

# Educação linguística nos cenários multilíngues e plurilíngues em Moçambique e Brasil

## RESUMO

**Lucas Alves Costa**

[lucas.alves.77@gmail.com](mailto:lucas.alves.77@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4139-2031>

Universidade Eduardo Mondlane  
(UEM), Maputo, Moçambique.

Moçambique e Brasil mantêm relações pertinentes nas áreas artísticas, técnicas e científicas, e têm a língua portuguesa como oficial. Em Moçambique, há uma convivência complexa entre línguas bantu, línguas orientais, língua inglesa e língua oficial (Menezes, 2016). No Brasil, línguas indígenas, línguas de migração, línguas afro-brasileiras, língua de sinais coexistem com a língua portuguesa (Cruz, 2019). O objetivo deste artigo é expor a conjuntura do ensino de línguas nesses países à luz do multilinguismo e plurilinguismo. É uma pesquisa bibliográfica fundamentada em Coste (2001), García (2009), Canagarajah (2013), Singleton e Aronin (2018) e em trabalhos sobre ensino de línguas nesses países, como Menezes (2016), Berger, (2017), Chambal (2022), Silva (2023), Carvalho e De Bona (2024) e outros. Argumenta-se que a exposição desses panoramas pode favorecer diálogos bilaterais significativos sobre educação linguística e formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multilinguismo. Plurilinguismo. Educação linguística.

## INTRODUÇÃO

A crescente mobilidade humana e cooperações em projetos educacionais e culturais têm intensificado diálogos e trocas tecnológicas e científicas entre países do Sul Global. Nesse cenário, a relação entre Moçambique e Brasil se consolida, a cada ano, pelas parcerias entre pesquisadores e acordos bilaterais em diversas áreas dos conhecimentos técnico-científicos e artístico-culturais. Tanto Brasil como Moçambique se caracterizam como um complexo mosaico linguístico e cultural. Assim, a educação linguística, nesses dois países, tem conjunturas diferentes devido aos percursos sócio-históricos, linguísticos e modos de negociação intercultural ocorridos nessas sociedades.

Travaglia (2003) define educação linguística como um campo do saber e de prática pedagógica que visa à formação de sujeitos críticos por meio do desenvolvimento de competências comunicativas, discursivas, textuais e sociolinguísticas, voltadas para a leitura, a escrita e a oralidade, em contextos diversos e plurilíngues. Nesse sentido, a prática pedagógica é o ensino de língua materna, segunda, estrangeira, de herança, de sinais etc. com objetivo de desenvolver competências linguísticas, comunicativas e discursivas. Especificamente, neste trabalho, o foco é o ensino de línguas em ambientes escolares nos quais a língua portuguesa está em situação de multilinguismo com outras línguas naturais.

Moçambique e Brasil têm a língua portuguesa como língua oficial. Diferentemente do Brasil, em Moçambique, ela é segunda língua para maior parte dos/as moçambicanos/as das zonas urbanas e língua estrangeira para maioria da população das zonas rurais (Menezes, 2016). Em geral, a grande parte da população moçambicana é bilíngue no contexto das línguas bantu moçambicanas, que são cerca de vinte línguas, cada uma tem, normalmente, certo número de dialetos (Ngunga, 2014). O português em Moçambique é, para a maioria da população, língua segunda e/ou língua estrangeira.

No Brasil, o ensino de línguas é para comunidades indígenas, comunidade surda, comunidades quilombolas, comunidades migrantes e público em geral. Para o público geral, esse ensino ocorre no ensino fundamental e médio com a oferta de língua inglesa e/ou espanhol como línguas estrangeiras. Em Moçambique, a educação linguística ocorre no ensino primário e ensino secundário. No ensino primário, o ensino bilíngue envolve o uso de línguas maternas nos primeiros anos de escolaridade com transição para a língua portuguesa. No ensino secundário, há o ensino de língua portuguesa obrigatório e de língua inglesa opcional. Gradualmente, a língua francesa também passa a fazer parte do currículo em algumas escolas secundárias de maneira opcional. Além disso, há a língua de sinais de Moçambique e uso de escrita em Braile para públicos específicos (surdos e com deficiência visual) para o ensino de outras disciplinas.

Ambos os países enfrentam o desafio no desenvolvimento de políticas linguísticas e práticas educacionais que não apenas reconheçam, mas promovam a diversidade linguística e cultural para melhorar os resultados educacionais e

proporcionar uma educação plurilinguística e multicultural. O cenário no Brasil é marcado por uma orientação monolíngue apesar da diversidade linguística, visto que os esforços para incorporar o multilinguismo e plurilinguismo nos currículos brasileiros são, geralmente, superficiais, pois se concentram em certos idiomas e culturas e negligenciam outros (Maher, 2007; Rocha, 2017).

A partir disso, o objetivo desse trabalho é expor a conjuntura do ensino de línguas em Moçambique e Brasil para demonstrar como ele ocorre. Metodologicamente é uma pesquisa bibliográfica fundamentada em Coste (2001), García (2009), Canagarajah (2013), Singleton e Aronin (2018) e pesquisas sobre ensino de línguas em ambos os países, como Menezes (2016), Maroun (2016), Berger, (2017), Chambal (2022), Silva (2023), Carvalho e De Bona (2024) e outros. Além disso, verificam-se alguns dispositivos legais e diretrizes pedagógicas que orientam o ensino primário e secundário em Moçambique e o ensino básico no Brasil.

Assim, esse estudo viabiliza um diálogo bilateral profícuo sobre ensino de línguas em situações multilinguísticas moçambicanas e brasileiras. Mesmo sendo países multilíngues com contextos sócio-históricos diferentes e complexos, ambos compartilham objetivos educacionais comuns, como: reduzir desigualdades educacionais e garantir educação inclusiva e de qualidade para todos e fomentar a educação intercultural e o respeito às línguas e culturas locais.

Esse trabalho organiza-se da seguinte forma: na segunda secção, expõem-se alguns tópicos principais sobre multilinguismo e plurilinguismo para compreender o cenário multilíngue do ensino de línguas em Moçambique e Brasil. Na segunda secção, apresenta-se a conjuntura desse ensino nesses países, verificando o paralelo entre esses cenários. Por fim, nas considerações finais, apresentam-se algumas discussões e reflexões sobre o ensino de línguas nesses dois países.

## MULTILINGUISMO, PLURILINGUISMO E ENSINO DE LÍNGUAS

Multilinguismo não é um conceito recente nas ciências humanas. Nos séculos XV e XVI navegações mercantilistas, há registros da diversidade linguística em colônias africanas, asiáticas e americanas. A multiplicidade de línguas, em um território, era vista como um obstáculo à administração colonial e à unidade nacional pós-independência (Ngunga, 2014). Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da ONU e outras organizações multilaterais, a questão da diversidade linguística ganhou importância. Então, o multilinguismo começou a ser valorizado como parte dos direitos humanos e da diplomacia internacional (Coste, 2001).

Plurilinguismo é um conceito mais recente, formulado a partir da década de 1990, especialmente por pesquisadores e órgãos europeus no contexto das políticas linguísticas do Conselho da Europa para elaboração do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Plurilinguismo não é apenas coexistência de línguas em um território (multilinguismo), mas a competência linguística de um falante para desenvolver repertórios variados em diferentes

línguas ao longo da vida. Para Coste (2001), a distinção entre multilinguismo e plurilinguismo é o escopo, pois o primeiro é social (multilíngue), o segundo é individual (plurilíngue).

Dessa maneira, multilinguismo refere-se à presença de várias línguas em uma sociedade ou território. Um fenômeno coletivo, externo aos cidadãos, pois diz respeito à coexistência de diversas línguas em contextos sociais diversos. Plurilinguismo é a capacidade do sujeito de usar mais de uma língua para diversos fins comunicativos. Isso envolve a integração das competências linguísticas em um repertório comunicativo dinâmico mobilizado para atender às situações sociocomunicativas.

García (2009) desenvolve o conceito *translanguaging*. Nessa perspectiva, falantes bilíngues ou multilíngues utilizam todos os recursos do repertório linguístico de maneira integrada e dinâmica, sem, necessariamente, manter fronteiras rígidas entre línguas. Assim, *translanguaging* é o processo pelo qual falantes constroem significado através da mobilização de todos os recursos linguísticos disponíveis, logo a concepção de língua como componentes separados é refutado.

Portanto, diferentemente da concepção tradicional de bilinguismo, que entende as línguas como compartimentos (L1 vs. L2), García (2009) afirma que os falantes fluem entre códigos e normas linguísticas para produzir sentidos e vivências. Ela (2009) argumenta que isso implica práticas pedagógicas transformadoras e inclusivas porque o ensino, orientado por esse conceito, reconhece e valoriza os repertórios linguísticos dos/as estudantes. Por conseguinte, não há silenciamentos de identidades, mas sim práticas que valorizam o uso das línguas, livre de classificação como "erro" ou "contaminação".

Canagarajah (2013), propõe o conceito de multilinguismo performativo como uma alternativa à ideia tradicional de multilinguismo e critica o conceito de multilinguismo tradicional, pois, nele, línguas são sistemas distintos e autônomos usados alternadamente, noção atrelada às ideologias coloniais e nacionalistas. Por isso, para o autor (2013), o multilinguismo performativo centra-se na capacidade humana de mobilizar diferentes recursos linguísticos de forma fluida. Nesse sentido, aproxima o conceito de multilinguismo ao de plurilinguismo, tornando-o mais crítico e flexível. Singleton e Aronin (2018), fazem uma distinção entre multilinguismo e plurilinguismo do ponto de vista cognitivo. Para eles (2018), multilinguismo é a capacidade de usar múltiplas línguas, independentemente do grau de proficiência, e plurilinguismo corresponde ao uso linguístico funcional e estratégico que depende do contexto social, emocional e identitário das pessoas.

Ensino de línguas é orientado ou pela dimensão territorial-societária (multilinguismo) ou pela sociointeração via competência cognitiva-linguística dos indivíduos (plurilinguismo). Na perspectiva plurilíngue, a aprendizagem de línguas deve considerar o repertório cognitivo-linguístico integral do/a estudante. A perspectiva multilíngue, no contexto educacional, vincula-se a uma visão macro de uma sociedade linguisticamente diversa, então refere-se ao uso de várias línguas na escola ou sistema educacional, e as línguas são compreendidas como

componentes separados e alternados. A partir dessas discussões, apresenta-se o Quadro 1 que sintetiza esses conceitos relacionados ao ensino de línguas.

**Quadro 1** - Multilinguismo e plurilinguismo em relação ao ensino de línguas.

Ensino de línguas	Multilinguismo	Plurilinguismo
Em direção	Sistema educacional / línguas da escola	Repertório linguístico do/a estudantes
Gestão de línguas	Separação funcional e alternância imprescindível para fluência sociocomunicativa	Flexibilidade e Integração de estratégias linguísticas para fluência sociocomunicativa
Exemplo didático	Aulas separadas por língua	Uso combinado das línguas
Implicação pedagógica	Preservação de línguas	Desenvolvimento de competências interligadas
Risco	Reforçar hierarquias linguísticas	Confusão se mal planejado

**Fonte:** Elaboração própria (2025).

No Quadro 1 há uma visão contrastiva de multilinguismo e plurilinguismo relacionados ao ensino de línguas, considerando em cinco aspectos. Nas práticas pedagógicas e na vivência interpessoal (aula, relação interpessoal professores-estudantes) essas concepções podem se misturar dependendo das vivências linguísticas dos/as professores/as e estudantes. Afinal, a diversidade linguística, na vida cotidiana, é uma realidade empírica que acontece nas relações familiares e íntimas das pessoas. Entretanto, esses conceitos emergem de dispositivos legais e orientações institucionais de maneira macro (leis, diretrizes pedagógicas etc.) a micro (plano de ensino e planos de aula). Por essa razão, esse trabalho concentra-se na verificação desses conceitos na manifestação macro para compreender a conjuntura do ensino de línguas em Moçambique e Brasil de maneira dedutiva.

## ENSINO DE LÍNGUAS EM MOÇAMBIQUE E BRASIL

Moçambique é um país onde coexistem mais de 20 línguas bantu, línguas orientais, língua inglesa e a língua portuguesa. Esse contexto configura uma realidade linguisticamente complexa, na qual as línguas nacionais ou moçambicanas estão, na vida cotidiana e relações familiares, em situações de multilinguismo com a língua portuguesa. Menezes (2016) afirma que essa situação plurilíngue exige dos/as moçambicanos/as uma constante adaptação linguística. Com isso, essas vivências linguísticas vão ao encontro da noção *translanguaging*, que, segundo García (2009), os falantes transitam entre línguas para produzir

sentidos e afirmar identidades. Assim, a vida cotidiana dos/as moçambicanos/as é plurilinguística, pois as pessoas usam as línguas de modo simultâneo e flexível.

Entretanto, a Constituição da República de Moçambique (CRM), no artigo 9 e artigo 10, versa sobre a situação linguística do país:

Artigo 9 (Línguas nacionais) – O Estado valoriza as Línguas Nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

Artigo 10 (Língua oficial) – Na República de Moçambique a língua portuguesa é a Língua Oficial. (Moçambique, 2004).

Com isso, a língua portuguesa é oficial em situação de multilinguismo com as línguas moçambicanas ou nacionais. Isso não somente em Moçambique, mas em outros países ex-colônias de Portugal. Fato que reverbera a língua portuguesa como símbolo de unidade nacional, principalmente na construção dos Estados Nacionais Africanos a partir dos anos 1970 (Nhampoca, 2015). Os objetivos por trás dessa escolha política de uma língua não nacional foram a internacionalização e o ímpeto pela unidade nacional frente aos diversificados grupos étnicos no território.

Diante dessa realidade, em Moçambique, o ensino bilíngue foi implantado em 2002/2003 na escola primária. O objetivo era melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem e evitar evasão escolar dos/as estudantes no processo de alfabetização. Nesse modelo de ensino, há uma “transição” entre língua materna e língua portuguesa. As línguas maternas são usadas nos primeiros anos escolares enquanto o português é gradualmente introduzido como língua de instrução. Segundo Nhampoca (2015), o país tem 19 línguas padronizadas, 1.908 escolas com ensino bilíngue e 3.853 professores/as envolvidos/as.

O Ministério da Educação de Moçambique preconiza o modelo de transição no ensino bilíngue com forma de “manutenção” das línguas nacionais. Esse modelo é estruturado em ciclos escolares. No primeiro ciclo (1ª e 2ª classes), o ensino é realizado predominantemente na língua materna (L1) dos alunos, enquanto o português é introduzido como disciplina curricular. No segundo ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes), há uma transição gradual, com o aumento do uso do português como língua de instrução, mas ainda com presença significativa da L1. Por fim, no terceiro ciclo (6ª e 7ª classes), o português passa a ser a principal língua de instrução, enquanto as línguas moçambicanas são ensinadas como disciplina curricular.

As línguas com padronização ortográfica são preferidas, pois isso contribui para a uniformidade do ensino e produção de materiais didáticos (Menezes, 2016). Em 1988, foi padronizada a ortografia de 15 línguas moçambicanas. Assim, foram propostas onze línguas para uso em contexto escolar. São elas: Emakhuwa, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cindau, Xichangana, Xirhonga, Tshwa, Yao, Makonde e Chwabo. O ensino bilíngue dessas línguas ocorre por regiões geográficas e

populacionais onde há a presença delas. Assim, segundo Chambal (2022), o contexto educacional distribui-se:

Assim partir de 2003, começaram a se introduzir as seguintes línguas nacionais por província: Cabo-Delgado (Emakhuwa, Shimakonde, Kimwani), Niassa (Emakhuwa, Cinyanja, Ciyao), Nampula (Emakhuwa do interior e do litoral), Zambézia (Elomwé, Echuwabo), Tete (Cinyungwe, Cinyanja), Sofala (Cisena, Cindau), Manica (Cindau, Citewe), Inhambane (Citshwa, Citonga, Cicopi), Gaza (XiXichangana, Ciopi), Maputo (Xirhonga, XiXichangana) (Chambal, 2022, p. 16).

Para Chambal (2022), o ensino bilingue em Moçambique está em curso em todas as províncias do país. Nos primeiros anos de implementação, verificou-se um crescimento acentuado de escolas e alunos aderentes a esse ensino, porém, com o tempo, houve uma desaceleração da aderência a ele (Chambal, 2022). As línguas moçambicanas são integradas como meios de alfabetização e ensino de conteúdos curriculares, especialmente nas zonas rurais, onde a maioria dos alunos tem como primeira língua uma das línguas nacionais (Menezes, 2016).

No modelo transicional, realiza-se um bilinguismo subtrativo, pois se subtrai a língua materna (L1) em detrimento da L2 língua oficial. Desse modo, as crianças iniciam a escolarização monolíngues na L1, passam para um bilinguismo em L1 e L2 e progridem na vida escolar em L2. Para Nhampoca (2015) e Chambal (2022), esse modelo promove mais a língua portuguesa como via ao acesso à universidade e ao mercado de trabalho. Porém, Nhampoca (2015) afirma que nos meios políticos e acadêmicos existem movimentos que defendem a introdução e uso contínuo das línguas moçambicanas na televisão, no rádio e nas assembleias dos governos provinciais.

Chambal (2022) afirma que há pouca formação continuada para professores. Além disso, Nhampoca (2015), Menezes (2016) e Chambal (2022) afirmam que o tempo de ensino bilíngue é insuficiente para o desenvolvimento de competências linguísticas tanto em língua materna como L2, principalmente na competência escrita. Isso porque a transição rápida para o português, em três anos, não é suficiente para que os/as estudantes atinjam letramento na língua oficial.

Mesmo assim, há progressão dos/as estudantes para o ensino secundário. Ele tem a duração de cinco anos, dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo (8ª à 10ª classe) e o segundo ciclo (11ª e 12ª classe). O ensino passa a ser, prioritariamente, em língua portuguesa. Além disso, essa língua torna-se uma disciplina curricular juntamente com a língua inglesa e a língua francesa. Essas duas são denominadas “língua estrangeira” no Plano Curricular.

Em Moçambique, o ensino de línguas, tanto no ensino primário como no secundário, alinha-se ao multilinguismo tradicional, visto que reconhece a diversidade linguística do país, porém, hierarquiza as línguas, privilegiando a língua oficial. Além disso, ignora a realidade fluida dos falantes bilíngues, que mesclam línguas na vida cotidiana.



Comum a realidade moçambicana, o cenário linguístico do Brasil é complexo, diverso e multifacetado. Por isso, o Brasil não é um país monolíngue, apesar da predominância do português, mas multilíngue com políticas linguísticas marcadas pelo monolinguismo (Cruz, 2019). Os dispositivos legais e diretrizes educacionais reconhecem a diversidade linguística brasileira, porém esse direito conquistado de tempos em tempos é ameaçado.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, artigo 13, estabelece o português como a língua oficial. Entretanto, isso não significa que seja a única língua falada no país. Além do mais, essa língua passou e passa por processo de variação e mudanças. Isso resulta em uma variante com especificidades fonológicas, morfosintáticas e lexicais em relação às outras variantes do português (português europeu, português moçambicano, angolano etc.).

Essa variante não é homogênea, mas sim caracterizada por uma intensa variação regional e social (Bagno, 2007). O português brasileiro constitui-se pelo contato com línguas indígenas (tupi, guarani, entre outras), línguas africanas (principalmente línguas bantu e iorubás), línguas de imigração europeia e asiática (alemão, italiano, japonês). Nesse cenário de diversidade linguística, o ensino de línguas tornou-se necessário no Brasil. Assim, em cada contexto educacional ou comunitário, o ensino de línguas ganha especificidade política e pedagógica.

Segundo Cruz (2019), cerca de 180 a 200 línguas indígenas são faladas no Brasil. Elas pertencentes a diferentes troncos linguísticos Tupi-Guarani, Macro-Jê, Aruak, Karib etc. Essas línguas são faladas por aproximadamente 250 mil pessoas e representam a herança cultural e epistêmica originária do Brasil. Contudo, concepções assimilacionistas, perda de territórios e discriminação impõem riscos a essas culturas. Diante disso, a Lei nº 11.645/2008 reconhece a Educação Escolar Indígena no Brasil (EEI).

Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino específico, diferenciado, intercultural, bilíngue e comunitário. Ela se destina aos povos indígenas, e é pautada no respeito à diversidade étnico-cultural, nos direitos linguísticos-territoriais e epistêmicos desses povos. Para Cruz (2019) e Silva (2023), trata-se da mais relevante expressão das lutas dos povos indígenas, que prezam por autodeterminação e afirmação de identidades.

Berger (2017) afirma que as escolas indígenas não devem ser instrumento de assimilação, mas de fortalecimento cultural. A Educação Escolar Indígena é específica, pois atende contextos socioculturais e históricos de cada povo indígena. A interculturalidade, nessas escolas, promove o diálogo entre os saberes indígenas e os conhecimentos ocidentais, sem hierarquizá-los. O objetivo é formar sujeitos capazes de transitar entre mundos distintos, mantendo a identidade (Silva, 2023).

Nesse modelo, a escolarização inicia-se na língua materna da comunidade com progressiva inserção da língua portuguesa, e em comunidades multilinguísticas mais de uma língua indígena coexistem na escola. A Educação Escolar Indígena é comunitária e participativa, visto que a gestão envolve a participação da comunidade em todos os níveis, desde definição de conteúdo,



calendários, currículos, contratação de professores a avaliação. A territorialidade relaciona-se ao espaço da escola diretamente vinculado ao território indígena (Silva, 2023)

Nessa mesma perspectiva de resistência, a criação da Escola de Educação Quilombola (EEQ), em 2003, marcou um passo significativo para o reconhecimento dos direitos educacionais das comunidades quilombolas no Brasil. Nela, há a enfática necessidade de os currículos refletirem contextos, idiomas e culturas. Gomes (2018) afirma que, embora menos documentadas, as manifestações linguísticas afro-brasileiras ainda sobrevivem em contextos religiosos como o iorubá litúrgico nos terreiros de candomblé. Algumas comunidades quilombolas também preservam traços linguísticos próprios.

Maroun (2016) afirma que a educação nas comunidades quilombolas é contextualizada, intercultural, antirracista e bilíngue/multilíngue. Nesse contexto, ensina-se língua portuguesa predominantemente, porém se valoriza as variações regionais e traços do português afro-brasileiro. Também, há o ensino de línguas de matrizes africanas com vista a manter elementos de línguas africanas (como o iorubá, o quimbundo, o ewe e outras), sobretudo em rituais religiosos e na oralidade. O ensino de línguas crioulas e afro-brasileiras como o cupópia (falado no quilombo Cafundó, SP) com o objetivo de revitalizar e registrar essa língua. Além disso, nesse contexto, há ensino de línguas estrangeiras como inglês e/ou espanhol conforme o currículo comum nacional.

Entre os séculos XIX e XX, o Brasil recebeu fluxos intensos de imigrantes europeus e asiáticos que contribuíram para a formação de comunidades linguísticas. Especialmente em contextos comunitários e familiares alemão, italiano, japonês, polonês, ucraniano, árabe entre outros essas línguas são faladas. Elas são reconhecidas como "línguas de migração" pela Lei 13.165/2015, que garante proteção a elas, tendo status de patrimônio cultural imaterial. A presença delas é mais evidente em estados como Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo e São Paulo (Bulegon e Soares, 2019).

O ensino para essas comunidades envolve abordagens multifacetadas que enfatiza a importância do português como Língua de Acolhimento (PLAc). Bulegon e Soares (2019) destacam a importância de integrar a esse ensino princípios da Pedagogia Social e da Interculturalidade. Segundo as autoras, isso garante as práticas educacionais facilitadoras para aquisição da linguagem. O ensino de línguas, nesse contexto, ocorre, em geral, em Escolas Comunitárias Bilíngues, onde muitas comunidades mantêm escolas com ensino de língua e cultura de origem (alemã, italiana etc.). Há, também, projetos de ensino de segunda língua como talian e pomerano que são ensinadas como segunda língua em redes públicas de estados como Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Espírito Santo. Esse ensino é extracurricular ou ofertado por programas municipais/estaduais.

O ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é essencial para promover a inclusão e educação bilíngue no Brasil. O Decreto 5.626/2005 estabeleceu a LIBRAS como disciplina obrigatória nos programas de formação de professores. Mertzani (2019), destaca que as práticas de ensino eficazes envolvem não apenas

a integração da LIBRAS como primeira língua nas salas de aula, mas também o desenvolvimento de materiais educacionais personalizados para melhorar os resultados de aprendizagem de alunos surdos.

Nesse ensino, há a garantia do acesso à língua das pessoas surdas (Libras), pois no ensino formal ocorre o letramento bilíngue pela concepção de Libras como L1 e português escrito como L2. Segundo Meneses (2010), nas escolas bilíngues de surdos (ainda poucas no país) a língua de instrução é Libras e o ensino da escrita do português como L2. Em todo percurso educacional no Brasil, o/a surdo/a é assistido por um professor intérpretes de Libras de maneira inclusiva nas escolas.

No Brasil, há Ensino de Língua Estrangeira (ELE) como práticas educacionais voltadas para o ensino de uma língua estrangeira (geralmente o inglês ou espanhol) como disciplina escolar nos últimos anos do ensino fundamental e nos três anos do ensino médio. Além disso, há Educação Bilíngue de Imersão com modelos pedagógicos nos quais parte significativa do conteúdo curricular é ministrado em uma língua adicional ao português (frequentemente o inglês).

A expansão de escolas bilíngues na rede privada de ensino reflete uma demanda mercadológica. Esse crescimento, nos últimos anos, é impulsionado pela demanda das famílias por uma educação que prepare os/as estudantes para um mundo globalizado. Segundo a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (Abebi), o número de escolas bilíngues em 2024 foi de mais de 1.200 escolas bilíngues. Esse número representa um crescimento de 10% em cinco anos e mostra uma crescente procura por instituições que oferecem currículos integrados em duas línguas. O currículo dessas escolas, no geral, oferece metodologias imersivas e carga horária ampliada para o ensino do inglês.

Esses cenários multilinguísticos no Brasil e Moçambique provocam diferentes vertentes de ensino de línguas nesses países. Arelado aos conceitos de multilinguismo e plurilinguismo, esse ensino no contexto brasileiro e moçambicano assume distintas formas de realizações. Moçambique ainda se apoia no modelo multilíngue tradicional, mas há abertura para práticas plurilíngues em experimentações locais. Assim como o Brasil que apresenta iniciativas plurilíngues em redes escolares específicas e escolas privadas com abordagem mais inclusiva, porém o monolinguismo é persistente nas escolas públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi exposto a conjuntura do ensino de línguas em Moçambique e Brasil. Especificamente, o foco foi o ensino de línguas na educação formal. Em Moçambique, o ensino de línguas ocorre em todo percurso escolar, ou seja, na educação primária e secundária, semelhante ao Brasil onde acontece em toda a educação básica. Ambos os países adotam o multilinguismo, pois reconhecem a diversidade linguística e incluem as línguas, no contexto escolar, porém compreendem as línguas como compartimentos separados e praticadas alternadamente.

Em Moçambique, as instituições reconhecem a coexistência do português e de línguas bantu, por isso foi implantado, no ensino primário, o modelo de transição. Nesse modelo, a escolarização inicia-se em língua materna, nacional, familiar, afetiva e da vida cotidiana, e, gradualmente, passa para língua portuguesa, língua oficial, não-afetiva, da vida pública mais formal. Nesse contexto, a maioria da população moçambicana é bilíngue, ou seja, a língua materna, uma língua bantu, coexiste com a língua portuguesa.

Com isso, a língua portuguesa torna-se instrumento de coesão nacional, língua de encontros de diversas etnias e culturas, porém, pelo caráter público e oficial de seu uso, há, no ensino, a priorização de normas gramaticais do texto escrito. Isso provoca um descontínuo fala-escrita, então o português falado pelos moçambicanos/as apresenta recorrente hipercorreção (Costa, 2025).

O modelo de transição representa um avanço no reconhecimento das línguas moçambicanas, porém ele reproduz assimetrias, pois privilegia o português como língua de ascensão socioeconômica. Entretanto, Chambal (2022) propõe experiências plurilíngues localizadas para romper com a separação rígida entre as línguas e integrar os repertórios linguísticos reais dos/as estudantes nas práticas pedagógicas. Essas experiências, em fases iniciais, evidenciam um potencial transformador para reconhecer os/as estudantes moçambicanos como plurilíngues.

No Brasil, o cenário é marcado por mesclagem entre multilinguístico e iniciativas plurilíngues em contextos urbanos e interculturais. A legislação brasileira garante o direito ao ensino bilíngue para comunidades indígenas, surdas, migrantes, quilombolas, mas, muitas das vezes, essas escolas enfrentam descontinuidade de políticas públicas, dificuldades administrativas e fragilidade na formação de professores (Silva, 2023).

Em contrapartida, escolas privadas, principalmente em grandes centros urbanos, têm adotado uma abordagem plurilíngue, integrando as línguas de maneira dinâmica e promovendo o uso pedagógico *translanguaging* (Barbosa; Pisetta, 2024). Esse modelo, ainda restrito aos contextos privilegiados, valoriza a mobilização integral dos repertórios linguísticos para construção de sentido a partir da interação entre línguas. Isso oferece uma alternativa mais alinhada aos princípios do direito linguístico e inclusão.

Dessa maneira, comparativamente, Moçambique e Brasil concentram esforços institucionais no multilinguismo, especialmente nas políticas públicas voltadas a comunidades historicamente marginalizadas. O plurilinguismo, embora mais sensível à realidade dos falantes bilíngues, ainda carece de respaldo institucional sólido e contínuo, pois as práticas inovadoras estão limitadas aos contextos isolados e socioeconomicamente privilegiados. Isso revela um desencontro entre política linguística oficial, práticas pedagógicas e as demandas das sociedades capitalistas e mercadológicas.

Assim, a inserção mais consistente de abordagens plurilíngues nos dois países exige (1) formação contínua de professores/as voltada para pedagogias

críticas, inclusivas e plurilinguística; (2) valorização epistemológica das culturas locais; (3) revisão dos currículos escolares para incorporar a pluralidade linguística e cultural de maneira prática; (4) políticas de investimentos financeiros para estruturas e infraestruturas escolares, desde a inclusão de recursos tecnológicos a materiais didáticos. Assim, adotar o plurilinguismo como princípio não significa negar o valor do multilinguismo, mas sim superar a lógica da rígida separação linguística e acolher a complexidade real dos repertórios linguísticos dos/as estudantes, sobretudo aqueles/as oriundos/as de contextos historicamente excluídos.

Portanto, Moçambique e Brasil fizeram avanços significativos na promoção da diversidade linguística e cultural na educação linguística. Recentemente, em Moçambique, o ensino bilíngue com ênfase na *translanguaging* e no conteúdo local tem se mostrado promissor em melhorar a participação dos/as estudantes (Chambal, 2022). No Brasil, abordagem flexível do multilinguismo à educação intercultural também tem contribuído para um ambiente educacional mais inclusivo e um ensino de línguas mais eficiente (Silva Gomes, 2018; Cruz, 2019). No entanto, esses países enfrentam desafios que exigem atenção e inovação para garantir que a diversidade linguística e cultural seja totalmente valorizada e integrada em seus sistemas educacionais. Assim, o diálogo bilateral sobre o ensino de línguas torna-se importante para estabelecer trocas de experiências e discussões teórico-metodológicas para efetivação dos objetivos educacionais na contemporaneidade.

## Language education in multilingual and plurilingual settings in Mozambique and Brazil

### ABSTRACT

Mozambique and Brazil maintain close relations in the artistic, technical and scientific areas, and have Portuguese as their official language. In Mozambique, there is a complex coexistence between Bantu languages, oriental languages, English and the official language (Menezes, 2016). In Brazil, indigenous languages, migrant languages, Afro-Brazilian languages and sign languages coexist with Portuguese (Cruz, 2019). The objective of this article is to expose the context of language teaching in these countries considering multilingualism and plurilingualism. It is bibliographic research based on Coste (2001), García (2009), Canagarajah (2013), Singleton and Aronin (2018) and on works on language teaching in these countries, such as Menezes (2016), Berger, (2017), Chambal (2022), Silva (2023), Carvalho and De Bona (2024) and others. It is argued that the presentation of these panoramas can favor meaningful bilateral dialogues on language education and teacher training.

**KEYWORDS:** Multilingualism. Plurilingualism. Language education.

## La enseñanza de idiomas en entornos multilingües y plurilingües en Mozambique y Brasil

### RESUMEN

Mozambique y Brasil mantienen estrechas relaciones en las áreas artística, técnica y científica, y tienen el portugués como lengua oficial. En Mozambique, existe una compleja coexistencia entre las lenguas bantú, las lenguas orientales, el inglés y la lengua oficial (Menezes, 2016). En Brasil, las lenguas indígenas, las lenguas migrantes, las lenguas afrobrasileñas y la lengua de señas coexisten con el portugués (Cruz, 2019). El objetivo de este artículo es exponer el contexto de la enseñanza de lenguas en estos países a la luz del multilingüismo y el plurilingüismo. Se trata de una investigación bibliográfica basada en Coste (2001), García (2009), Canagarajah (2013), Singleton y Aronin (2018) y en trabajos sobre la enseñanza de lenguas en estos países, como Menezes (2016), Berger, (2017), Chambal (2022), Silva (2023), Carvalho y De Bona (2024) y otros. Se argumenta que la presentación de estos panoramas puede favorecer diálogos bilaterales significativos sobre la educación de lenguas y la formación docente.

**PALABRAS CLAVE:** Multilingüismo. Plurilingüismo. Enseñanza de lenguas.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Contexto, 2007.
- BERGER, I. R. Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v.11, p. 54–69, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/16959/12565>. Acesso: 25 jun. 25.
- BARBOSA, Isabela Vieira; PISETTA, Cleide Beatriz Tambosi. Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira: uma metanálise das concepções de bilinguismo e educação bilíngue. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 162–177, jan./jun. 2019.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.
- BULEGON, M.; SOARES, L. F. Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc). **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, 23 (3), p. 638–655, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/RPGE.V23I3.12685>. Acesso: 21 jun. 25.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice**: Global Englishers and Cosmopolitan Relations. Routledge, 2013.
- CARVALHO, Maria Isabel Mello Costa de; DE BONA, Viviane. “Educação bilíngue no Brasil: estudo a partir de produções acadêmicas sobre o ensino de língua estrangeira para crianças em um contexto multicultural”, **Revista Científica Acertte**, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.63026/acertte.v4i3.178>. Acesso: 23 jun. 25.
- COSTA, Lucas Alves. Software de conversão de voz: (des)contínuo falar-escrita em artigos científicos de alguns estudantes moçambicanos/as. In: **Workshop de escrita acadêmica**, 2025, Maputo. Comunicação apresentada em 17 de junho de 2025.
- COSTE, Daniel. **Plural Approaches to Languages and Cultures**. Council of Europe, 2001.
- CHAMBAL, Adelina Stela. **Análise das percepções dos professores e gestores escolares sobre a eficácia dos modelos de formação inicial dos professores do ensino bilíngue em Moçambique**: caso das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene. 2022. 245 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2022.
- CRUZ, Heloísa Pait. Línguas indígenas: uma história de resistência. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 20, n. 2, p. 34-46, 2019.



GARCÍA, Ofélia. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Wiley-Blackwell, 2009.

GOMES, A. dos S. **Quilombolas e educação: vivências de ações afirmativas em três regiões brasileiras**. 17(33), p. 103–133, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/22362762.V17.N.33.05>. Acesso: 23 jun. 25.

MAROUN, K. Jongo e Educação Escolar Quilombola: diálogos no campo do currículo. **Cadernos De Pesquisa**, 46(160), p. 484–502, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143357>. Acesso: 10 maio 25.

MAHER, Terezinha. **Educação bilíngue no Brasil: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MENESES, Lucinda Ferreira de. A educação bilíngue para surdos e o ensino de Libras no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 123–138, 2010.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Aprovada pela Assembleia da República, 16 de novembro de 2004. Maputo: Imprensa Nacional, 2004.

NGUNGA, Armindo. **Introdução à linguística bantu**. 2. ed. Maputo: Imprensa Universitária, 2014.

NHAMPOCA, Acácio Tomás Ussene. **A formação de professores para o ensino bilíngue em Moçambique: um estudo de caso nas instituições de formação de professores de Nampula e Niassa**. 2015. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROCHA, Eulália. Educação bilíngue no Brasil: um olhar sobre as políticas linguísticas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 739–765, 2017.

SINGLETON, David; ARONIN, Larissa (orgs.). **Twelve Lectures on Multilingualism**. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

SILVA, B. V. da. Aprendizaje intercultural y enseñanza de la diversidad lingüística del español en el contexto brasileño. **Estudos Linguísticos e Literários**, 74, p. 216–242, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ell.i74.51794>. Acesso: 25 jun. 25.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://abebi.com.br/> Acesso: 26 jun. 25.

**Recebido:** 30 jun. 2025

**Aprovado:** 01 dez. 2025

**DOI:** 10.3895/rtr.v10n0.20477

**Como citar:** COSTA, L. Educação linguística nos cenários multilíngues e plurilíngues em Moçambique e Brasil. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20477, p. 1-17, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Lucas Alves Costa

[lucas.alves.77@gmail.com](mailto:lucas.alves.77@gmail.com)

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

