidos por missionários. Por vezes encontrava nestes textos algumas imprecisões e escrevia as minhas próprias notas adicionais.

ECN/LCP: Na Universidade Eduardo Mondlane, como começou o seu trabalho?

BS: Nos finais da década 1970, o Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas (NELIMO), do então Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Letras, da Universidade Eduardo Mondlane, inte-

grou-me como um dos seus colaboradores na área de pesquisa sobre línguas bantu. Trabalhei com o notável bantuísta polaco, o Professor Eugeniusz Rzewuski. A minha contribuição incidiu sobre a descrição das línguas do grupo Tsonga (Ronga, Changana e Tshwa), com especial incidência na língua Changana. Tinha já feito algum estudo e escrito algumas coisitas sobre esta língua.

Creio que foi nessa época, mais precisamente em 1978, que fui convidado a trabalhar no Instituto de Investigação Científica de Moçambique, da Universidade Eduardo Mondlane, como Adjunto Técnico de Investigação na área de Desenvolvimento Rural, tendo dirigido o TBARN, um centro de pesquisa e comunicação sobre Técnicas Básicas para o Aproveitamento Racional da Natureza. Em 1981 passei para a Faculdade de Educação. Dirigi o Centro 8 de Março que acolhia estudantes da UEM e, por inerência de funções, fiz parte da direção desta faculdade com o cargo de Director Adjunto.

Foi nesta altura que a UEM escreveu a algumas igrejas a solicitar candidatos para o ensino de Changana. A minha igreja enviou três nomes, dentre eles o meu. Como eu já era funcionário da universidade, fui selecionado e em 18 meses fui formado como Leitor de Changana, já integrado na então Faculdade de Letras, hoje Faculdade de Letras e Ciências Sociais, onde me encontro até hoje. Ensinei Changana a partir de 1982 tendo interrompido anos depois para prosseguir os meus estudos fora do país.

ECN/LCP: Foi depois estudar para a Europa.

BS: O *Mwalimu* (Professor) Eugeniusz Rzewuski conseguiu-me uma bolsa de estudo e fui fazer o Mestrado em Linguística Africana na Polónia, na Universidade de

Varsóvia, sob sua orientação. Como Leitor de língua, sempre senti a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos nesta fascinante atividade de produção de dicionários, sobretudo os bilingues envolvendo línguas bantu. É por isso que me especializei na área de Lexicografia.

Anos depois, obtive o Doutoramento em Linguística Africana na Universidade de Leiden, na Holanda, na área de Semântica Lexical, sob orientação de outro *bantuista* de renome, o Professor Thilo Schadeberg.

ECN/LCP: Quais são as obras essenciais na sua formação ?

BS: A obra que lançou os alicerces da minha formação como intelectual é um livro muito pouco conhecido. Trata-se do *Memento - o livro do rapaz*, o manual dos *mintlawa*. Explico o que é isto. Nos anos 1930, a Missão Suíça viu que era necessário encontrar um meio alternativo ao sistema educacional colonial. O missionário suíço André-Daniel Clerc, em colaboração com o pastor Abrão Aldasse e outros, lançou um sistema de educação, conhecido por *mintlawa*, termo *Changana* e *Ronga* que significa *grupos*, cujo objetivo principal era moldar a personalidade dos jovens moçambicanos dentro de uma educação cristã baseada na cultura local. O *Memento* exaltava aspetos como o sentido de justiça, a autoconfiança e a liderança; o respeito pelo trabalho manual, o amor à natureza e à terra; o significado de pertença a um grupo social e do respeito e observância de regras de conduta, tudo isto numa verdadeira prática democrática. Os grupos de meninas tinham o seu próprio manual, similar ao *Memento*, mas com aspetos específicos para a situação particular da rapariga. Verdade seja dita, alguns dos ensinamentos não se conformavam com a nossa cultura, mas devo reconhecer que praticamente todos os ingredientes para a formação de um indivíduo no plano es-

1 Frente de Libertação de Moçambique.

piritual e também no intelectual e no social estavam reunidos nestes manuais que forneciam aos jovens (rapazes e raparigas) uma visão crítica do mundo à sua volta para poderem agir sabiamente sobre ele. Eduardo Chivambo Mondlane, o fundador da Frelimo¹ e arquiteto da unidade nacional, foi educado pelo Dr. André- -Daniel Clerc. Ele e outros proeminentes cidadãos moçambicanos são fruto dos *mintlawa*. Fui sucessivamente membro e chefe de *mintlawa* e, por ter recebido uma formação específica nesta área por uma equipa liderada pelo Dr. Clerc, mais tarde dirigi cursos de formação de instrutores que têm como responsabilidade a educação de crianças, adolescentes e jovens com base no *Memento*.

Toda a minha formação ulterior assenta sobre esta base. Tudo o que li e estudei nas áreas de Psicologia, Pedagogia, Didática, Linguística, Lexicografia, Literatura, etc. são tijolos e telhas que foram dando forma ao edifício intelectual que me serve de abrigo. Dentre os mestres na construção deste edifício, rendo homenagem aos meus tutores André-Daniel Clerc, Eugeniusz Rzewuski e Thilo Schadeberg, em representação dos que muito contribuíram para o que hoje sou.

O estudo das línguas bantu não foi obra exclusiva de missionários.

ECN/LCP: Uma das suas línguas é o *Changana*, que é também sua língua de trabalho.

BS: Cresci num bairro onde predominantemente se falava *Ronga*, a língua da minha mãe, mas tive uma forte influência de meu pai, cuja língua era o *Changana* e cedo passei a usá-la com mais frequência e também como língua de estudo e de trabalho. Como professor de Linguística Comparativa e de Tipologia das línguas Bantu estive sempre em contacto com estudantes falantes de outras línguas bantu,

ajudando-os a descreverem as suas próprias línguas e a compará-las com outras através de projetos de pesquisa e de trabalhos de fim de curso. A minha participação em Angola na formação de tradutores da Bíblia também me pôs em contacto com línguas bantu daquele país.

ECN/LCP: Que conexões faz entre o *Changana* e essas outras línguas?

BS: Os Tsongas (Vatsonga) são uma etnia constituída das tribos *Changana* (Vachangana), *Rhonga* (Varhonga) e *Tshwa* (Vatshwa). Habitam maioritariamente o sul de Moçambique, mas também algumas regiões da África do Sul (*Changanas* e *Rongas*), Zimbábwe (*Changanas*) e do Reino de Eswatini (*Changanas*). Em Moçambique, a população Tsonga estimase em 4 000 000 de almas, distribuída pelas províncias de Maputo (Varhonga e Vachangana), Gaza (Vachangana e Vatshwa) e Inhambane (Vatshwa). Em termos de classificação linguística, o Tsonga (S.50 na classificação referencial de Guthrie (1967-71) é um grupo constituído de três línguas mutuamente inteligíveis, nomeadamente o *Ronga* (Xirhonga), o *Changana* (Xichangana) e o *Tshwa* (Xitshwa/Citshwa). Alguns falantes de Xitshwa têm reivindicado a pertença aos Tongas de Inhambane e não aos Tsongas. Contudo, o *Gitonga*, língua dos Tongas (Vatonga) falada em Inhambane, e o *Xitshwa* não são mutuamente inteligíveis.

ECN/LCP: A vitalidade das línguas bantu moçambicanas – além de outros domínios primários, como vida social, família, amigos, mercados - assenta muito nos cultos religiosos de várias denominações. Qual a contribuição dos missionários e de suas traduções bíblicas para a descrição e a análise das línguas autóctones de Moçambique?

BS: No que diz respeito ao estudo e descrição das línguas bantu faladas em Mo-

çambique, é facto assente que as igrejas muito contribuíram para o seu estudo e descrição. A sua aposta era evangelizar os povos nas suas próprias línguas. Os missionários, onde quer que fossem colocados, aprendiam a língua local. Assim, desde o início, os cultos e a educação religiosa foram conduzidos nas línguas das regiões onde as estações missionárias eram implantadas. Como a evangelização não se resumisse apenas aos cultos e às sessões de catequese, as missões desenvolviam outras atividades que atraíam as populações circunvizinhas. Por exemplo, missionários com formação adequada ensinavam técnicas melhoradas de cultivo de produtos da região e de criação de aves de capoeira e animais de pequeno e de grande porte para obtenção de carne e leite e seus derivados. Outros ensinavam artes e ofícios. Missões houve que desenvolveram verdadeiros centros agro-pecuários e escolas-oficinas de carpintaria, serralharia, latoraria, mecânica automóvel, entre outras. Nestas missões, as mulheres iam aprender cuidados de saúde e higiene, culinária, corte e costura, tricô e croché e outras lides domésticas. Oravam juntas e discutiam questões ligadas à família, educação, meio ambiente, etc. Outros empreendimentos das missões incluíam música, teatro e poesia privilegiando sempre as línguas locais.

Para o seu maior sucesso destes empreendimentos, era necessário que as línguas locais fossem sistematicamente estudadas, descritas e ensinadas. É deste modo que, ao trabalharem em gramáticas, dicionários, vocabulários, manuais de ensino da língua e obras de ficção e na recolha e publicação de contos, adivinhas, provérbios e outros textos orais, os missionários estavam capacitados para a tradução da Bíblia e a elaboração de catecismos e outros textos de educação cristã. Estes textos constituíram os primeiros livros de leitura em muitas destas línguas pois com eles e com outros materiais de alfabetização os

nativos aprenderam a ler e a escrever nas suas próprias línguas. As diversas agências que atualmente trabalham na tradução e distribuição da Bíblia e outros materiais religiosos são de certo modo produto desta atividade missionária. Mas seria injusto terminar a minha resposta sem mencionar o facto de que o estudo das línguas bantu não foi obra exclusiva de missionários. O interesse pelo estudo destas línguas teve repercussão também no seio de alguns funcionários do aparelho do estado colonial que contribuíram para a fixação da sua escrita. Isto não significa que a escrita das línguas africanas no geral tenha sido introduzida pelo Ocidente. Mas isso é outra história...

ECN/LCP: O Professor é autor de três dicionários, *Changana – Português (1996 e 2011)*, *Ronga – Português (2008)* e *Português – Changana (2017)*, para além de outros trabalhos na área do léxico. Como tem sido o trabalho lexicográfico que realiza?

BS: Fazer lexicografia no nosso país é por amor à camisola. Voltei da Polónia com o firme propósito de partilhar com os meus colegas os conhecimentos adquiridos. Organizei um curso livre de Lexicografia com duração de um semestre que foi frequentado com sucesso por uns seis colegas e dois estudantes. Todos eles participaram depois em projetos lexicográficos. Entretanto, desenhei o projeto da elaboração do dicionário Changana-Português com uma componente importante de formação teórico-prática destes futuros lexicógrafos. Imediatamente senti na carne (e no bolso) como era difícil, se não impossível, ter esta área como a atividade principal de um pesquisador. Por um lado, havia a excessiva carga horária de docência. Por outro lado, raramente as nossas instituições patrocinam este tipo de projetos de pesquisa de longa duração. São de louvar as raras exceções. Valeu-me o facto de que ao longo de décadas já tinha acu-

mulado considerável quantidade de textos escritos e orais de onde fui extraindo o material a incluir no dicionário. Finalmente uma instituição da Educação apadrinhou a sua publicação em 1996. A versão revista e aumentada deste dicionário surgiu anos depois, em 2011, já com a colaboração de colegas como a Ezra Chambal Nhampoca. Paralelamente à revisão do primeiro dicionário, decorria o projeto do Dicionário Ronga-Português em co-autoria com os colegas Pércida Langa e Narciso Mahumana. Com poucos recursos materiais logramos levar o barco a bom porto graças à entrega abnegada destes colegas e a obra foi publicada em 2008. Depois foi a vez do Dicionário Português-Changana. A equipa deste projeto integrava os colegas Ezra Chambal Nhampoca, Henrique Mateus e Gervásio Chambo que já tinham tido iniciação na área e depois consolidaram-na ao nível da pós-graduação. Os dois primeiros têm em mãos projetos de pesquisa para a produção de dicionários de especialidade nas suas línguas (Changana e Gitonga, respetivamente) e o terceiro a responsabilidade de produzir um dicionário geral da sua língua, o Chope (Cicopi). A fase de revisão do Dicionário Português-Changana contou com os préstimos de Feliciano Salvador Chimbutane que também frequentara o curso de Lexicografia de que falei. Esta obra foi publicada em 2017 graças ao apoio de uma empresa local na fase de elaboração e de uma editora local para a sua impressão.

A semente está lançada, mas os desafios são enormes, entre eles a ausência de jornais, revistas e obras literárias nestas línguas, fontes importantes para a constituição de base de dados.

Política de línguas aqui.

Não vejo nenhum país a desenvolver-se à custa da marginalização das suas próprias línguas indígenas.

ECN/LCP: Há dois posicionamentos entre linguistas africanos sobre a coexistência entre as línguas ex-coloniais e as línguas africanas autóctones. Por um lado, há a conceção *abolicionista*, de que as línguas coloniais afastariam os africanos de sua identidade autêntica, aumentando a dependência em relação ao mundo ocidental. Por outro, há a posição *adaptacionista*, segundo a qual as línguas coloniais promoveriam a renacionalização dos países pós-coloniais conjuntamente com as línguas autóctones. Tal questão é muitas vezes abordada em termos políticos: a unidade linguística constitui um pressuposto para a inteligibilidade mútua dos cidadãos. Na sua opinião, a ideia de uma nação unificada em torno da mesma língua seria incompatível com uma política linguística estatal para o multilinguismo?

BS: O que é essa coisa de perda de autenticidade africana? *“Não nos banhamos duas vezes nas mesmas águas de um rio”*; aliás, nem uma só vez. As suas águas correm, mas o rio permanece sempre diferente e sempre igual a si mesmo, sem perder a sua autenticidade. Tal é o caso da cultura do homem africano. O que é a sua cultura autêntica se não o correr das águas do rio cultural no tempo e no espaço? A cultura é uma realidade dinâmica na essência. O africano de ontem é diferente do de hoje e será diferente do de amanhã porque vive a e na sua cultura sem, contudo, deixar de ser ele mesmo e, portanto, autêntico. Ele, o homem, é produto da cultura e esta também é ao mesmo tempo produto do homem. Daqui ressalta a autenticidade dinâmica do homem africano.

Voltemos à questão do convívio de línguas de povos culturalmente distintos. A língua é a componente essencial e facilitadora do desenvolvimento e crescimento da cultura como processo. A cultura é constituída pelos sistemas que incluem conhecimentos,

religião e crenças, usos e costumes, língua, técnicas e tudo aquilo que resulta da capacidade criativa do homem, projetando-se assim para a frente, para o futuro, com um olhar no passado. A língua e a cultura são duas faces de uma mesma moeda que rola sobre uma terceira, a ideologia, com todas as suas instituições, que as une e delimita. Esta moeda gira sob o impulso da sociedade dando origem àquilo que uma vez chamei *línguacultura*.

Quanto a mim, a língua em si não é o problema de que muitas sociedades enfermam. O problema é o que as pessoas pensam, falam e fazem da sua língua e na sua língua. A língua é o instrumento-chave da comunicação, mas também o meio principal do estabelecimento e manutenção das relações humanas. A colonização dos países africanos lançou sementes para a subalternização das nossas *línguaculturas*. Esta subalternização fomentada pelo invasor desde o início incluía o próprio homem africano, tido como ser humano de terceira. Em alguns setores da sociedade africana passou a reinar uma profunda aversão pelas línguas autóctones a favor da língua do colonizador que, entretanto, se foi firmando como critério diferenciador e segregador.

As antigas colónias da África subsaariana, de uma maneira ou de outra, ainda estão ligadas aos antigos colonizadores, embora sejam visíveis esforços de afirmação da sua africanidade. Estes laços são reforçados pela criação de instituições internacionais que agregam em torno da antiga potência colonizadora os países que têm a língua do ex-colonizador como a língua oficial. E é assim que as línguas africanas até hoje lutam por um lugar ao sol na bem suada independência destes países. Tendo em mente estes aspetos, os líderes dos países africanos deveriam persistir no seu compromisso de proteger, valorizar e dignificar

as línguas nativas. Não vejo nenhum país a desenvolver-se à custa da marginalização das suas próprias línguas indígenas; não vejo nenhum homem africano a desenvolver-se sentado sobre uma só nádega na cadeira deixada vaga pelo seu ex-colonizador, como se esta cadeira conquistada com a independência não lhe pertencesse na totalidade. Os povos africanos bateram-se por uma independência total e completa em todos as esferas da vida, incluindo o convívio pacífico de línguas endógenas e exógenas. Este convívio não nega a manutenção e a domesticação da língua do ex-colonizador. Ela é um legado histórico, um troféu, um património cultural a ser valorizado em pé de igualdade com as línguas que lhe viram desembarcar de naus aventureiras que rasgaram mares nunca dantes navegados.

ECN/LCP: A sua posição é portanto “adaptacionista”?

BS: Não sei se o meu raciocínio tem o rótulo de posição adaptacionista. O que sei é que nós, africanos, queremos que os nossos países sejam finalmente livres de toda e qualquer tendência neocolonialista para que sejam países soberanos de verdade. Por vezes é a falar que a gente **não** se entende. “*Não conseguirás convencer aquele que não quiser ser convencido.*”, já dizia Platão. É por esta razão que, em vez de desperdiçar o tempo e energias a atirar pedras contra o passado presente, tenho optado por ir produzindo e encorajando a produzir tijolos, cada um na sua própria língua. É com estes tijolos que vamos construindo a nossa autenticidade no Moçambique plurilingue, multicultural e independente. É com estes tijolos que vamos edificando o templo da nossa cidadania. Os nossos tetranetos vão sonhar; amar, lobolar, alambar, casar; fazer trocas comerciais, firmar acordos de cooperação,

¹ Associação das Universidade da Língua Portuguesa.

desenvolver a economia dos seus países; aceitar, tolerar e respeitar o *outro* nestas línguas muitas; vão adorar a Deus ou integrar com os nossos avoengos *phahlando*, isto é, oferecendo sacrifícios aos espíritos dos antepassados, nas diferentes línguas deste país, incluindo o Português. É a *linguacultura* em constante movimento.

ECN/LCP: O Professor já nos habitou a fazer referência a este termo, linguacultura que arriscamos em afirmar que foi cunhado por si, quer, por favor, explicar-nos, brevemente o seu significado?

BS: Usei pela primeira vez o termo *linguacultura* numa comunicação por mim apresentada no 1.º Encontro da AULP¹ e que veio a ser publicada em 1989 com o mesmo título (“Cumprimentos às Minhas Mães! - Língua e Cultura na Literatura”) na *Revista da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, n.º 1: 63-67. A introdução é antecedida por uma caixa com este preâmbulo: “Praça do Xipamanine. Quero apanhar um chapa 100 para Xai-Xai. Um Bedford apinhado de gente ronca e parte. Entre os gritos de despedida, uma frase: “UTARHUNGULA VAMHAKE!” (CUMPRIMENTOS ÀS MINHAS MÃES!...). Não sei porquê, mas a frase faz ricochete na minha mente em Português e *sinto* que algo “não vai bem” com ela. Passo-a para a língua original, que por sinal é a minha – o Tsonga – e eis que estava tudo muito bem! Foi a partir daqui que me apercebi de que ser bilingue era uma coisa tremenda! Sobretudo para os que escrevem...” (Sitoe, 1989: 63).

Logo na introdução coloquei as perguntas que aqui transcrevo com a respetiva proposta de resposta: “Poderá alguém dominar com perfeição uma língua sem conhecer a cultura do grupo social que fala essa língua? Poderá alguém “absorver” a cultura de uma determinada sociedade sem passar pelo estudo aprofundado da sua língua? Daqui tenho, então, que a língua e a cultura

são duas faces de uma mesma moeda que rola sobre uma terceira (a ideologia - com todas as suas instituições) que as une e delimita. Esta moeda gira sob o impulso da sociedade dando origem àquilo que me atrevi a chamar de linguacultura.” (Sitoe, 1989: 63) É que nas minhas lides como linguista, lexicógrafo, docente e escritor foi ficando, para mim, mais nítida a influência que a língua exerce sobre a cultura e vice-versa, num processo dinâmico que as torna indissociáveis.

A partir daqui, nos meus *falascritos* passei a usar o termo *linguacultura* para designar o que é intrínseco em língua e cultura: a sua inseparabilidade. Mesmo nesta entrevista, irei usar esta expressão. É que não consigo descrever os contornos desta moeda que gira sob o impulso da sociedade no seu despertar de consciências rumo ao exercício da cidadania (que cabe a todos os moçambicanos por direito) sem empregar este termo.

Tenho feito militância a favor das línguas desta terra e da dignidade dos meus compatriotas!

ECN/LCP: Geralmente, o professor tem dito “Escrevo em Changana, minha língua materna, porque é uma língua muito rica, uma língua muito bela [...] Cada língua de Moçambique é uma pétala que compõe uma bela flor [...] A rega desta flor não deve ser pétala a pétala, mas da flor como um todo!” Isso é verdade mas parece haver para além desta motivação, por detrás da sua paixão e entrega à causa das línguas moçambicanas, uma força maior; uma espécie de militância, a favor delas, é isso?

BS: Deve ter já transparecido ao longo da nossa conversa que desde tenra idade estive exposto a um ambiente bastante favorável à utilização das nossas línguas mesmo fora da esfera familiar. Na Mafalala ouvia-se mais o Ronga e o Changana.

Até os cantineiros portugueses, indianos e chineses faziam o seu negócio nestas línguas. O Português era arranhado em situações mais formais. Na igreja, bem cedo habituei-me a ler e interpretar passagens bíblicas e lições do *Memento* na Escola Dominical e nos *Mintlaw* em Ronga. No Natal recitávamos versículos e apresentávamos dramas nesta língua. Cantávamos hinos de Natal em Ronga. Segui depois um processo natural de desenvolvimento deste gosto pelo seu uso. Antes mesmo de ir para a Universidade, estudei e ensinei a gramática de Ronga e de Changana e publiquei uma ou outra coisa nestas línguas no jornal *Mahlahle* (Estrela da Manhã), uma publicação ecuménica de algumas igrejas protestantes, entre as quais se destacavam a Igreja Presbiteriana de Moçambique e a Igreja Metodista Unida de Moçambique. Pena que este periódico tenha sido banido pelo regime colonial no dealbar dos anos 1970. Acho que seria prematuro chamar de militância ao uso que eu fazia destas línguas de modo prático e espontâneo nesta fase. Só mais tarde é que fui ganhando consciência da necessidade de alguma advocacia ou militância em relação ao seu uso formal e efetivo. Esta convicção começou a ganhar forma quando me foi recusada a publicação da minha primeira obra literária em Changana, *Zabela*, por motivos que estavam ligados à alegada construção da unidade nacional (através da língua portuguesa). Senti-me revoltado. Que país independente era este que não deixava os seus cidadãos viverem as e nas suas línguas? O meu engajamento consolidou-se quando fui convidado a colaborar com o Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas, na altura um verdadeiro centro de advocacia a favor das línguas autóctones do país. A militância de Rzewuski na valorização das línguas africanas marcou-me profundamente.

Bem, *Zabela* acabou sendo publicado graças à sensata e oportuna intervenção do então Ministro da Informação. Na altura,

achei por bem publicar, num semanário local, um artigo a explicar o porquê de escrever em Changana. É deste artigo que foi extraído o fragmento que foi usado na vossa pergunta. Não nos devemos esquecer que esta obra apareceu numa altura em que era quase proibido defender as línguas bantu como línguas de comunicação oficial (incluindo nas escolas) e num contexto em que ser reconhecido como escritor parecia estar automaticamente ligado a escrever em Português. Ignorei e desafiei estas regras do jogo e hoje reconheço que valeu a pena! Investigo, ensino, escrevo em língua(s) bantu com prazer e alegria e sobretudo seguro de estar a trabalhar para uma causa justa e nobre.

ECN/LCP: Inclusive fora do mundo académico.

BS: Para além de docência e investigação, também colaborei com diversas instituições em trabalhos de extensão, tais como: co-produção e tradução para Changana de revistas e brochuras sobre saúde reprodutiva e HIV-SIDA; orientação e participação na elaboração de materiais de alfabetização e educação de adultos em línguas locais, bem como a orientação de seminários de capacitação de alfabetizadores; participação nos cursos de capacitação de locutores da rádio tendo orientado aulas sobre o funcionamento e a escrita de línguas moçambicanas; participação na formação de tradutores e revisores da Bíblia e na própria tradução e revisão da mesma e, muito recentemente, a tradução da Constituição da República para o Changana, a segunda língua mais falada do país.

A minha filiação a organizações como a Associação de Escritores Moçambicanos (AEMO), Academia de Ciências de Moçambique (ACM), Sociedade Internacional de Linguística (SIL), Sociedade Bíblica de Moçambique (SBM), Associação de Linguística das Universidades da SADC (LASU), Centro de Estudos Avançados da

Sociedade Africana (CASAS), entre outras, também tem contribuído para a abertura de horizontes sobre a promoção do estudo, divulgação e uso das línguas africanas. É no seio destas organizações que os pesquisadores africanos consolidam a sua visão identitária, estreitam relações e aprendem a falar em uníssono, cada um na sua língua.

Chegados aqui, sou levado a afirmar que não sei se isto pode ser chamado de militância pois é a minha forma de viver a vida; é tão natural como respirar! Se o ato de respirar é militância a favor da vida, então sim, tenho feito militância a favor das línguas desta terra e da dignidade dos meus compatriotas!

ECN/LCP: Para além da produção lexicográfica na língua Changana, sabemos que o Professor possui uma considerável produção literária. Quer, por favor falar-nos um pouco dessa sua outra faceta?

BS: Nos tempos da minha juventude produzia peças de teatro de pequena duração abordando temas de índole educativa para a salvaguarda de valores morais e cívicos no seio de comunidades religiosas. Estas peças alimentavam debates no seio de jovens, entre pais e filhos e entre maridos e mulheres, conforme os temas tratados. Mais tarde escrevi três peças para a rádio, num programa em Changana denominado *Mabulu i kuyakana* (Conversando aprendemos uns dos outros). *Mfolokwana* fala de um rapazote da zona rural com uma enorme vontade de frequentar a escola contrariando os pais, camponeses, que não viam nisso nenhuma utilidade prática. A vontade deste menino acabou sendo respeitada. *Motobomba* aborda o drama vivido e superado pelos camponeses nas terríveis cheias periódicas do rio Limpopo. *Yavayava* conta a história de um chefe de família prepotente, cruel e violento, com a agravante de sofrer de uma mórbida incli-

nação ao álcool sob pretexto de afogar mágoas infligidas pelo regime colonial e pelo trabalho duro de estivador. Com a ajuda da família e vizinhos ele muda de vida. Três ou quatro poemas meus também foram ditos naquele programa radiofónico.

Já falei de *Zabela*, a minha primeira novela publicada em 1983. Aborda a questão da fuga de jovens do campo para a cidade onde muitos deles se perdiam, como foi o caso de Zabela, a personagem principal. Em 1996 foi publicada na sua versão em Inglês (*Zabela – My Wasted Life*) e em 2013 reapareceu com nova roupagem numa edição bilingue Changana-Português (*Zabela - Uma juventude desperdiçada*). As suas irmãs mais novas são as novelas *Musongi* (1985); adaptada para teatro radiofónico em 1986, e que é a história de uma rapariga que pôs a nu os conflitos geracionais em torno do confronto entre usos e costumes da terra e os trazidos pelo Ocidente e, finalmente, *Thandhavantu* (1995) que teve como base a peça teatral *Yavayava* de que já falei.

Uma língua oficial exógena nos países pós-coloniais só é acessível a uma pequena porção da sociedade e pode, portanto, ser também um fator de divisão.

ECN/LCP: Como é que o conhecimento científico sobre a vitalidade e o estatuto das diversas línguas em Moçambique contribui para um debate mais amplo sobre o lugar das diversas culturas que constituem a sociedade moçambicana?

BS: Não é fácil avaliar o impacto de um processo no qual estamos mergulhados. O debate social e político da situação multilingue e multicultural que caracteriza o país tem conhecido contornos imprevisíveis na história pós-colonial. Com o advento da independência, em 1975, a expectativa era de que, finalmente, a hos-

tilização das línguas moçambicanas seria eclipsada por um entusiástico movimento em direção ao reconhecimento da sua “existência” e importância. Mas fomos confrontados com uma espécie de fuga ao início da realização desde sonho que vínhamos acalentando durante a fria noite colonial. É que, nos primeiros anos da independência, no seio da classe dirigente, reinava a ideia de que a nação moçambicana deveria ser edificada somente com base na língua oficial (o Português), assumida como a língua de unidade nacional. As línguas moçambicanas eram vistas como uma ameaça à coesão nacional porque poderiam dar azo ao tribalismo. Era preciso “matar” a tribo para se construir a nação. Mas é bem sabido que uma língua oficial exógena nos países pós-coloniais só é acessível a uma pequena porção da sociedade e pode, portanto, ser também um fator de divisão. E o Português é exoglóssico em Moçambique.

ECN/LCP: Mas, houve reações.

BS: Apesar desta abordagem geral, de certa forma hostil às línguas moçambicanas, também houve vozes que manifestaram atitudes favoráveis em relação a estas línguas como reação natural a forças internas e externas em prol da mudança. A título de exemplo, a criação do Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO), na Universidade Eduardo Mondlane, na segunda metade dos anos 1970 e os projetos de pesquisa nele desenvolvidos lançaram as bases para o debate que se impunha. Dentre estes projetos, cito o de Levantamento Dialeológico Nacional, nas suas três fases; o de Identificação, Localização e Estudo de Línguas minoritárias e o de Levantamento Sociolinguístico das Línguas Moçambicanas. Estes projetos tornaram mais “visível” a situação diglósica em que Moçambique estava mergulhado. A partir da década de 1980, o Nelimo desencadeou o processo de padronização

da ortografia de línguas moçambicanas. O primeiro seminário aconteceu em 1988 depois de um ano de preparação. Esta preparação incluiu um curso denominado “Descubra a sua língua” direcionado para representantes de diversas instituições ligadas à comunicação (rádio e imprensa), educação, saúde, artes, património cultural, bem como de diferentes organizações e associações e confissões religiosas. A seguir ao curso, os participantes tiveram ocasião de continuar a estudar e a identificar questões ligadas às suas línguas nas comissões de línguas que funcionavam junto dos emissores provinciais da Rádio Moçambique e em outras instituições, um pouco por todo o país. Estes seminários, realizados de dez em dez anos, com a participação de representantes da quase totalidade das línguas do país, contribuíram para uma maior visibilidade das línguas moçambicanas, ultrapassando-se de longe o propósito inicial da padronização da sua escrita. As intervenções de estudiosos nacionais e estrangeiros, bem como as de altos membros do governo, tiveram um impacto jamais sonhado. Com estas iniciativas ia se tornando mais evidente que mesmo num país multilingue e multicultural é possível conseguir-se a unidade na diversidade.

ECN/LCP: E no quadro político depois de 1990 houve alterações importantes?

BS: A aprovação de uma nova Constituição em 1990 abriu uma janela sobre as línguas moçambicanas. No seu Artigo 9, lê-se: “O Estado valoriza as línguas nacionais [bantu] como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.” Nesta época já se falava mais abertamente sobre este assunto tabu no passado. Contudo, notava-se ainda um certo acanhamento quando chegava a vez de se discutir a problemática das línguas moçambicanas em

simpósios e conferências sobre línguas, estudos da linguagem e áreas afins.

Paralelamente a esta titubeante procura de caminhos para a definição de uma política linguística consentânea com a realidade do momento, muitas instituições foram criando espaços para a utilização cada vez mais impactante das línguas do país. Na educação, a azáfama é notória na alfabetização e educação de adultos, no ensino bilingue ao nível da escola primária, na formação de professores de línguas bantu em universidades e instituições de formação de professores, etc. Na saúde, através de cartazes e brochuras, programas radiofónicos, etc. sente-se o palpitar das nossas línguas e sobretudo da nossa cultura. Nos meios de comunicação, a rádio continua a produzir noticiários, reportagens, programas informativos e recreativos e de apoio ao ensino bilingue e a televisão ensaia noticiários e programas de produção local, etc. As igrejas, as organizações não-governamentais e outras forças vivas da sociedade têm usado progressivamente as línguas moçambicanas nos seus mais diversos programas. As universidades têm estado empenhadas no estudo e descrição das línguas moçambicanas. Ao nível da graduação e da pós-graduação, as pesquisas culminam com a defesa de monografias e teses sobre aspetos do funcionamento destas línguas.

Já se faz sentir a falta de uma instituição ao nível central com o duplo papel de, por um lado, aglutinar estes esforços e coordenar estas iniciativas dispersas e por vezes descontinuadas e por outro lado, capitalizar as experiências e os valiosos conhecimentos até aqui acumulados com vista ao desencadeamento do debate em torno da definição de uma política linguística que traduza a vontade dos moçambicanos já suficientemente expressa em acções concretas. Esta instituição iria operar em estreita colaboração com as suas congéneres

ao nível da região e da África em geral sem olvidar parcerias na sua dimensão intercontinental.

ECN/LCP: Sobre o Ensino Bilingue, o Professor – entre outros linguistas moçambicanos- tem encarado o Ensino Bilingue como um projeto de grande valor. Em um artigo de 2014, o Professor diz que: “O Ensino Bilingue é um projeto sério e único capaz de resolver os problemas pedagógicos de que hoje o sistema de educação, em Moçambique enferma”. Diz também que falta vontade política. Na sua opinião, como é que se vai percorrer esse longo caminho entre o que os linguistas defendem e o que o governo legisla e executa?

BS: A utilização efetiva de qualquer língua que seja não depende apenas e exclusivamente de decretos baixados pelos governos. Se os povos dos países que já conheceram os males do colonialismo estivessem à espera de vontade política para se emanciparem ainda estariam sob jugo colonial. O mesmo se passa em relação à independência cultural. Muito do que venho relatando nesta conversa não teria acontecido se os moçambicanos não tivessem tomado a iniciativa de agir por conta própria e risco. Indo à pergunta, gostaria de repisar que o ensino bilingue em Moçambique tinha a múltipla finalidade de alcançar objetivos linguístico-pedagógicos, culturais e identitários e de direitos humanos. O tempo encarregou-se de demonstrar que a educação bilingue está a contribuir para a modernização e elevação do estatuto das línguas moçambicanas e das práticas culturais. A colocação do colega Feliciano Chimbutane é a cereja no topo do bolo: “O uso das línguas locais na escola (re)humaniza os seus falantes ao promovê-los de cães para seres humanos.” Os resultados até agora obtidos provam que, para melhorar a qualidade de ensi-

no em Moçambique, só há um caminho a seguir: expansão horizontal e vertical da educação bilingue, observadas as recomendações produzidas pelos diversos estudos e avaliações da educação bilingue em Moçambique e no mundo em geral. Se calhar a solução não é educação em línguas moçambicanas nas zonas rurais mas sim educação em línguas moçambicanas para todos, em todos os tipos de escolas e do ensino básico ao superior! Em suma: Temos que “fazer da escola uma base para o povo tomar o poder!”, como dizia o saudoso Samora Machel, primeiro Presidente do Moçambique independente! A vontade política para a consolidação do sucesso deste empreendimento deve incidir na planificação da superação das dificuldades até aqui sentidas.

ECN/LCP: Essa superação implica um maior investimento público, não é verdade?

BS: Não se pode pensar na continuação do projeto do ensino das línguas moçambicanas para além da escola primária sem se pensar na formação específica de professores. A pressão da sociedade nesse sentido é tremenda. Mas, como ensinar as línguas moçambicanas na escola secundária sem antes formar professores? Mas, como formar professores ao nível superior com alunos vindos do ensino secundário semianalfabetos nas suas línguas? Não se faz omeletas sem ovos! Isto é um apelo à vontade política no seio de instituições da educação vocacionadas para a formação de professores. São conclamadas a produzir ideias práticas, cientificamente alicerçadas, em articulação umas com as outras, para a planificação curricular (ou para o seu reajustamento), tanto para a escola secundária, como para a formação de professores para este nível de ensino. Não se faz omeletas sem ovos, repito, mas em Moçambique, professores e alunos do ensino bilingue participam no processo

de ensino-aprendizagem sem livros! Os poucos existentes circulam pelos professores responsáveis pela preparação dos seus colegas e muitas vezes sobrevivem, consumindo fotocópias. A vontade política é aqui convocada para garantir que a indústria gráfica seja municiada dos meios materiais necessários para a produção do livro escolar em qualidade e quantidade para este subsistema de ensino!

Outro fator negativo para o êxito do ensino bilingue tem a ver com a precariedade das infraestruturas onde funciona. A má qualidade das instalações pode levar à falsa ideia de que este ensino é destinado às populações de baixo rendimento, pobres, em escolas que funcionam debaixo das árvores ou em escolas de pau a pique, quando muito. É um repto que clama pela vontade política das autoridades gestoras da educação. O ensino bilingue também visa a satisfação das necessidades artístico-culturais da sociedade moçambicana. O ensino primário em línguas maternas deve ser alimentado com literatura nestas línguas. A literatura extracurricular bem como os textos de carácter didático-pedagógico produzidos nestas línguas irão fomentar o gosto pela leitura. E o escritor tem aqui uma oportunidade para dar a sua contribuição. A vontade política deve atingir as instituições ligadas à “indústria literária” para que os moçambicanos façam e consumam literatura na sua *linguacultura*.

Estou convicto de que, enquanto esta vontade política não vem “lá de cima”, os moçambicanos continuarão a fazer omeletes sem ovos neste domínio do ensino bilingue pois têm consciência do seu impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem.

ECN/LCP: Na área das políticas linguísticas em prol das línguas bantu, quais foram algumas das maiores conquistas nas últimas décadas em Moçambique? E o que podemos esperar para este século?

BS: Para mim, as maiores conquistas na área das políticas linguísticas a favor das línguas moçambicanas de origem bantu foram três:

a) o reconhecimento da sua importância, estampado na Constituição da República, como património cultural e educacional e a promoção do seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade;

b) a introdução do Ensino Bilingue no país que, apesar dos reveses por que tem passado, tudo indica que veio para ficar. (De notar que, infelizmente, os reveses de que o país se ressentir não se verificam apenas no ensino bilingue, mas no atual sistema de ensino como um todo, bem como noutros setores, tais como os de administração da justiça, saúde, exercício de cidadania, etc.)

E, por fim, **c)** a introdução de cursos de ensino das línguas moçambicanas a nível superior e o seu ensino nas escolas de formação de professores e não só.

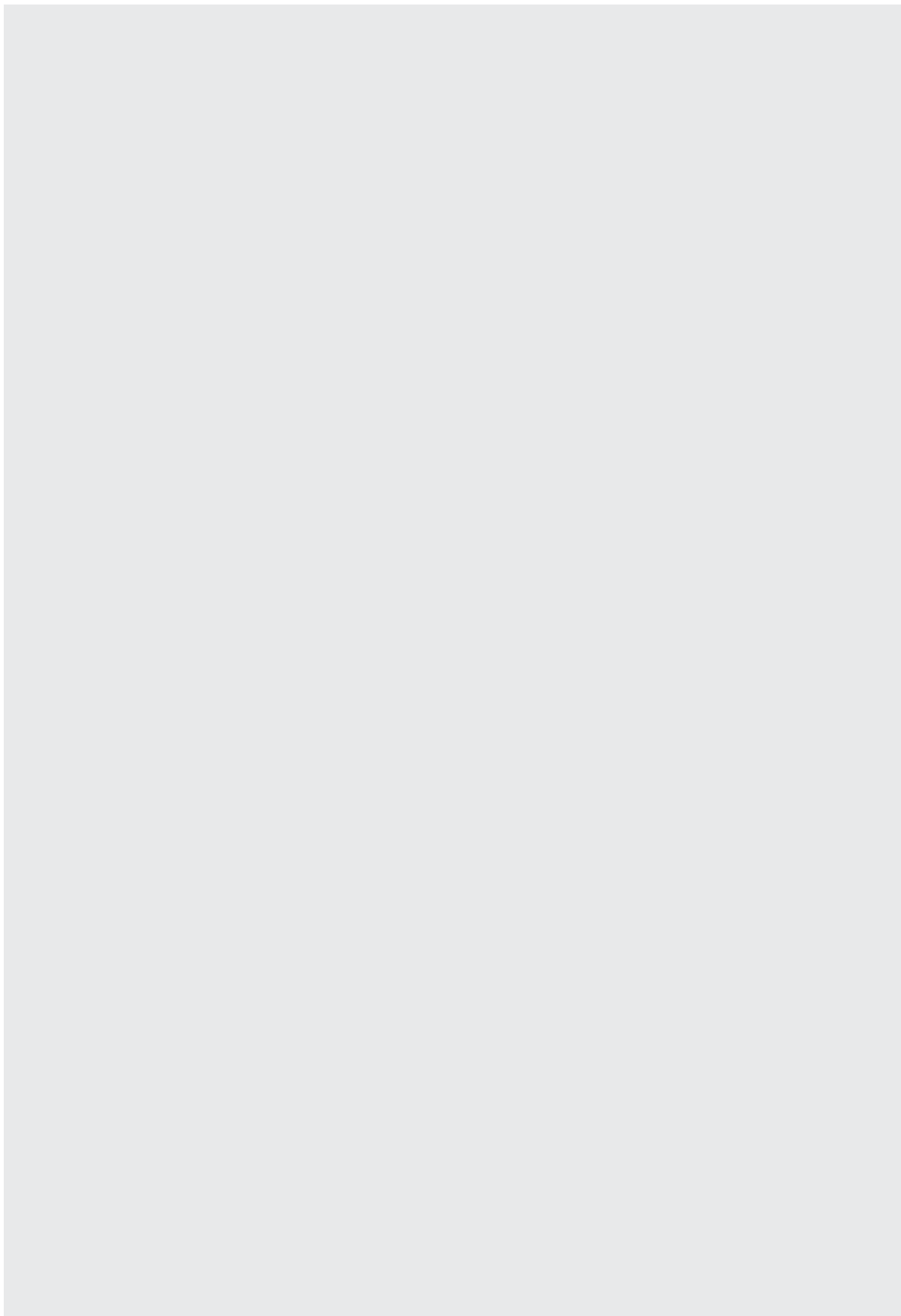
Não sou profeta, mas, para o presente século, vislumbro um panorama linguístico cultural e socialmente mais colorido e equilibrado porque inclusivo, como resultado da aclamação “*Hoza, multilinguismo e multiculturalismo no nosso Moçambique independente!*”.

Este clima terá criado condições para a ocorrência de eventos tais como: **a)** a outorga de estatuto oficial a línguas moçambicanas por região de predominância

e o seu uso de forma oficial (e não oficiosa e informal) na administração pública; **b)** a homologação da escrita das línguas moçambicanas; **c)** a criação de uma instituição a nível nacional vocacionada às questões das línguas deste país para coordenar os esforços que internamente estão a contribuir para a promoção destas línguas e para estabelecer diálogo e parcerias com instituições afins ao nível regional e internacionais; **d)** a abertura, a nível terciário e superior, de cursos de tradução direcionados às línguas moçambicanas; **e)** a produção de obras de referência tais como dicionários bilingues e monolíngues, vocabulários de especialidade e gramáticas, pelos jovens pesquisadores das línguas moçambicanas **f)** a consolidação do crescente envolvimento de escritores e poetas jovens na produção literária nas suas línguas maternas. Aí, haverá concursos literários nestas línguas com prémios diferentes das atuais palmadinhas nas costas destes *heróis das letras armadas*. A poesia de intervenção por eles produzida, de certa maneira, tem dado voz aos sem voz! Mas até que isto tudo aconteça, muitos rios cautelosos terão que continuar a levar as suas esperançosas águas ao mar chamado Democracia, Exercício de Cidadania e Direitos Linguísticos! Por vezes terão que desbastar ou galgar colinas e outeiros da ignorância, do comodismo, da miopia política e/ou sobretudo do medo de perder o poder. Língua é poder!

Handwritten Arabic text in a dense, cursive script, likely a historical document or manuscript. The text is written in black ink on a light-colored background. The script is highly stylized and difficult to read due to its density and the overlapping of lines. The text appears to be a collection of names, titles, or a list of entries, possibly related to a historical event or a specific region. The overall appearance is that of a well-used, aged manuscript page.

Notas de leitura



Manuel Veiga. *A Construção do Bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2004 166 pp.

Maria Manuela Barbosa*


pp. 177-180

Na obra em análise, o autor contempla o leitor com uma epígrafe que, cumprindo a sua função, traça as linhas mestras do discurso subsequente:

“Ninguém pode ignorar que tanto a língua portuguesa como a cabo-verdiana, embora de formas diferentes, corporizam a nossa história, enformam a nossa cultura e moldam o nosso modo de estar no mundo. A afirmação e a valorização dessas duas línguas, mais do que um dever cívico, é uma exigência cultural e uma necessidade ambiental.”

Manuel Monteiro da Veiga nasceu em Santa Catarina, Cabo Verde, a 27 de março de 1948. É Doutor em Linguística Geral Aplicada, com especialização em crioulistica cabo-verdiana, pela Universidade de Aix-en-Provence, França. Para além de linguista, é investigador, professor universitário e escritor. Tem publicado inúmeros ensaios e artigos; é o autor do romance *Odju d’Agu* (1987), em crioulo, do romance *Diário das Ilhas* (1997), em português, e da “narrativa romanesca” *Profecias do Ali-Ben-Ténpu* (2019) escrita, alternadamente, em crioulo e em português. No campo da linguística, publicou obras como *Diskrison Strutural di Língua Kabuverdianu* (1982), *Introdução à Gramática do Crioulo* (1995), *Le Créole du CapVert: Etude Grammaticale Descriptive et Contrastive* (2000), *A Construção do Bilinguismo* (2004), que ganhou o primeiro lugar do Prémio do Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa em Moçambique, *Dicionário Caboverdiano-Português* (2011), *A palavra & o verbo* (2016), entre outras. Foi Ministro da Cultura de Cabo Verde de 2004 a 2010.

Numa introdução breve, Manuel Veiga realça a importância “vital” do bilinguismo no desenvolvimento de Cabo Verde e apresenta um conjunto de medidas que entende como necessárias para o “construir e valorizar”. Considera que o crioulo cabo-verdiano, apesar de ser a língua nacional e, por conseguinte, a mais falada em todo o arquipélago, ocupa o lugar de língua “dominada”, deixando o estatuto de “prestígio” para o português. Com efeito, à data de publicação desta obra, o crioulo era sobretudo usado em situações in-

 <https://doi.org/10.21747/0874-2375/af40a1>

* CEAUP.

formais, na família, no dia-a-dia; por sua vez, o português, enquanto língua oficial, era usado no ensino, na literatura, na comunicação social e em todas as situações formais. Posto isto, o autor alega que o “proplado bilinguismo caboverdiano” não passa de uma “situação de diglossia”, que deverá ser tenazmente combatida em prol de uma relação de complementaridade entre as duas línguas e da elevação do crioulo a língua oficial.

Na perspetiva de “uma espécie de itinerário que tem por sujeitos da caminhada as duas línguas”, Manuel Veiga anuncia uma sequência de cinco capítulos, cujo objetivo consiste em “propor uma verdadeira paridade entre o Crioulo e o Português”. Contudo, a “caminhada” não é compassada, podendo tornar-se pouco objetiva aos olhos do leitor, já que os conteúdos se vão repetindo ao longo dos capítulos III, IV e V. Como explica o próprio autor em nota de rodapé, esta obra, com exceção do Capítulo I, resulta da compilação de temas de palestras, elaborados em épocas diferentes. Poderá dizer-se que o objetivo é cumprido, mas com avanços e recuos.

O Capítulo I, intitulado «Reeducação das Mentalidades e Descolonização dos Espíritos» começa por fazer referência aos erros da colonização, nomeadamente, ao processo de negação das culturas autóctones e à imposição intransigente da cultura do colonizador, no intuito de “transformar os caboverdianos em assimilados da cultura dominante”. Faz alusão à resistência dos que “tinham descoberto o valor da dignidade e o preço da liberdade”, às revoltas populares (nos Engenhos, em Achada Falcão, em Ribeirão Manuel, na Praia) e à Luta Armada, iniciada em 1963, movida pela esperança de que “amanhã seria outro dia”. Por fim, surge a «Descolonização como um processo» que engloba o povo português e o povo cabo-verdiano, que reconhece os direitos de cada um, que leva até Cabo Verde “uma outra visão humanista da realidade”, até se converter numa “cooperação dialogante”.

No Capítulo II, «Cabo Verde: Emergência e Afirmação da Crioulidade» e «Insularidade Fecunda», o autor faz a reconstrução do percurso da “crioulidade”, que divide em “quatro estações”: Período Esclavagista, Período Nativista, Período Crioulista e Período Universalista, salientando a importância de uma análise antropológica em detrimento de uma análise política. Remete, então, o leitor para o cenário das ilhas em meados do século XV, citando o poeta Jorge Barbosa:

«(...) Praias / onde naufragaram / navios, / aonde aportaram / caravelas, / aonde saltaram marinheiros queimados, / corsários, escravos, aventureiros / condenados, fidalgos, negreiros, / donatários das ilhas, / Capitães Mores ...».

e realça a inevitabilidade de uma convivência e de uma interdependência forçadas, neste encontro de vários mundos em espaço tão exíguo. Daqui terá resultado um pidgin que proporcionava o contacto entre a grande e diversificada população africana e a reduzida população branca. A língua crioula terá emergido no século XVII, após um longo processo de miscigenação, e conquistado a sua afirmação até ao século XIX, altura em que passou a ser severamente criticada e recuada pelo “dominador”. Surge, assim, o Período Nativista, impulsionado pela fundação de escolas, com destaque especial para o Seminário-Liceu de S. Nicolau, fundado em 1866, por onde passaram grandes intelectuais, que ainda hoje constituem importantes referências para a sociedade cabo-verdiana. O Crioulo sai reforçado e com ele os primeiros, e ainda ténues, laivos de mudança. A publicação da obra Arquipélago, de Jorge Barbosa, em 1935, irá dar origem a uma nova fase do ideário crioulista, a Claridade (ou o Período Crioulista), que, segundo Manuel Veiga, terá sido o passo decisivo para a afirmação da “crioulidade”: para além da língua e da morna, junta-se ao conceito uma literatura de cariz cabo-verdiano, sem mimetismos, o folclore e a coladeira, antecipando, assim, um “sentimento de nacionalidade”. Por último, o Período Universa-

lista (ou a cabo-verdianidade), não obstante as interpretações, quase sempre divergentes, feitas por vários autores e citadas na obra, é apresentado como o resultado “do encontro da África com a Europa”:

“A realidade intrínseca do processo de caboverdianização leva-nos a concordar com Mário de Andrade quando afirma que, em Cabo Verde, assiste-se a «uma atualização da africanidade», e nós acrescentamos: da portugalidade também.”

Neste Capítulo, é ainda abordada a questão da insularidade como um universo que “extravasa o sentimento de solidão e nostalgia”: para o ilhéu, “o visível não lhe chega, ele tem a necessidade do imaginário”. No contexto literário, o desejo de evasão, já manifestado pelos escritores da Claridade, assume novos contornos a partir dos anos 70, e começa a “abrir-se para o mundo”.

A partir do Capítulo III, «O Português como Espaço Aberto e o Crioulo como Espaço Identitário» e «O Crioulo e o Português no Processo de Afirmção em Cabo Verde», tal como os dois títulos indicam, retoma-se a discussão sobre a importância da complementaridade linguístico-cultural dos dois idiomas. É, mais uma vez, realçada a importância da língua portuguesa, desta feita pela sua capacidade de aceitar a “diversidade”, convertendo-se num “espaço aberto”, também ela “mais aceite como algo que também pertence aos que a adoptaram.” Efetivamente, no caso concreto de Cabo Verde, o Português é visto, hoje, como uma língua “parceira”, um “património”, que terá estado presente na génese do “Crioulo e do Homem crioulo”, e que se tornou totalmente indissociável da cultura e da identidade do povo cabo-verdiano. Contudo, não passa de um complemento no espaço identitário do Arquipélago: – “(...) o sujeito desse espaço é vincadamente o Crioulo”, afirma Manuel Veiga, alegando “que mesmo falando o Português, somos crioulos; que mesmo quando pensamos e vivemos em Português, sentimos e existimos em Crioulo.” Partindo deste pressuposto, o autor reitera a necessidade de desenvolver e valorizar o Crioulo, sugerindo as seguintes medidas:

- a implementação de uma investigação sistémica, nos diversos domínios da linguística do Crioulo;
- a criação progressiva de condições que permitam e possibilitem o ensino do Crioulo, por fases e etapas, nos mais diversos escalões académicos;
- a promoção de estímulos à atividade literária e jornalística em que o Crioulo possa ser suporte, ao lado da língua portuguesa;
- a criação de condições objetivas e subjetivas que contribuam para o prestígio do Crioulo, nomeadamente como futura língua co-oficial;
- a promoção de um bilinguismo real que possa destronar a situação de diglossia, hoje reinante.”

Já no que concerne à língua portuguesa, é de opinião que se implemente uma política linguística visando:

- desenvolver um ensino adequado e de qualidade;
- instrumentalizar, técnica e cientificamente, a língua portuguesa;
- possibilitar o acesso ao livro e à cultura em todo o espaço onde o português é também instrumento de comunicação;
- defender a unidade na diversidade, na linha dos pressupostos defendidos pelos Profs. Lindley Cintra e Celso Cunha, isto é, procurar a «superior unidade da língua» e aceitar as particularidades regionais que a enriquecem, desde que o «limiar da intercompreensão» não seja ultrapassado;

- aumentar a agressividade dos nossos políticos e intelectuais que, nas instâncias internacionais, devem, sempre que possível, fazer com que outros falantes sintam que o Português é útil e que o seu estatuto dá-lhe o direito de merecer os investimentos necessários.

Entra-se, então, no Capítulo IV, de que constam «A Construção do Bilinguismo» e o «Bilinguismo Funcional». Aqui o leitor depara-se com o relato, em síntese, dos capítulos anteriores. De salientar, no entanto, os subcapítulos 1.6. «Criação de Estruturas e Disponibilização de meios» e 1.7. «Metas e etapas» que introduzem, como os nomes indicam, propostas de instituições/mecanismos e de objetivos para a construção do bilinguismo em Cabo Verde.

Por fim, no Capítulo V, «Implementação do Ensino da Língua Caboverdiana no ISE», o autor foca-se na apresentação de uma proposta para a introdução e prática do ensino do Crioulo no Instituto Superior de Educação, de forma a cumprir o objetivo almejado no início da obra: “a afirmação e a valorização” desta língua, a par do Português. A referida proposta deverá responder a três questões fundamentais:

- Porquê ensinar?
- O que ensinar?
- Como ensinar?

Encontradas as respostas e esmiuçadas ao longo de seis subcapítulos, Manuel Veiga considera ter conseguido “estabelecer os objetivos, fixar os conteúdos, traçar um plano e definir a estratégia que o ensino da Lcv, no ISE, deve seguir.” Deixa um repto aos “decisores” da política linguística de Cabo Verde: “Eis algumas das ideias que ousamos propor, esperando (...) que haja a abertura suficiente e a vontade necessária para analisar a viabilidade do que aqui se propõe.”

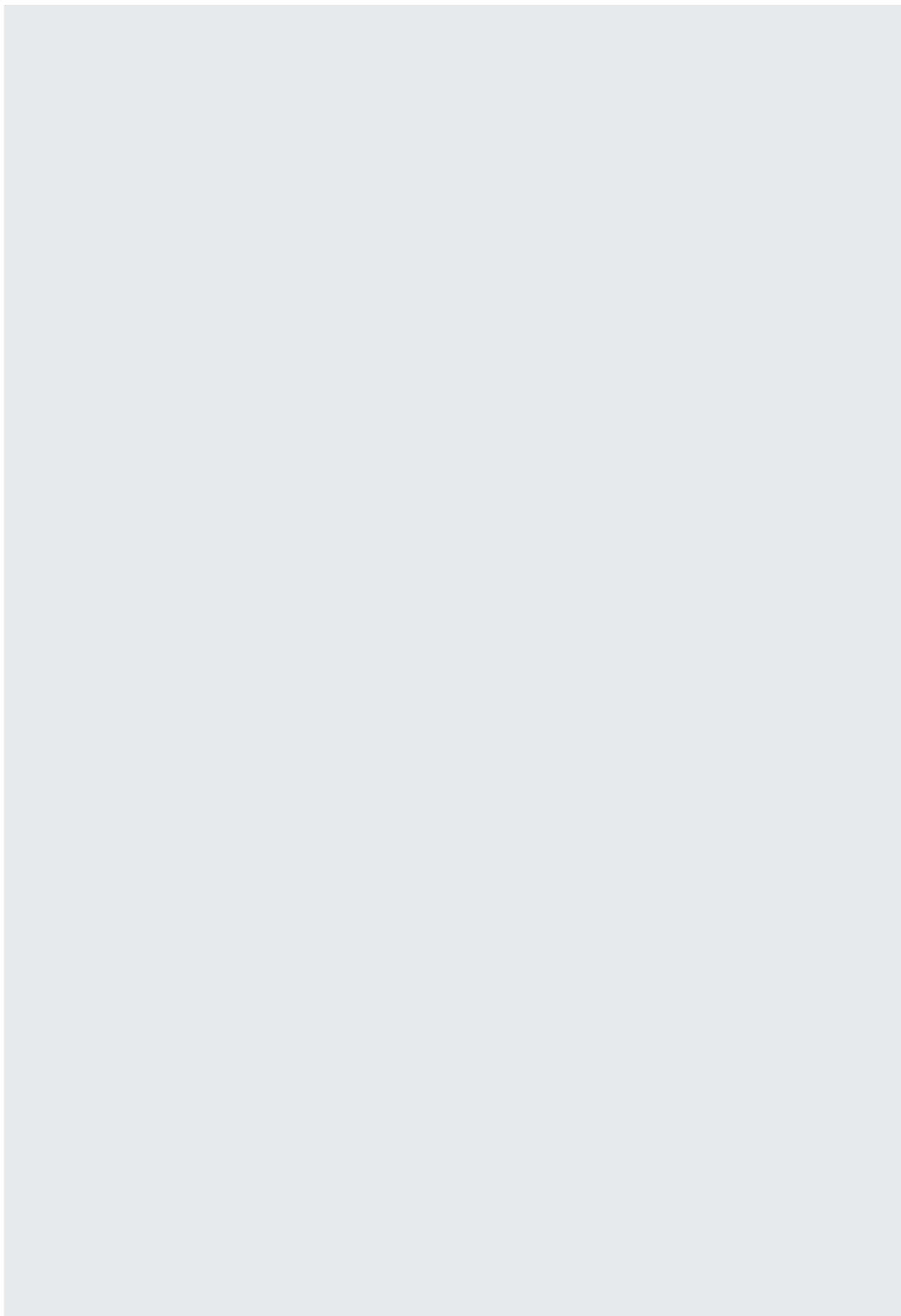
Importa fazer notar que, ao longo da obra, o autor não se escusa a admitir as controvérsias existentes à volta deste tema, quer citando as opiniões de outros autores, quer aludindo a manifestações expressas por vários intervenientes nesta matéria. Também não omite a onerosidade elevada do projeto, nem a carência de meios humanos e materiais que, obviamente, constituem um obstáculo de peso à sua implementação. Mantém, contudo, a convicção firme da necessidade premente de dar início a um processo de equiparação das duas línguas e, de forma algo subtil, transporta essa responsabilidade para os “decisores” da política linguística. Decorridos 15 anos após a publicação deste livro, o objetivo da construção do bilinguismo ainda não foi cumprido, pese embora o facto do próprio Manuel Veiga ter sido Ministro da Cultura de Cabo Verde entre 2004 e 2010. A situação de diglossia prevalece, mas os cabo-verdianos não desistem de lutar pela complementaridade das suas duas línguas.

Resumos

Abstracts

Resumés

ملخصات



Línguas africanas e desenvolvimento humano

Paulo Feytor Pinto

Neste artigo é proposta uma reflexão sobre o papel fundamental da educação em língua materna para o desenvolvimento humano das sociedades, tanto dos PALOP como de Portugal e de todos os países do mundo – só há educação de qualidade quando a escola fala a mesma língua que a maioria dos seus alunos fala em casa, tal como reconhece a comunidade científica internacional, através da UNESCO, desde 1953. Na verdade, todos os países que atualmente têm um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito elevado usam na escola a língua que a generalidade das crianças usa em casa.

Tendo presente a importância das línguas maternas para o desenvolvimento humano, analisa-se a presença de línguas africanas dos PALOP na *internet* e em cada uma das cinco sociedades. Por um lado, a invisibilidade da diversidade linguística dos PALOP em ferramentas digitais de livre acesso global e, por outro, o processo consistente e consciente de substituição das línguas africanas pela língua portuguesa tendo em vista a eliminação da diversidade linguística estruturante dos cinco países em questão revelam a continuidade, na atualidade, da política colonial portuguesa de assimilação implementada nos séculos XIX e XX.

Palavras-chave: Línguas maternas, PALOP, colonialismo.

African Languages and Human Development

This article proposes a reflection on the fundamental role of mother tongue education for the human development of societies, either in Portuguese-Speaking African Countries (PALOP), in Portugal or in all countries of the world – there is only quality education when the school speaks the same language that most of its students speak at home, as recognized by the international scientific community, through UNESCO,

since 1953. As a matter of fact, all countries that currently have a very high Human Development Index (HDI) use at school the language that most children use at home.

Bearing in mind the importance of mother tongues for human development, the presence of African languages from PALOP countries on the *internet* and in each of the five societies is analyzed. On the one hand, the invisibility of the linguistic diversity of PALOP countries in digital tools with free global access and, on the other, the consistent and conscious process of replacing African languages with the Portuguese language aiming at eliminating the structural linguistic diversity of the five countries in question, show today's continuity of the Portuguese colonial policy of assimilation implemented in the 19th and 20th centuries.

Keywords: Mother languages, Portuguese-Speaking African Countries, colonialism.

Langues africaines et développement humain

Cet article propose une réflexion sur le rôle fondamental de l'éducation dans la langue maternelle pour le développement humain des sociétés, que ce soit dans les pays africains de langue portugaise (PALOP), au Portugal ou dans tous les pays du monde - il n'y a d'éducation de qualité que lorsque l'école parle la même langue que la plupart de ses élèves parlent à la maison, comme le reconnaît la communauté scientifique internationale, par l'intermédiaire de l'UNESCO, depuis 1953. En fait, tous les pays qui ont actuellement un indice de développement humain (IDH) très élevé utilisent à l'école la langue que la plupart des enfants utilisent à la maison.

Compte tenu de l'importance des langues maternelles pour le développement humain, la présence des langues africaines des pays PALOP sur *internet* et dans chacune des cinq sociétés est analysée. D'une part, l'invisibilité de la diversité linguistique des pays PALOP dans les outils numériques en libre accès mondial et, d'autre part, le processus cohérent et conscient de remplacement des langues africaines par la

langue portugaise visant à éliminer la diversité linguistique structurelle des cinq pays en question, révèle la continuité, aujourd'hui, de la politique coloniale portugaise d'assimilation mise en œuvre aux 19^e et 20^e siècles.

Mots-clés: Langues maternelles, Pays Africains de Langue Portugaise, colonialisme.

اللغات الأفريقية والتنمية البشرية
ياولو فايثور بينتو

يدرس هذا المقال دور التعليم باللغة الأم في التنمية البشرية للمجتمعات، سواء في البلدان الأفريقية الناطقة بالبرتغالية، في البرتغال أو في جميع بلدان العالم. لا يوجد تعليم جيد بدون توافق بين لغة المدرسة واللغة التي يتحدث بها معظم التلاميذ في المنزل كما أقرته منظمة اليونسكو منذ سنة 1953. إن جميع البلدان التي لديها حالياً مؤشر تنمية بشرية مرتفع جداً تستخدم في المدرسة اللغة التي يستخدمها معظم الأطفال في المنزل. مع الأخذ في الاعتبار أهمية اللغات الأم للتنمية البشرية، يتم تحليل وجود اللغات الأفريقية من البلدان الناطقة بالبرتغالية على شبكة الإنترنت وفي كل مجتمع من المجتمعات الخمس. خلصت الدراسة إلى عدم وضوح التنوع اللغوي في الأدوات الرقمية ذات الوصول العالمي المجاني من ناحية، ومن ناحية أخرى، فهناك عملية متسقة وواعية لاستبدال اللغات الأفريقية باللغة البرتغالية بهدف القضاء على التنوع اللغوي الهيكلي للدول الخمس. تُظهر البلدان المعنية استمرارية سياسة الاستيعاب الاستعمارية البرتغالية التي تم تنفيذها في القرنين التاسع عشر والعشرين.

الكلمات المفتاحية: اللغات الأم، الدول الأفريقية الناطقة بالبرتغالية، الاستعمار

A necessidade de oficializar as Línguas africanas em Moçambique: uma reflexão

Carlos J. Manuel

Moçambique é um país multilingue e multicultural, com línguas e culturas africanas nativas da família Bantu e outras europeias e asiáticas. Apesar de faladas por pouco mais de 80 % da população (cf. INE, 2017), nenhuma das línguas nativas goza de qualquer estatuto oficial. A única língua oficial é o português, imposta no período colonial como símbolo da identidade cultural portuguesa e como um dos mais importantes instrumentos da política assimilacio-

nista promovida por Portugal (Firmino, 2002). Neste trabalho, questionamos a manutenção dessa política linguística que relega as línguas autóctones a segundo plano e argumentamos que há no país condições que justificam a atribuição de um estatuto oficial a línguas autóctones, tendo em vista a promoção da unidade nacional e a igualdade e equidade entre os moçambicanos. Para isso, revemos a literatura que discute o panorama linguístico moçambicano e discutimos dados referentes à mobilidade linguística no país, os desenvolvimentos na academia e os usos linguísticos atuais e potenciais na administração pública, ensino, saúde e serviços. O estudo é qualitativo e baseia-se no pressuposto segundo o qual a língua constitui um conjunto de recursos que circula em redes sociais, espaços discursivos e com um significado socialmente construído (cf. Heller, 2007 e Moriarty, 2015).

Palavras-chave: Multilinguismo, multiculturalismo, inclusão, oficialização das línguas moçambicanas.

The Need to Officialise African languages in Mozambique: A Reflection

Mozambique is a multilingual and multicultural country, including native African languages of the Bantu family, European and Asian languages. Although spoken by just over 80 % of the population (cf. INE, 2017), none of the local African languages enjoy any official status. The only official language is Portuguese, imposed during colonial rule as a symbol of Portuguese cultural identity and as one of the most important instruments of the assimilationist policy promoted by Portugal (Firmino, 2002). In this paper, we question the maintenance of this linguistic policy, which relegates native languages to secondary place. We argue that in Mozambique there are conditions for the attribution of an official status to native languages, with a view to promoting national unity, equality and equity among Mozambicans. To this end, we review the literature that discusses the Mozambican linguistic landscape and discuss data on linguistic mobility, developments in academia

and current and potential linguistic uses in public administration, education, health, and services. The study is qualitative and is based on the assumption that language is a set of resources which circulate in social networks, discursive spaces and with a socially constructed meaning (cf. Heller, 2007 and Moriarty, 2015).

Keywords: Multilingualism, multiculturalism, officialization of Mozambican languages.

La nécessité d'officialiser les langues africaines au Mozambique: une réflexion

Le Mozambique est un pays multilingue et multiculturel, comprenant des langues africaines natives de la famille bantoue et des langues européennes et asiatiques. Bien que parlées par un peu plus de 80 % de la population (cf. INE, 2017), aucune des langues africaines locales ne bénéficie d'un statut officiel. La seule langue officielle est le portugais, imposé pendant la période coloniale comme symbole de l'identité culturelle portugaise et comme l'un des instruments les plus importants de la politique assimilationniste promue par le Portugal (Firmino, 2002). Dans ce travail, nous remettons en question le maintien de cette politique linguistique, qui relègue les langues indigènes au second plan. Nous soutenons qu'il existe dans le pays des conditions pour l'attribution d'un statut officiel aux langues indigènes, en vue de promouvoir l'unité nationale, l'égalité et l'équité entre les Mozambicains. À cette fin, nous passons en revue la littérature qui traite du paysage linguistique mozambicain et nous discutons des données sur la mobilité linguistique, les développements dans le monde universitaire, et les utilisations linguistiques actuelles et potentielles dans l'administration publique, l'éducation, la santé et les services. L'étude est qualitative et repose sur l'hypothèse que la langue est un ensemble de ressources qui circulent dans les réseaux sociaux et les espaces discursifs et dont le sens est socialement construit (cf. Heller, 2007 et Moriarty, 2015).

Mots-clés: Multilinguisme, multiculturalisme, officialisation des langues mozambicaines.

الحاجة إلى اللغات الأفريقية الرسمية في موزمبيق

كارلوس جي ماتويل

تعتبر موزمبيق بلد متعدد اللغات والثقافات، بما في ذلك اللغات الأفريقية الأصلية لعائلة البانتو واللغات الأوروبية والآسيوية. على الرغم من أن ما يزيد قليلاً عن ثمانين بالمائة من السكان يتحدثون بها (راجع المعهد الوطني للإحصاء، 2017)، إلا أنها لا تتمتع بأي وضع رسمي لأن اللغة الرسمية الوحيدة هي اللغة البرتغالية، التي فُرضت خلال الحكم الاستعماري كرمز للهوية الثقافية البرتغالية. وكأحد أهم أدوات سياسة الاستيعاب التي تروج لها البرتغال (فيرمينو، 2002). في هذه الورقة البحثية، نتساءل عن هذه السياسة اللغوية التي تنزل اللغات الأصلية إلى المرتبة الثانوية. نحن نرى أن هناك ظروفاً في موزمبيق تسهم منح صفة رسمية للغات الأصلية، وذلك بهدف تعزيز الوحدة الوطنية والمساواة والإنصاف بين الموزمبيين. ولتحقيق هذه الغاية، نقوم بمراجعة الأدبيات التي تناقش المشهد اللغوي الموزمبيقي ونناقش البيانات المتعلقة بالحرارة اللغوية والتطورات في الأوساط الأكاديمية والاستخدامات اللغوية الحالية والمحتملة في الإدارة العامة والتعليم والصحة والخدمات. تستند هذه الدراسة إلى فرضية أن اللغة هي مجموعة من الموارد التي تنتشر في الشبكات الاجتماعية والمساحات الخطابية ولها معنى ميني اجتماعياً (راجع هيلر، 2007 وموريarty، 2015).

الكلمات المفتاحية: التعددية اللغوية، التعددية الثقافية، إضفاء الطابع الرسمي على اللغات الموزمبيقية

Línguas não oficiais de Moçambique. Necessidade da sua oficialização

Sóstenes Rego (Sisito Matete)

“Línguas Não Oficiais de Moçambique – Necessidade da sua Oficialização” é o tema deste artigo. O conceito de línguas não oficiais tem conotações e implicações negativas, nomeadamente o desprezo pelas culturas e povos autóctones e aponta para um desenvolvimento de matriz única e exclusivamente lusófona. O objetivo deste trabalho é explorar as implicações linguísticas, sociais, económicas, culturais, políticas da não oficialização das Línguas Bantu moçambicanas, a partir de evidências empíri-

cas, da minha própria introspeção e da análise da literatura consultada. Com efeito, aborda-se a política linguística de Moçambique e as potencialidades das Línguas Bantu moçambicanas (LB) das mesmas. Desde a opção do português como língua oficial única de Moçambique, as LB nunca constituíram uma prioridade para as autoridades moçambicanas, alegadamente receando o recrudescimento do tribalismo. Isso veio a revelar-se como uma falsa questão. Multiethnicidade, multiculturalismo e multilinguismo, características intrínsecas de Moçambique, deveriam ser alicerces da construção da nação moçambicana, da sua moçambicanidade e da Unidade Nacional.

Palavras-chave: Línguas bantu moçambicanas, oficialização das línguas moçambicanas, lusofonização, desafrikanização.

Mozambique's Unofficial Languages – the Need to Officialise Them

“Mozambique's Unofficial Languages - The Need for Their Officialisation” is the subject of this article. The concept of unofficial languages has negative connotations and implications, namely contempt for indigenous cultures and peoples and points towards a development with a single, exclusively Lusophone matrix. The aim of this paper is to explore the linguistic, social, economic, cultural and political implications of the non-officialisation of Mozambican Bantu languages (BLs), based on empirical evidence, my own introspection and an analysis of the literature consulted. In fact, it deals with Mozambique's language Policies, Mozambican BLs and their potential. Since Portuguese was chosen as Mozambique's sole official language, BLs have never been a priority for the Mozambican authorities, allegedly for fear of a resurgence of tribalism. This turned out to be a false issue. Multiethnicity, multiculturalism and multilingualism, intrinsic characteristics of Mozambique, should be the foundations of the construction of the Mozambican nation, its Mozambicanness and National Unity.

Keywords: Mozambican Bantu languages, officialization of Mozambican languages, Lusophonisation, De-Africanisation.

Les langues non officielles du Mozambique - la nécessité de les officialiser

«Les langues non officielles du Mozambique - La nécessité de les officialiser» est le sujet de cet article. Le concept de langues non officielles a des connotations et des implications négatives, à savoir le mépris des cultures et des peuples indigènes, et laisse présager un développement avec une matrice unique, exclusivement lusophone. L'objectif de cet article est d'explorer les implications linguistiques, sociales, économiques, culturelles et politiques de la non-officialisation des langues bantoues mozambicaines, sur la base de preuves empiriques, de ma propre introspection et d'une analyse de la littérature consultée. En fait, il traite de la politique linguistique du Mozambique, des langues bantoues mozambicaines (LB) et de leur potentiel. Depuis que le portugais a été choisi comme seule langue officielle du Mozambique, les LB n'ont jamais été une priorité pour les autorités mozambicaines, prétendant par crainte d'une résurgence du tribalisme. Il s'est avéré que c'était un faux problème. La multiethnicité, le multiculturalisme et le multilinguisme, caractéristiques intrinsèques du Mozambique, devraient être les fondements de la construction de la nation mozambicaine, de sa mozambicité et de son unité nationale.

Mots-clés: Langues non officielles, langues bantoues mozambicaines, lusophonisation, désafrikanisation.

اللغات غير الرسمية في موزمبيق - الحاجة إلى إضفاء الطابع الرسمي عليها
سوستينيس ريفو

إن مفهوم اللغات غير الرسمية له دلالات وأثار سلبية، وهي إزراء الثقافات والشعوب الأصلية. كما يشير إلى تطور باتجاه واحد وحصري ألا هو اللغة البرتغالية. الهدف من هذه الورقة هو استكشاف الآثار اللغوية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية لعدم إضفاء الطابع الرسمي على لغات البانتو الموزمبيقية بناءً على الأدلة التجريبية، واستنباطي الخاص، وتحليل الأدبيات التي تمت استشارتها. إن هذا المقال يدرس السياسات اللغوية في موزمبيق والنوابت الأساسية الموزمبيقية وإمكاناتها. منذ أن تم اختيار اللغة البرتغالية كلغة رسمية وحيدة في موزمبيق، لم تكن اللغات المحلية أبداً أولوية بالنسبة للسلطات الموزمبيقية، يدعو الخوف من عودة القبلية. وتبين أن هذه قضية كاذبة إذ أن

التعددية العرقية والتعددية الثقافية والتعددية اللغوية على اعتبارها الخصائص الجوهرية لموزمبيق، ينبغي أن تكون أسس بناء الأمة الموزمبيقية وهويتها ووحدةها الوطنية.

الكلمات المفتاحية: لغات البانتو الموزمبيقية، إضفاء الطابع الرسمي على اللغات الموزمبيقية، اللغة البرتغالية، اللغات الأخرى

Ensino bilingue e a exclusão de minorias linguísticas em Moçambique: uma análise preliminar

Crisófia Langa da Câmara

Em África, o ensino bilingue tem sido tema central de debate desde os anos de 1990. A pergunta frequente tem sido a validade da escolha de uma única língua oficial e/ou de ensino em contextos multilíngues e multiculturais (Lopes & Pinto, 2017: 69). Em Moçambique, tal como acontece em muitos países africanos, o português é a única língua oficial. A sua escolha esteve centrada em critérios de ordem política e ideológica sem olhar para as suas implicações pedagógicas, étnicas e culturais. O Ministério de Educação, tendo em conta o debate sobre as implicações da língua de ensino na aprendizagem da criança, implementou o Projeto Experimental de Ensino Bilingue em Moçambique (PEBIMO) em duas línguas (Changana e Nyanja). Em 2003-2004, o Ensino Bilingue ampliou-se de 2 para 16 línguas. Desde a sua introdução, o ensino bilingue expandiu-se exponencialmente ao sabor das autoridades locais até 2019, altura em que se aprovou a Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue (2020-2029). Desde 2003, houve a necessidade de formação de professores e produção de manuais de ensino para esta modalidade. A Estratégia aprovada em 2019 preconiza a inclusão de mais três línguas antes consideradas dialetos (Ngunga *et al.*, 2022). Este artigo defende que, para evitar a exclusão de línguas minoritárias causada pela ausência de estudos sociolinguísticos e dialetológicos (Chimbutane, 2015), os materiais de ensino de Nyungwe deveriam ser usados como ferramentas de inclusão de grupos linguísticos minoritários como Kunda, Tonga e Dema para que se salvaguarde o direito da criança de aprender na

sua língua materna. Esta pesquisa adota o método comparativo e léxico-estatístico de dados recolhidos através da lista de vocabulário básico e estabelece relações linguísticas entre as línguas Nyungwe, Kunda, Dema e Tonga.

Palavras-chave: Multilinguismo, ensino bilíngue, línguas minoritárias, exclusão.

Bilingual Education and the Exclusion of Linguistic Minorities in Mozambique: A Preliminary Analysis

In Africa, bilingual education has been a central topic discussion since the 1990s. The question frequently asked has been the validity of choosing a single official language or mean of instruction in multilingual and multicultural contexts (Lopes & Pinto, 2017: 69). In Mozambique, as in many African countries, Portuguese is the only official language. This language was chosen following political and ideological criteria without regard to the pedagogical, ethnic, and cultural implications. However, years later, the Ministry of Education in Mozambique, taking into account the debate on the implications of the language of instruction on children's learning, implemented the Experimental Project for bilingual education in Mozambique (PEBIMO, in Portuguese) in two languages (Changana and Nyanja). In 2003-2004, Bilingual Education was expanded from 2 to 16 languages. Since its introduction, bilingual education has expanded exponentially at the whim of the local authorities until 2019, when the Bilingual Education Expansion Strategy (2020-2029) was approved. Since 2003, when Bilingual Education expanded, there has been a need for bilingual education teachers' training courses and the production of learning manuals. The Strategy approved in 2019 calls for the inclusion of three more languages previously considered dialects (Ngunga *et al.*, 2022). This paper argues that, in order to avoid the exclusion of minority languages caused by the absence of sociolinguistic and dialectological studies (Chimbutane, 2015), Nyungwe's learning manuals should be used as tools for the inclusion of minority language groups such as Kunda, Tonga and Dema in order to guarantee the child's right to learn in their mother tongue.

Keywords: Multilingualism, bilingual education, minority languages, exclusion.

L'éducation bilingue et l'exclusion des minorités linguistiques au Mozambique: une analyse préliminaire

En Afrique, l'éducation bilingue est un sujet de discussion central depuis les années 1990. La question fréquemment posée est celle de la validité du choix d'une langue officielle unique ou d'un moyen d'enseignement dans des contextes multilingues et multiculturels (Lopes & Pinto, 2017: 69). Au Mozambique, comme dans de nombreux pays africains, le portugais est la seule langue officielle. Cette langue a été choisie en fonction de critères politiques et idéologiques, sans tenir compte des implications pédagogiques, ethniques et culturelles. Cependant, des années plus tard, le ministère de l'éducation du Mozambique, tenant compte du débat sur les implications de la langue d'instruction sur l'apprentissage des enfants, a mis en œuvre le projet expérimental d'éducation bilingue au Mozambique (PEBIMO, en portugais) dans deux langues (Changana et Nyanja). En 2003-2004, l'enseignement bilingue a été étendu de 2 à 16 langues. Depuis son introduction, l'enseignement bilingue s'est développé de manière exponentielle au gré des autorités locales jusqu'en 2019, date à laquelle la stratégie d'expansion de l'enseignement bilingue (2020-2029) a été approuvée. Depuis 2003, année de l'expansion de l'enseignement bilingue, des cours de formation pour les enseignants de l'enseignement bilingue et la production de manuels d'apprentissage ont été nécessaires. La stratégie approuvée en 2019 prévoit l'inclusion de trois langues supplémentaires, auparavant considérées comme des dialectes (Ngunga *et al.*, 2022). Cet article soutient que, pour éviter l'exclusion des langues minoritaires causée par l'absence d'études sociolinguistiques et dialectologiques (Chimbutane, 2015), les manuels d'apprentissage du Nyungwe devraient être utilisés comme outils pour l'inclusion de groupes de langues minoritaires comme le Kunda, le Tonga et le Dema afin de garantir le droit de l'enfant à apprendre dans sa langue maternelle. Cette recherche adopte la méthode comparative et lexicostatistique pour analyser les données collectées à travers la liste Swadesh et établit

des relations linguistiques entre le Nyungwe, le Kunda, le Dema et le Tonga.

Mots-clés: Multilinguisme, éducation bilingue, langues minoritaires, exclusion.

التعليم ثنائي اللغة واستبعاد الأقليات اللغوية في موزمبيق: تحليل أولي
كريسوفيا لاتجا دا كامارا

كان التعليم ثنائي اللغة في أفريقيا موضوعاً مركزياً للنقاش منذ التسعينيات حيث كان السؤال المطروح بشكل متكرر هو مدى صحة اختيار لغة رسمية واحدة أو وسيلة للتعليم في سياقات متعددة اللغات ومتعددة الثقافات (لوبيس وبينتو، 2017: 69). في موزمبيق، كما هو الحال في العديد من البلدان الأفريقية، اللغة البرتغالية هي اللغة الرسمية الوحيدة، وقد تم اختيار هذه اللغة وفق معايير سياسية وأيديولوجية دون النظر إلى الدلالات التربوية والعرقية والثقافية. ومع ذلك، بعد سنوات عدة قامت وزارة التعليم في موزمبيق، مع مراعاة النقاش الدائر حول آثار لغة التدريس على تعلم الأطفال، بتنفيذ المشروع التجريبي للتعليم ثنائي اللغة في موزمبيق بلغتي شانجانا ونيانجا. أما في الفترة ما بين 2003-2004 فقد تم توسيع التعليم الثنائي اللغة من لغتين إلى ستة عشر لغة. توسع التعليم ثنائي اللغة بشكل كبير منذ طرحة بناء على رغبة السلطات المحلية حتى عام 2019، عندما تمت الموافقة على استراتيجية التوسع في التعليم ثنائي اللغة (2020-2029). كانت هناك حاجة إلى دورات تدريبية لمعلمي التعليم ثنائي اللغة وضع مراجع تعليمية منذ عام 2003. تدعو الاستراتيجية المعتمدة في عام 2019 إلى إدراج ثلاث لغات أخرى كانت تعتبر لهجات سابقاً (نغونغا، 2022). تجادل هذه الورقة البحثية بأنه من أجل تجنب استبعاد لغات الأقليات بسبب غياب الدراسات اللغوية الاجتماعية واللهجاتية (شيمبوتان، 2015)، ينبغي استخدام أدلة التعلم في نيوغوي كأدوات لإدماج مجموعات لغات الأقليات مثل كوندا وتونغوا وكينيا وديما من أجل ضمان حق الطفل في التعلم بلغته الأم.

الكلمات المفتاحية: التعددية اللغوية، التعليم ثنائي اللغة، لغات الأقليات، الإقصاء

A formação de professores das línguas locais de Angola: regulação, estratégias e desafios

Fernando Mbiavanga

O presente estudo constitui uma resposta sistematizada à seguinte pergunta de investigação: “Que políticas regulam a formação de professores em Angola?”. Para tal avalia o quadro nor-

mativo que o regula, os recursos pedagógicos existentes para a efetivação da tarefa de formação de professor das línguas locais e o curso de formação de professores das línguas locais no ISCED-Luanda. Este estudo conclui que as atuais políticas de formação de professores respondem satisfatoriamente aos objetivos do Sistema Nacional de Educação. Todavia, a sua implementação requer uma adequada gestão do sistema em termos de articulação entre os diferentes níveis e atores que nele intervêm. Os constrangimentos reportados sobre o funcionamento do curso exigem uma revisão profunda, adequando-o ao disposto nos normativos aprovados pelo Estado Angolano.

Palavras-chave: Formação de professores, Línguas nacionais de Angola, ISCED-Luanda.

Teacher Training for Local Languages in Angola: regulation, Strategies and Challenges

The current study represents an overview answer to the following research question: "What policies regulate teacher training in Angola?" To this end, it evaluates the normative framework that regulates it, the existing pedagogical resources for the accomplishment of the task of teacher training of local languages, and the training course for teachers of local languages at the ISCED-Luanda. The study concludes that the current teacher training policies respond satisfactorily to the objectives of the National Education System. However, its implementation requires an adequate management of the system in terms of articulation between the different levels and actors that intervene in it. The constraints reported on the functioning of the course require a thorough review adapting it to the provisions of the regulations approved by the Angolan State.

Keywords: Teacher training policies, national languages of Angola ISCED-Luanda.

Formation des enseignants de langues locales en Angola: Réglementation, stratégies et défis

La présente étude est une réponse systématique à la question de recherche suivante: «Quelles politiques régissent la formation des enseignants en Angola?» À cette fin, elle évalue le

cadre normatif qui la régit, les ressources pédagogiques existantes pour l'accomplissement de la tâche de formation des enseignants de langues locales et le cours de formation des enseignants de langues locales à l'ISCED-Luanda. L'étude conclut que les politiques actuelles de formation des enseignants répondent de manière satisfaisante aux objectifs du système national d'éducation. Cependant, sa mise en œuvre nécessite une gestion adéquate du système en ce qui concerne l'articulation entre les différents niveaux et acteurs qui y interviennent. Les contraintes rapportées sur le fonctionnement du cours nécessitent une révision en profondeur en l'adaptant aux dispositions de la réglementation approuvée par l'Etat angolais.

Mots-clés: Politiques de formation des enseignants, langues nationales de l'Angola, ISCED-Luanda.

تدريب المعلمين للغات المحلية في أنغولا: التنظيم، الاستراتيجيات والتحديات
مبيافانجا فرناندو

تمثل هذه الدراسة إجابة عامة عن سؤال البحث التالي: "ما هي السياسات التي تنظم تدريب المعلمين في أنغولا؟" وتحققاً لهذه الغاية، نقوم بتقييم الإطار المعياري الذي يحكم العملية، والموارد التربوية المتاحة لإنجاز مهمة تدريب معلمي اللغات المحلية، والدورة التدريبية لمدرسي اللغات المحلية في إسكولواندا. وخلصت الدراسة إلى أن سياسات تدريب المعلمين الحالية تستجيب بشكل مرض لأهداف نظام التعليم الوطني. ومع ذلك، فإن تنفيذه يتطلب إدارة كافية للنظام من حيث التواصل بين مختلف المستويات والجهات الفاعلة التي تتدخل فيه. تتطلب القيود المبلغ عنها بشأن سير الدورة مراجعة شاملة لتكييفها مع أحكام اللوائح التي وافقت عليها الدولة الأنغولية.

الكلمات المفتاحية: سياسات تدريب المعلمين، اللغات الوطنية في أنغولا، إسكولواندا

Artes orais na comunidade Amazigh Riffiana: uma análise da importância e das funções das adivinhas populares

Monaim El Azzouzi

O presente artigo tem como objetivo realçar a importância e as principais funções das adivi-

nhas populares na comunidade Amazigh Riffiana. Demonstra que as adivinhas, à semelhança de outras artes populares como os contos populares, a poesia, etc., constituem um género literário autónomo que desempenhou e continua a desempenhar um papel considerável na vida das pessoas. Através da utilização de um corpus com um número significativo de adivinhas, este artigo procura explicar de forma objetiva e precisa a importância e as funções que caracterizam estas adivinhas amazigh rifenses. Os dados foram recolhidos com base num método de trabalho de campo que se baseou tanto na observação como em entrevistas. Com base nos dados recolhidos, o presente documento analisa os benefícios didáticos destas adivinhas e os seus contributos para o desenvolvimento de competências cognitivas e do raciocínio crítico. Mais importante ainda, salienta o papel das adivinhas na transmissão de normas e padrões culturais, uma vez que preservam muitos padrões linguísticos e culturais do Amazigh rifense que desapareceram ou estão a desaparecer hoje em dia.

Palavras-chave: Adivinhas, etnografia, Amazigh, Riff.

Oral Arts in the Riffian Amazigh Community: an Analysis of the Importance and Functions of Folk Riddles

The present paper aims at highlighting the importance and main functions of folk riddles in the Riffian Amazigh community. It demonstrates that riddles, as the case with other folk arts such as folk tales, poetry, etc., constitute a self-contained literary genre that played and still play considerable roles in people's lives. By making use of a corpus of a significant number of riddles, this paper seeks to objectively and accurately account for the importance and functions that characterise such Riffian Amazigh riddles. The data has been collected based on a fieldwork method that relied both on observation and on interviews. On the basis of the collected data, the present paper analyses the didactic benefits of these riddles and their contributions to developing cognitive skills and critical reasoning. Most importantly, it highlights the riddles' roles in imparting cultural

norms and patterns as they preserve many Riffian Amazigh language and cultural patterns that have either disappeared or are disappearing nowadays.

Keywords: Riddles, Ethnography, Amazigh, Riff.

Les arts oraux dans la communauté amazighe rifaine: une analyse de l'importance et des fonctions des devinettes populaires

Cet article vise à mettre en lumière l'importance et les principales fonctions des devinettes populaires dans la communauté amazighe rifaine. Il démontre que les devinettes, à l'instar d'autres arts populaires tels que les contes, la poésie, etc., constituent un genre littéraire autonome qui a joué et continue de jouer un rôle considérable dans la vie des gens. En s'appuyant sur un corpus comportant un nombre important de devinettes, cet article cherche à expliquer objectivement et précisément l'importance et les fonctions qui caractérisent ces devinettes du Riff Amazighe. Les données ont été collectées à l'aide d'une méthode de travail sur le terrain basée à la fois sur l'observation et les entretiens. Sur la base des données recueillies, ce document analyse les avantages didactiques de ces devinettes et leur contribution au développement des compétences cognitives et de la pensée critique. Plus important encore, il souligne le rôle des devinettes dans la transmission des normes et des standards culturels, puisqu'elles préservent de nombreux modèles linguistiques et culturels des Amazighs riffians qui ont disparu ou sont en train de disparaître aujourd'hui.

Mots-clés: Devinettes, Ethnographie, Amazigh, Riff.

الفنون الشعبية في المجتمع الأمازيغي الريفي: تحليل لأهمية ووظائف الألغاز الشعبية
منعم العزوي

تهدف هذه الورقة إلى إبراز أهمية ووظائف الألغاز الشعبية في المجتمع الأمازيغي الريفي بالمغرب. وتبين أن الألغاز، كما هو الحال مع الفنون الشعبية الأخرى مثل القصص الشعبية والشعر، تشكل نوعاً أدبياً مستقلاً لعب ولا زال يلعب دوراً كبيراً في حياة

الناس. من خلال دراسة مجموعة من الألغاز، تسعى هذه الورقة إلى إبراز بشكل موضوعي ودقيق أهميتها ووظائفها لدى أمازيغ الريف المغربي. تم جمع البيانات استناداً إلى طريقة البحث الميداني التي اعتمدت على الملاحظة والمقابلات. بناء على البيانات المجمعة، تحلل هذه الورقة الفوائد التعليمية لهذه الألغاز ومساهماتها في تطوير المهارات المعرفية والتفكير النقدي. والأهم من ذلك، تسلط الضوء على دور الألغاز في نقل الموروث والأنماط الثقافية حيث تحافظ على العديد من الأنماط اللغوية والثقافية الريفية الأمازيغية التي إما اختفت أو في طور التلاشي في الوقت الحاضر.

الكلمات المفتاحية: ألغاز شعبية ريفية أمازيغية - أهمية - وظائف

Uma breve panorâmica das línguas nacionais na Maurítânia

Amina Naciri-Azzouz

O objetivo desta nota é apresentar uma breve panorâmica das línguas nacionais na Maurítânia com base numa revisão da literatura que mostra como as tensões étnicas têm estado no centro da política linguística e educativa do país: uma questão que ainda hoje é relevante. Para o efeito, começa-se por apresentar o estatuto das línguas mauritanas em relação a outros países vizinhos. Em seguida, é abordada a situação sociolinguística da Maurítânia, caracterizada pela diversidade das práticas linguísticas e sociais. Um terceiro ponto dá um panorama histórico das reformas linguísticas e educativas do país, que sempre se centraram no árabe e no francês colocando segundo plano línguas nacionais como o Fula, o Wolof e o Soninke. Por fim, salienta-se o dinamismo e a complexidade das práticas linguísticas na Maurítânia, bem como o seu significado social, uma realidade que nem sempre se reflete nas políticas linguísticas.

Palavras-chave: Política linguística, Línguas nacionais, Maurítânia.

A Brief Overview of National Languages in Mauritania

The aim of this note is to present a brief approach of the national languages in Mauritania

based on a literature review which shows how ethnic tensions have been at the heart of the country's linguistic and educational policy: an issue still relevant today. For this purpose, the status of Mauritanian languages in relation to other neighboring countries is first presented. Secondly, the sociolinguistic situation in Mauritania is discussed, underlining a diversity of linguistic and social practices. A third point addresses the historical overview of the linguistic and educational reforms of the country (which have always focused on Arabic and French downsizing national languages such as Pulaar, Wolof and Soninké) is given. Finally, the dynamism and the complexity of linguistic practices in Mauritania, as well as their social significance, are highlighted, a reality that is not always reflected in the linguistic policies.

Keywords: Language Policy, National Languages, Mauritania.

Un bref aperçu des langues nationales en Mauritanie

L'objectif de cette note est de fournir une approche brève sur les langues nationales en Mauritanie, en s'appuyant sur une révision bibliographique qui montre comment les tensions ethniques ont été au centre de la politique linguistique et éducative du pays, une problématique toujours d'actualité. Pour ce faire, le statut des langues mauritaniennes par rapport aux autres pays voisins est d'abord présenté. Ensuite, la situation sociolinguistique de la Mauritanie est abordée, caractérisée par la diversité des pratiques linguistiques et sociales. Un troisième point aborde un aperçu historique des réformes linguistiques et éducatives du pays, qui se sont toujours concentrées sur l'arabe et le français et, en arrière-plan, sur les langues nationales comme le pulaar, le wolof et le soninké. Enfin, le dynamisme et la complexité des pratiques linguistiques en Mauritanie, ainsi que leur signification sociale, sont mis en évidence, une réalité qui n'est pas toujours reflétée dans les politiques linguistiques.

Mots-clés: Politique linguistique, Langues nationales, Mauritanie.

لمحة موجزة عن اللغات الوطنية في موريتانيا أمينة نصيري عزوز

يهدف هذا المقال إلى تقديم لمحة موجزة عن اللغات الوطنية في موريتانيا بالاعتماد على مراجعة الدراسات التي توضح كيف كانت التوترات العرقية في قلب السياسة اللغوية والتعليمية للبلاد، وهي قضية لا تزال ذات أهمية حتى يومنا هذا. وتحقيقاً لهذه الغاية، يتم أولاً عرض مكانة اللغات الموريتانية مقارنة بالدول المجاورة الأخرى. ثانياً، يناقش المقال الوضع الاجتماعي اللغوي في موريتانيا مع التركيز على تنوع الممارسات اللغوية والاجتماعية. وأخيراً، يتم تقديم لمحة تاريخية عن الإصلاحات اللغوية والتعليمية في البلاد حتى يومنا هذا، مما يوضح أن هذه الإصلاحات ركزت دائماً على اللغتين العربية والفرنسية، وبشكل ثانوي، على اللغات الوطنية - الفولانية والولوفية والسوننكية.

الكلمات المفتاحية: سياسة اللغة والتخطيط، اللغات الوطنية، موريتانيا.

As línguas locais nos maquis do sul dos Camarões (1956-1959)

Gildas Igor Noubou Tetam

O presente texto analisa o lugar das línguas locais na guerra de independência dos Camarões. Em primeiro lugar, apresentará os elementos da cultura local que estruturaram a comunicação política dos combatentes nacionalistas. No processo, o texto analisará os usos e as práticas das línguas vernáculas nos maquis, neste caso línguas como a Basaa, Fe'fe', Ghómala', Yámba, Ngomba e Médúmba, que eram as mais utilizadas. Da análise dos documentos de arquivo, das monografias históricas e dos testemunhos orais que servirão de material para este trabalho, conclui-se que as línguas locais foram utilizadas pelos nacionalistas camaroneses para que o conjunto das populações (letradas e não letradas) se exprimisse fora dos valores e das referências impostas pela colonização, para que as reivindicações nacionalistas se articulassem com as culturas locais e para alcançar a independência total através de uma "descolonização do espírito". As línguas locais, que tinham um

estatuto particular em relação às línguas coloniais, desempenhavam assim uma função política, simbólica e cultural.

Palavras-chave: Línguas nacionais, maquis, UPC, Camarões.

Local Languages in the Maquis of Southern Cameroon (1956-1959)

The present text analyzes the place of local languages in Cameroon's war of independence. Firstly, it will present the elements of local culture which structured the political communication of nationalist fighters. In the process, the text will analyze the uses and practices of vernacular languages in the maquis, in this case languages such as the Basaa, Fe'fe', Ghómala', Yámba, Ngomba and Médúmba which were the most common used ones. From the examination of archival documents, historical monographs and oral testimonies which will serve as materials for this work it emerges that local languages were used by Cameroonian nationalists in order to raise awareness among the populations as a whole (both scholars and non-literates), to express themselves outside the values and references imposed by colonization, to articulate nationalist demands with local cultures and to achieve total independence through a "decolonization of the mind". Local languages, which had a particular status compared to colonial languages, thus provided a political, symbolic and a cultural function.

Keywords: National languages, maquis, UPC, Cameroon.

Les langues locales dans les maquis du Sud-Cameroun (1956-1959)

Le texte ici proposé analyse la place des langues locales dans la guerre d'indépendance du Cameroun. Dans un premier temps, il présente les éléments de la culture locale qui structuraient la communication politique des combattants nationalistes. Dans la foulée, il analyse les usages et les pratiques des langues vernaculaires au

maquis, en l'occurrence le *basaa*, le *fe'fe'*, le *ghómala'*, le *yámba*, le *ngomba* et le *médúmba* qui en étaient les plus courantes. De l'examen des documents d'archives, des monographies historiques et des de données ethnographiques qui serviront de matériaux à ce travail, il ressort que les langues locales étaient utilisées par les nationalistes camerounais pour sensibiliser les populations dans leur totalité (aussi bien les scolarisées que les non sont scolarisées) à s'exprimer en dehors des valeurs et des références imposées par la colonisation, pour articuler les revendications nationalistes aux cultures du terroir et pour conquérir l'indépendance totale par une «décolonisation de l'esprit». Les langues locales, qui avaient un statut particulier par rapport aux langues coloniales, assuraient ainsi une fonction politique, symbolique et culturelle.

Mots-clés: Langues nationales, maquis, UPC, Cameroun.

**اللغات المحلية في جبال جنوب الكاميرون خلال فترة 1956-1959
جبلداس إيجور نومبو تيتام**

يحلل هذا المقال مكانة اللغات المحلية في حرب استقلال الكاميرون، حيث يعرض في البداية عناصر الثقافة المحلية التي شكلت التواصل السياسي للمقاتلين القوميين عبر تحليل استخدامات وممارسات اللغات العامية في الجبال، وفي هذه الحالة لغات مثل الباسا والفيفي والغمالا واليامبا والنجومبا والميدومبا والتي كانت الأكثر استخدامًا. من فحص الوثائق الأرشيفية والدراسات التاريخية والشهادات الشفوية التي ستكون بمثابة المادة الأساسية لهذا العمل، يتبين أن القوميين الكاميرونيين استخدموا اللغات المحلية من أجل رفع مستوى الوعي بين السكان ككل (المتعلمين وغير المتعلمين على حد سواء) للتعبير عن أنفسهم خارج القيم والمراجعات التي فرضها الاستعمار، والتعبير عن المطالب القومية مع الثقافات المحلية وتحقيق الاستقلال التام من خلال "إنهاء استعمار العقل". وهكذا فإن اللغات المحلية التي كانت لها مكانة خاصة مقارنة باللغات الاستعمارية، قدمت وظيفة سياسية ورمزية وثقافية.

الكلمات المفتاحية: اللغات الوطنية، الجبال، اتحاد الوطنيين الكونغوليين، الكاميرون

A dinâmica das línguas camaronesa e nigeriana para o soft power e a diplomacia

Eliette Ngo Tjomb Assembe e Moustapha Aliou Ridda

Este artigo analisa a influência das línguas camaronesas e nigerianas na diplomacia e no exercício do *soft power* em África. Enquanto a maioria dos estudos se centra nas línguas veiculares, como o francês e o inglês, esta investigação mostra como as línguas locais, incluindo o fulfulde e o hausa na África Ocidental e o beti-fang na África Central, facilitam as relações diplomáticas e a projeção cultural. Utilizando uma metodologia mista que combina análise de conteúdo, entrevistas e estudos de caso, este estudo demonstra que o ensino das línguas é uma alavanca para a sustentabilidade cultural na medida em que promove iniciativas diplomáticas de cooperação regional e reforça os laços interculturais e multilaterais. Os nossos resultados sugerem que as línguas nacionais africanas devem ser integradas em abordagens políticas reconciliatórias na medida em que para melhoram a imagem das nações e encorajam iniciativas diplomáticas mais inclusivas e eficazes. Uma melhor valorização das línguas africanas nas políticas de *soft power* incentivará a integração das línguas camaronesa e nigeriana nas estratégias de comunicação diplomática.

Palavras-chave: Poder suave, línguas nacionais africanas, política linguística, comunicação diplomática.

The Dynamics of Cameroonian and Nigerian Languages for Soft Power and Diplomacy

This paper looks at the influence of Cameroonian and Nigerian languages on diplomacy and the exercise of *soft power* in Africa. While most studies focus on vehicular languages such as French and English, this work highlights how local languages, including Fulfulde and Hausa in West Africa and Beti-Fang in Central Africa, are

instrumental in facilitating diplomatic relations and cultural projection. A mixed methodology combining content analysis, interviews and case studies enables this study to demonstrate that language teaching is a lever for cultural sustainability while promoting public diplomacy initiatives, regional cooperation, strengthening intercultural and multilateral links. Our results suggest that integrating African national languages into soft power strategies can improve the image of nations and foster more inclusive and effective diplomatic initiatives. If African languages are given better prominence in soft power policies, Cameroonian and Nigerian languages will be better integrated into strategies for diplomatic communication.

Keywords: Soft power, African national languages, Language policy, diplomatic communication.

La dynamique des langues Camerounaises et Nigériennes en faveur du soft power et de la diplomatie

Cet article aborde l'influence des langues camerounaises et nigériennes sur la diplomatie et l'exercice du soft power en Afrique. Si la plupart des études se concentrent sur les langues véhiculaires telles que le français et l'anglais, cette recherche relève comment les langues locales dont le fulfulde et le hausa, en Afrique de l'ouest et le beti-fang en Afrique centrale, facilitent les relations diplomatiques et la projection culturelle. Par une méthodologie mixte combinant l'analyse de contenu, les entretiens et les études de cas, cette étude démontre que l'enseignement des langues constitue un levier de pérennisation et de promotion culturel, d'initiatives de diplomatie publique et de coopération régionale, renforçant les liens interculturels et multilatéraux. Nos résultats suggèrent l'intégration des langues nationales africaines dans les stratégies de *soft power* pour améliorer l'image des nations et favoriser des initiatives diplomatiques plus inclusives et efficaces. Une meilleure valorisation des langues africaines dans les politiques de soft power favorisera l'intégration des langues camerounaises et nigériennes dans les stratégies de communication diplomatique.

Mots-clés: Soft power, langues nationales africaines, politique linguistique, Communication diplomatique.

دراسة تأثير اللغتين الكاميرونية والنيجيرية في تعزيز القوة الناعمة والدبلوماسية والسلم الاجتماعي

إلييت نجو تجومب أسيمبي ومصطفى عليو رضا

يستعرض هذا المقال تأثير اللغتين الكاميرونية والنيجيرية على الدبلوماسية وممارسة القوة الناعمة في أفريقيا. في حين أن معظم الدراسات تركز على لغات أجنبية مثل الفرنسية والإنجليزية، فإن هذا البحث يبرز دور اللغتين المحليتين، مثل الفولفولدي والهاوسا في غرب أفريقيا وبيتى فانغ في وسط أفريقيا، واثره في تعزيز العلاقات الدبلوماسية والإسقاط الثقافي.

من خلال منهجية متنوعة تجمع بين تحليل المحتوى والمقابلات ودراسات الحالة، أظهرت الدراسة أن التمسك باللغة المحلية و تعليمها يمكن أن يكون أداة قوية للاستدامة الثقافية والترويج لها، بالإضافة إلى دعم الدبلوماسية العامة ومبادرات التعاون الإقليمي، وتعزيز روح الروابط بين الثقافات والشعوب. أثبتت النتائج إلى أن دمج اللغات الوطنية الأفريقية في استراتيجيات القوة الناعمة يمكن أن يحسن صورة الدول ويساهم في مبادرات دبلوماسية أكثر شمولاً وفعالية. كما أن تعزيز استخدام اللغات الأفريقية في سياسات القوة الناعمة سيساهم في دمج اللغتين الكاميرونية والنيجيرية في استراتيجيات الاتصال الدبلوماسي وتعزيز العمل المشترك.

الكلمات المفتاحية: القوة الناعمة، اللغات الوطنية الإفريقية، السياسة اللغوية، التواصل الدبلوماسي

Padrão linguístico de Moçambique: diglossia e línguas em perigo de extinção

David Alberto Seth Langa

Moçambique é um país multilíngue e multicultural, onde, para além do português, a língua oficial, são faladas várias línguas moçambicanas do grupo bantu e também línguas asiáticas, trazidas na sequência dos contactos históricos com a região do Indico. Apesar da diversidade linguística e cultural, não estão disponíveis da-

dos exaustivos em relação à distinção entre línguas e dialetos, o que leva a que, não obstante a modalidade de Ensino Bilingue em vigor no país desde 2003, ainda algumas línguas (e culturas associadas) sejam deixadas de lado. Assim, este processo torna ainda mais vulneráveis algumas línguas já ameaçadas devido à diglossia característica do país, onde português é a língua oficial e as línguas bantus são relegadas a domínios não formais. Através de uma abordagem quantitativa (baseada em dados de Censo de 2017) e qualitativa, o texto examina dois indicadores de línguas em perigo, a saber: atitudes linguísticas e usos linguísticos. A conclusão é que apesar das iniciativas governamentais e não-governamentais para a promoção de uso das línguas maternas bantu estas se mantêm em perigo de extinção a medio/longo prazos.

Palavras-chave: Diglossia, educação bilingue, línguas em risco, Línguas Bantu de Moçambique.

Linguistic Pattern of Mozambique: diglossia and Languages in Danger of Extinction

Mozambique is a multilingual and multicultural country where, in addition to the official language Portuguese, several Mozambican languages from the Bantu group and even Asian ones as a result of historical processes in the Indian Ocean are spoken. Despite this linguistic and cultural diversity, available data are not exhaustive regarding the distinction between languages and dialects meaning that, despite the modality of Bilingual Education in force in the country since 2003 some languages (and associated cultures) are still left aside. This implies a greater vulnerability for languages already threatened due to the country's characteristic diglossia in which Portuguese is the official language and Bantu languages relegated to non-formal domains. Through a quantitative approach based on the 2017 Census data and qualitative ones, the text examines two indicators of endangered languages, namely: linguistic attitudes and linguistic uses. It concludes that despite governmental and non-governmental initiatives to promote the use of Bantu

mother tongues they remain in danger of extinction in the medium/long term.

Keywords: Diglossia, bilingual education, endangered languages, Bantu languages of Mozambique.

Schéma linguistique du Mozambique: diglossie et langues en voie d'extinction

Le Mozambique est un pays multilingue et multiculturel où, outre le portugais, la langue officielle, plusieurs langues mozambicaines du groupe bantou et même asiatiques y sont parlées. Malgré la diversité linguistique et culturelle, les données disponibles ne sont pas exhaustives en ce qui concerne la distinction entre les langues et leurs dialectes ce qui signifie que, malgré la modalité d'éducation bilingue en vigueur dans le pays depuis 2003 certaines langues (et cultures associées) sont encore laissées de côté. Ça ne fait que leur rendre plus vulnérables puisqu'elles sont menacées dans le contexte de la diglossie caractéristique du pays, où le portugais est la langue officielle et les langues bantoues reléguées à des domaines subalternes. Grâce à une approche quantitative basée sur les données du recensement de 2017 et qualitative, ce texte examine deux indicateurs de langues en danger, à savoir: les attitudes linguistiques et les usages linguistiques. La conclusion c'est que malgré les initiatives gouvernementales et non gouvernementales visant à promouvoir l'utilisation des langues maternelles bantoues, celles-ci restent en danger d'extinction à moyen/long terme.

Mots-clés: Diglossie, éducation bilingue, langues en danger, langues bantoues du Mozambique.

النمط اللغوي لموزمبيق: ازدواجية اللغة واللغات المعرضة للانقراض
ديفيد ألبرتو سيث لانجا

يعتبر الموزمبيق بلد متعدد اللغات والثقافات، حيث بالإضافة إلى اللغة البرتغالية الرسمية، العديد من اللغات الموزمبيقية من مجموعة البانتو وحتى اللغات الآسيوية هي نتيجة لمسار تاريخي في المحيط الهندي. على الرغم من هذا التنوع اللغوي والثقافي، فإن البيانات

المتاحة ليست شاملة فيما يتعلق بالتمييز بين اللغات واللهجات، مما يعني أنه على الرغم من طريقة التعليم ثنائي اللغة المعمول بها في البلاد منذ سنة 2003، لا تزال بعض اللغات والثقافات المرتبطة بها مهملة. وهذا يعني ضعفاً أكبر بالنسبة للغات المهذبة بالفعل بسبب ازدواجية اللغة المميزة للبلاد حيث تكون اللغة البرتغالية هي اللغة الرسمية في حين تم تحويل لغات البانتو إلى المجالات غير الرسمية. من خلال منح كمي يعتمد على بيانات التعداد السكاني لسنة 2017 والبيانات النوعية، يبحث المقال في مؤشرين للغات المهذبة بالانقراض، وهما: المواقف اللغوية والاستخدامات اللغوية، ويخلص إلى أنه على الرغم من المبادرات الحكومية وغير الحكومية لتعزيز استخدام لغات البانتو الأم، إلا أنها لا تزال معرضة لخطر الانقراض على المدى المتوسط والطويل.

الكلمات المفتاحية: ازدواجية اللسان، التعليم ثنائي اللغة، اللغات المهذبة بالانقراض، لغات البانتو في موزمبيق

Desafiando o mito da homogeneidade linguística na sociedade somali

Tirsit Yetbarek Seme

A língua é um instrumento fundamental para a identidade individual e coletiva. É também um poderoso instrumento de construção da nação e da identidade nacional. Durante muito tempo, a homogeneidade foi apresentada como um pré-requisito para uma melhor harmonia e união, o que fez com que as nações de todo o mundo concebessem políticas linguísticas orientadas para a harmonização a qualquer custo. Isto foi implementado sobretudo pela imposição da língua considerada “nacional” nas decisões dos titulares de cargos políticos que provêm de um grupo linguístico específico. Assim, o estatuto social e o poder interagem nas decisões. No seu desejo ingénuo ou interesse oculto, colocaram a unidade nacional através de uma língua, religião e cultura como única opção. Estão documentados processos históricos deste tipo comuns a muitos países, incluindo os do Corno de África onde a diversidade linguística é uma característica dominante. Esta investigação apresenta a diversidade sociolinguística ensombreada na língua somali, tal como aparece

filtrada pela homogeneidade persistentemente narrada pelas comunidades de língua somali.

O artigo afirma que a diversidade linguística, tanto na variação dialética como na presença de línguas minoritárias, é uma realidade atestada na língua somali, que exige políticas práticas e estratégias de implementação para garantir a justiça social e a inclusão.

Palavras-chave: Línguas nacionais, Somália, Políticas linguísticas.

Challenging the Myth of Language Homogeneity in the Somali Society

Language is a critical tool for individual and collective identity. It is also a powerful Instrument of nation-building and national identity. For a long time, homogeneity has been presented as a prerequisite for better harmony and togetherness, which has made nations across the globe design language policies geared towards harmonization at any cost. This was implemented the most by the imposition of language considered “national” in decisions made by political office holders who come from that particular language group and have a direct association with it. So, social status and power interplay in the decisions. In their naïve wish or hidden interest, they have placed national unity through one language, religion, and culture as the only option. Historical accounts of many countries around the globe, including that of the Horn of Africa, where linguistic diversity is a dominant feature, are documented. This research presents the shadowed sociolinguistic diversity in the Somali language coated by the persistently narrated linguistic homogeneity of Somali language-speaking communities. The article states that linguistic diversity, both in dialectical variation and the presence of minority languages, is an attested reality in the Somali language, which demands practical policy and implementation strategies to ensure social justice and inclusivity.

Keywords: National languages, Somalia, Language Policies.

Remettre en cause le mythe de l'homogénéité linguistique dans la société somalienne

La langue est un aspect essentiel de l'identité individuelle et collective. C'est également un instrument puissant de construction de la nation et de l'identité nationale. Pendant longtemps, l'homogénéité a été présentée comme une condition préalable à une meilleure harmonie et à une plus grande unité, ce qui a incité les nations du monde entier à élaborer des politiques linguistiques axées sur l'harmonisation à tout prix. Cela s'est surtout traduit par l'imposition d'une langue considérée comme «nationale» par des responsables de politiques publiques issus du groupe linguistique en question. Ainsi, le statut social et les enjeux de pouvoir jouent dans les décisions politiques. Par naïveté ou par intérêt caché, l'unité nationale par le biais d'une langue, d'une religion et d'une culture uniques a souvent été présentée comme la seule option possible. Cela est documenté dans l'histoire de nombreux pays, y compris ceux de la Corne de l'Afrique, où la diversité linguistique est une caractéristique dominante. Cette recherche présente la diversité sociolinguistique de la langue somalie, trop souvent occultée par l'idée d'une présumée homogénéité linguistique des communautés de langue somali. L'article affirme que la diversité linguistique, tant dans la variation dialectique que dans la présence de langues minoritaires, est une réalité attestée dans la langue somalie, qui exige des politiques

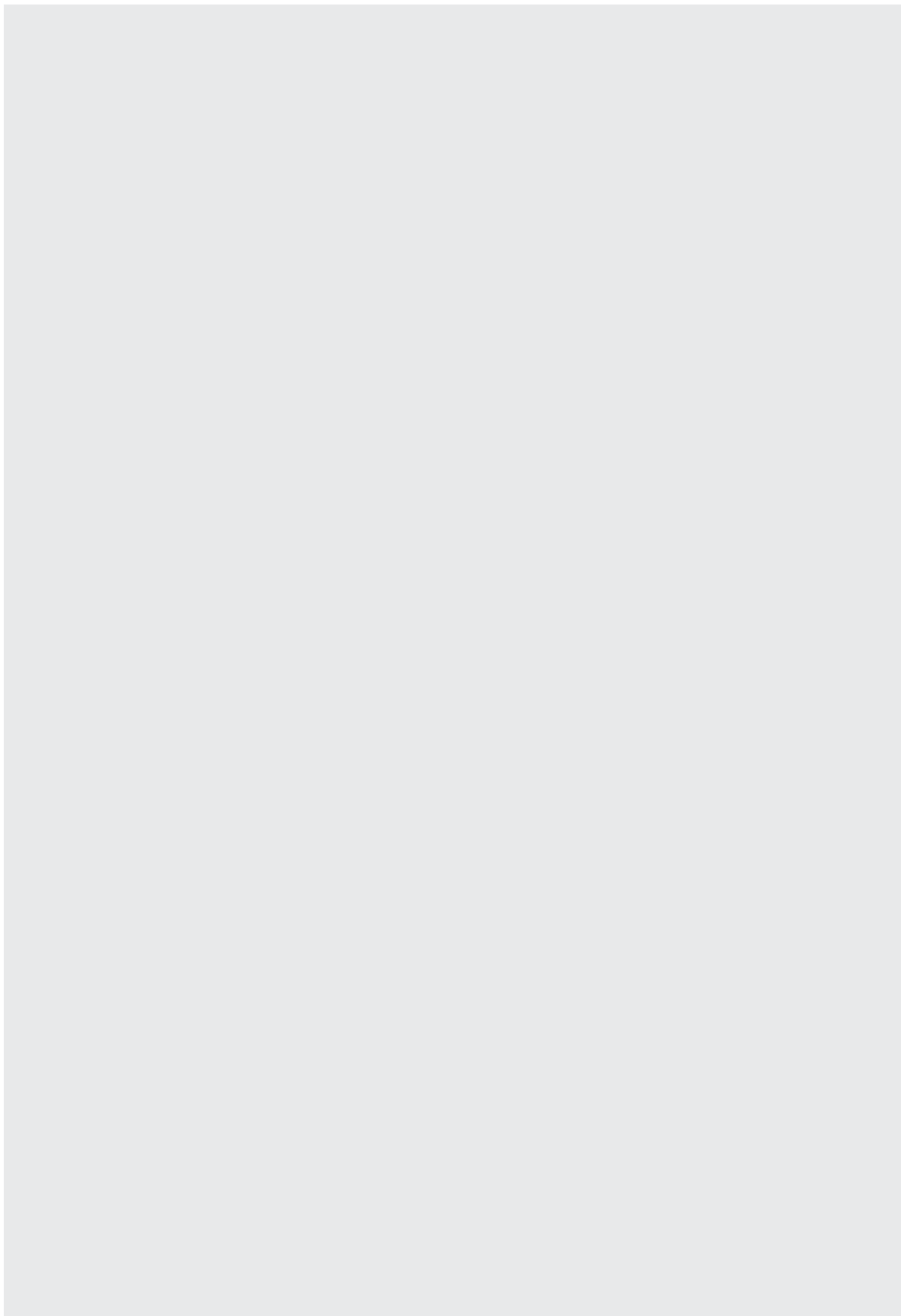
concrètes et des stratégies de mise en œuvre pour garantir la justice sociale et l'inclusivité.

Mots-clés: Langues nationales, Somalia, Politiques linguistiques.

تمحيص أسطورة التجانس اللغوي في المجتمع الصومالي
تيريسيت يتبارك سيم

تعتبر اللغة أداة في غاية الأهمية بالنسبة للهوية الفردية والجماعية وبناء الأمة والهوية الوطنية. لطالما تم تقديم التجانس كشرط أساسي لتحسين العمل الجماعي، الأمر الذي جعل الدول في جميع أنحاء العالم تصمم سياسات لغوية على هذا الأساس. لقد تمت مقارنة هذا الهدف بشكل أكبر من خلال فرض اللغة التي تعتبر "وطنية" في القرارات التي يتخذها أصحاب المناصب السياسية الذين ينتمون إلى تلك المجموعة اللغوية المحددة والذين لديهم ارتباط مباشر بها. يتفاعل الوضع الاجتماعي مع السلطة والمصالح الخفية بحيث تم تحديد الوحدة الوطنية من خلال لغة ودين وثقافة واحدة. تم توثيق الروايات التاريخية للعديد من البلدان حول العالم، بما في ذلك القرن الأفريقي، حيث يعد التنوع اللغوي سمة سائدة. يعرض هذا البحث التنوع اللغوي الاجتماعي المظلل في اللغة الصومالية المغطى بالتجانس اللغوي المستمر للمجتمعات الناطقة باللغة الصومالية. ويخلص المقال إلى أن التنوع اللغوي، سواء في الاختلاف الجدلي أو في وجود لغات الأقليات، هو حقيقة مؤكدة في اللغة الصومالية، الأمر الذي يتطلب سياسات عملية واستراتيجيات تنفيذ لضمان العدالة الاجتماعية الشاملة.

الكلمات المفتاحية: اللغات الوطنية، الصومال، السياسات اللغوية



Legenda das ilustrações

- 1 e 2. Livro de alfabetização em Língua Sena (2018). República de Moçambique, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, pp. 5 e 4.
3. Aula em Rhonga. Escola Primária de Inguide, KaTembe, Maputo, Moçambique, outubro de 2023. Foto: António Moiane.
4. Recreio de escola. Maputo, Moçambique, 2023. Foto: Projeto Voicing Participation: Linguistic Citizenship beyond Educational Policy. This project was generously supported by the Swedish Research Council, proj. n.º 2016-05776.
5. Crianças não escolarizadas. Comuna da Huíla, Província do Lubango, agosto de 2022. Foto: Carmo Matos.
6. Aula em Changana, Maputo, Moçambique, 2023. Foto: Projeto Voicing Participation: Linguistic Citizenship beyond Educational Policy. This project was generously supported by the Swedish Research Council, Proj. n.º 2016-05776.
7. Addouz village, Ibqqouyen, Rouadi, Al Hoceima Province, Morocco, 2018. Foto: Monaim El Azzouzi.
8. Autoridades tradicionais falantes de fula (pulaar) na Comuna de Boghé, Departamento de Boghé, Mauritânia, janeiro de 2024. Foto: Dmitri Korobov.
9. Escola. *Woreda* de Dollo Ado, Região Somali da Etiópia, 2013. Foto: Åsa Sjöström/IKEA Foundation.
10. Publicidade bilingue em N'Djamena. República do Chade, fevereiro 2023. Foto: Carmo Matos.
11. Bento Siteo. Maputo, Moçambique, 2019. Foto: Arquivos de Bento Siteo.

Crítérios para publicação

- A *Africana Studia* só publica trabalhos inéditos.
- A *Africana Studia* aceita trabalhos científicos de qualquer área de investigação cuja temática seja África e sociedades africanas.
- Os trabalhos só poderão ser aceites em português, inglês ou francês.
- A publicação de trabalhos está sujeita à apreciação dos Conselhos Científico e Editorial, bem como, de um painel de árbitros constituído por membros internos e externos ao CEAUP.

Normas para apresentação de originais

- Os originais devem chegar no programa WORD para Windows ao seguinte endereço eletrónico: africanastudia@letras.up.pt.
- Os originais devem vir acompanhados pela identificação do autor (nome, instituição e contactos).
- O corpo de letra deverá ser em fonte Arial ou Times New Roman. Tamanho: 12 pontos para o corpo do texto e 10 pontos para as notas. Espaço entre linhas: 1,5.
- As imagens (mapas, quadros, figuras, fotografias, etc.) devem ser numeradas de 01 em diante. A localização de cada imagem no texto deve ser indicada pelo autor. As imagens devem ser entregues em ficheiros individuais (com a extensão XLS para ficheiros Excel ou JPEG, TIFF ou EPS). As imagens devem ter no mínimo 10 x 6 cm com 1200 x 800 pixel (300 dpi).
- Os artigos terão no máximo 70 000 caracteres, incluindo espaços, notas e bibliografia (não serão contadas as imagens).
- Cada artigo será acompanhado de resumos em **duas línguas** escolhidas do seguinte conjunto: português e/ou inglês e/ou francês e/ou árabe. Cada resumo não poderá ultrapassar um máximo de 1000 caracteres do alfabeto latino. O resumo deverá incluir um conjunto de palavras-chave (máximo de quatro).
- As resenções não poderão exceder os 25 000 caracteres.

Normas de revisão e citação bibliográfica

- Os autores terão a possibilidade de rever provas dos seus trabalhos.
- Os autores comprometem-se a devolver as provas uma semana após o seu envio. Em caso de indisponibilidade, deverão declarar por escrito que prescindem dessa revisão de autor.
- As referências a autores, no texto, seguem a norma (autor, ano: página).
Exemplo: (Rodrigues, 2000: 15).
- Se houver uma referência a um mesmo autor no mesmo ano, este deve ser acrescido de uma letra minúscula.
Ex: (Rodrigues, 2000a: 15).
- Se a referência citada for de vários autores ficará:
(Rodrigues *et al.*, 2000: 15).
- As transcrições deverão ser em itálico, assim como quaisquer vocábulos em língua estrangeira.
- As notas de rodapé e outras deverão limitar-se a informações complementares de interesse substantivo, não ultrapassando cinco linhas em corpo 10.
- A lista das Referências bibliográficas será colocada no fim do artigo e deverá conter apenas as referências introduzidas no texto, listando-as por ordem alfabética e por ordem cronológica crescente quando forem do mesmo autor.
- A bibliografia deve seguir os seguintes exemplos:
 - Livros: Rodrigues, Carlos (2001), *Os novos poderes em África*, Porto: Campo das Letras.
 - Coletâneas: Rodrigues, Carlos, Matos, A. e Silva, António (orgs.), (2002), *Os novos poderes em África*, Porto: Campo das Letras.
 - Artigos em revistas: Rodrigues, Carlos (2001), *Os novos poderes em África*, *Africana Studia*, n.º 8 (ou vol.), pp. 12-35.
 - Artigos/capítulos em coletâneas: Matos, A. (2002), “Os novos políticos africanos”. In: Rodrigues, Carlos, Matos, A. e Silva, António (orgs.), *Os novos poderes em África*, Porto: Campo das Letras.
- As traduções deverão indicar sempre que possível o ano da primeira publicação.
- Nas Referências bibliográficas eletrónicas deverá indicar-se sempre o *site/path*, a data do artigo e a data da consulta.
Exemplo: Portal da Língua Portuguesa, 2011. *Vocabulário ortográfico do português* [Em linha]. [Consult. 21.mar.2012]. Disponível em: <http://portaldalinguaportuguesa.org>.

- As referências das fontes primárias deverão vir em notas de rodapé e começar pelo acrónimo do arquivo/instituição, seguindo-se as unidades de arquivo numa ordem do geral ao particular.

Exemplo: AHU, maço 1665.1 - Governo de Angola, SNI, Nota n.º 136, 02-01-1935.

- Os acrónimos deverão ser desdobrados na lista das Referências bibliográficas.
- Após a publicação, os direitos de autor passam a ser pertença da *Africana Studia*.
- As imagens, no caso de serem originais e enviadas por via postal, serão devolvidas se assim for explicitado pelos autores.

Estatuto editorial e normas éticas

Ver o seguinte link: <http://www.africanos.eu/index.php/pt/africana-studia/estatuto-editorial-e-normas-%C3%A9ticas>.

Editorial Criteria

- *Africana Studia* publishes only original articles.
- *Africana Studia* accepts papers from every scientific field whose main object regards Africa and African societies.
- Papers are only accepted in Portuguese, English or French.
- Acceptance for publication depends on the validation of the Scientific and Editorial Boards of *Africana Studia* as well as on the validation of peer-reviewers.

Editorial Norms

- Articles should be sent in Windows-Word files to the following e-mail address: *africanastudia@letras.up.pt*.
- Articles must include the author's identification (name, institution, contacts).
- Characters should preferentially be Arial or Times New Roman font. Size: 12 for body text and 10 for footnotes. Spacing: 1,5.
- If the article includes images of any sort they should be numbered from 01 onwards. In the original the location of each image should be indicated by the author. The images should have the extension XLS - Excel and/or JPEG, TIFF or EPS. Images should have at least 10x6 cm with 1200x800 pixels (300 dpi).
- Articles should not exceed 70 000 characters, including spaces, references and bibliography (images excluded).
- Each article should include abstracts (maximum 1 000 characters of the Latin alphabet) in **two languages** chosen out from Portuguese, English, French and/or Arabic. Abstracts must come with a set of key-words (maximum of four).
- Book reviews should not exceed 25 000 characters.

Revision and reference norms

- Authors can review their proof-readings.
- Authors are asked to send the proofs back within the next 10 days after their reception.
- In case of unavailability for doing so, they should inform the *Africana Studia* Editorial Board by written statement.
- References within the text should follow the norm (author, year: page).
Example: (Rodrigues, 2000: 15).
- If there is more than one reference to the same author a minor character should be added to the name.
Example: (Rodrigues, 2000a: 15).
- If there is more than one author in the quotation, the reference should be:
Example: (Rodrigues *et al.*, 2000: 15).
- Quotations and foreign words should come in italic.
- Footnotes will only be used only for complementary information, preferentially not longer than five lines in size 10.
- A list of Bibliographical references should come at the end of the article and must only quote the books, articles and manuscripts mentioned in the footnotes. The order of appearance is by ascending chronological when there is more than one reference of the same author.
- The bibliographical list should come as follows:
 - Books: Rodrigues, Carlos (2001), *Os novos poderes em África*, Porto: Campo das Letras.
 - Collective books: Rodrigues, Carlos, Matos, A. e Silva, António (org.), (2002), *Os novos poderes em África*, Porto: Campo das Letras.
 - Articles in Journals: Rodrigues, Carlos (2001), *Os novos poderes em África*, *Africana Studia*, n.º 8 (or vol.), pp. 12-35.
 - Articles/chapters in collective books: Matos, A. (2002), “Os novos políticos africanos”, in, Rodrigues, Carlos, Matos, A. e Silva, António (orgs.), *Os novos poderes em África*, Porto: Campo das Letras.
- Translated books should include, if possible, the year of the first printing.
- Quotations from online databases must always show the site/path, date of publishing and date of reading. Example: Portal da Língua Portuguesa, 2011. Vocabulário ortográfico do português [Online]. [Consult. 21.mar.2012]. Available at: <http://portaldalinguaportuguesa.org>.

- References to archival sources should come in footnotes and start by the acronym of the institution, followed by the archival units in descending order.
Example: AHU, maço 1665.1 - Government of Angola, SNI, minute n.º 136, 02-01-1935.
- Acronyms should be written out in full and be included in the bibliographical list.
- Copyrights of all published material belong to *Africana Studia*.
- Original images supplied by authors will be returned to them if requested.

Editorial statute and ethical norms

See: <http://www.africanos.eu/index.php/en/africana-studia-2/estatuto-editorial-2>.

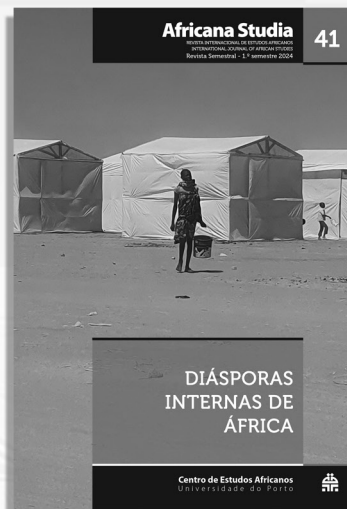


Africana Studia

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDOS AFRICANOS
INTERNATIONAL JOURNAL OF AFRICAN STUDIES

N.º 41 - 1.º semestre - 2024

DIÁSPORAS INTERNAS DE ÁFRICA



Assinatura Anual (Annual Subscription)

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS U.P. - FLUP

Africana Studia - Via Panorâmica, s/n - 4150-564 PORTO - Portugal

Telefone / Fax (00-351-226077141)

Dois números semestrais (Two issues/year)

Portugal	22€
U.E. (European Union)	28€
PALOP's	32€
Resto do Mundo (Rest of the world)	32€

Desconto para estudantes (Student's discount) — 20 % (*)

(* Add copy of student's card

Nome (Name) _____

Morada (Address) _____

Telefone / Fax _____

Endereço eletrónico (E-mail) _____

Modalidade de Pagamento (Payment by)

Transferência Bancária para: (Bank Transfer) _____

CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS U.P.

IBAN: PT50 0035 0194 0000 2032 53053 - BIC/SWIFT: CGDIPTPL

Cheque Bancário N.º (Bank Cheque Nr.) _____

Necessário juntar comprovativo (add copy of bank transfer)

(Assinatura / Signature)



