

## **DO ENSINO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE: ELEMENTOS EM JOGO NA SUA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO<sup>1</sup>**

**Ângela Filipe Lopes**

angela.tita@gmail.com

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto*

*Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)*

**Maria da Graça L. Castro Pinto**

mgraca@letras.up.pt

*Faculdade de Letras da Universidade do Porto*

*Centro de Linguística da Universidade do Porto (Portugal)*

**Resumo:** Este artigo propõe-se olhar para a realidade escolar moçambicana no que toca à implementação do ensino bilingue, tema central na discussão educativa africana desde os anos 90. Questiona-se a validade da política da língua única no que esta implica do ponto de vista linguístico e socioeconómico para as populações. O artigo pretende ainda cotejar vantagens e obstáculos dos principais modelos de ensino bilingue em discussão no contexto africano e moçambicano. A terminar, aborda-se a importância da língua local como língua materna e como meio de instrução para o desenvolvimento bem sucedido da escolaridade da população infantil moçambicana.

**Palavras-chave:** Multilinguismo na África; ensino bilingue em Moçambique; modelos de ensino bilingue

**Abstract:** This article aims at looking into the educational policies in Mozambique in what concerns the implementation of bilingual teaching, which has been a central topic of discussion in Africa since the 90s. The single language policy is questioned for its effectivity given its linguistic and socio-economic repercussions for the population. Apart from these considerations, the text also compares advantages and drawbacks stemming from the two main models of bilingual teaching, currently being discussed in Africa and in Mozambique. Lastly, the article tackles the importance of local languages both as first languages and as means of instruction in order to foster a balanced development of mozambican children attending primary school.

**Keywords:** Multilingualism in Africa; bilingual teaching in Mozambique; models of bilingual teaching

---

1 - As autoras deste artigo expressam os seus agradecimentos à Mestre Josefina Ferrete pela disponibilidade manifestada em dar testemunho da realidade moçambicana sobre a temática tratada.

## **Introdução**

A segunda metade do século XX levou a África Austral a confrontar-se com uma das questões mais prementes e complexas da construção das identidades nacionais: a questão da(s) língua(s) (Wolff 2011). O caso de Moçambique não é exceção. É um caso tão intrincado como o de qualquer outro país da África sub-saariana, na medida em que aproximadamente 17<sup>2</sup> línguas bantu coexistem com outras como o árabe, o urdu ou o hindi. Nesse sentido, coloca-se a questão de se optar quer pela escolha de uma língua única, simbólica da unidade nacional pós-independência, quer pela coexistência de uma língua, que se considera a língua oficial, com as locais. Até aos anos 90, Moçambique mantinha a política da língua de unidade nacional, o português, deixando de lado a existência das línguas bantu que continuavam limitadas ao uso doméstico e local.

Contudo, a necessidade de aproximar a escola das realidades rurais e de estender a possibilidade de uma educação básica às populações mais isoladas dos centros urbanos trouxe a tentativa de implementação do ensino bilingue com o Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique, o PEBIMO (Benson 1997). É, por conseguinte, interessante compreender os motivos que levam a uma aposta em modelos de ensino bilingue, bem como as implicações pedagógicas desta nova abordagem.

Qual será então o lugar do português como língua oficial, tendo em atenção a crescente influência e importância das línguas bantu locais? E que implicações pedagógico-metodológicas advêm da entrada destas línguas locais na esfera escolar?

Este artigo, na sua primeira parte, tenta problematizar estas questões à luz do que são os postulados de alguns autores moçambicanos e africanos acerca do ensino bilingue. Na segunda parte, o texto centra-se numa abordagem ao ensino pré-primário e aos primeiros dois graus do ensino básico tendo em atenção as condições necessárias a uma alfabetização com sucesso das crianças que frequentam estes níveis de escolaridade, não esquecendo o contexto multilingue de que provêm e as especificidades da entrada num sistema de ensino bilingue.

## **I - Enquadramento do programa moçambicano de educação bilingue no ensino básico**

### **1- Bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo**

Em primeiro lugar, importa, porém, distinguir conceitos como bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo, já que são termos presentes na bibliografia que

---

2 - Ngunga (2009) chama a atenção para a dificuldade que representa encontrar um consenso acerca do número exato de línguas bantu que coexistem em Moçambique, tendo em vista que algumas são consideradas dialetos das línguas mais faladas, como o shona, o changane ou o emakua. Chimbutane (2011), por sua vez, dá conta da existência de mais de 20 línguas bantu.

serve de base a este texto, muito embora surjam frequentemente reduzidos ao termo multilinguismo (veja-se, por exemplo, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa 2001)).

Com o objetivo de clarificar os termos bilinguismo, plurilinguismo e multilinguismo<sup>3</sup>, convém notar que, conforme alude Grosjean (1992), o bilinguismo não implica que o falante seja igualmente proficiente nas duas ou mais línguas que usa, isto é, o sujeito tem conhecimento e é capaz de utilizar duas ou mais línguas em atividades comunicativas, seja de produção, de receção ou de ambas. Relativamente aos termos multilinguismo e plurilinguismo, Pinto (2013) dá nota que o primeiro se prende com “um determinado espaço geográfico”, enquanto o segundo diz respeito ao “repertório de línguas que uma pessoa pode falar” (p. 374).

Esta distinção permite definir Moçambique com um país multilingue e os moçambicanos como sujeitos plurilingues.

É útil ter em conta também a necessária distinção entre L1 (língua primeira ou materna), L2 (língua segunda) e L3 (língua terceira). O termo L1 corresponde, na senda de Cook (2002) ou de Paradis (2004; 2007), à língua que um falante utiliza automaticamente e que é normalmente a língua do contexto familiar e social em que cresce. Paradis (2007) resume a L1 como aquela cujos “speakers are conscious of the input to, and output from, implicit linguistic competence, but not of the internal structure and operation of that competence” (p. 4). Por outro lado, Cook (2002) descreve uma L2 como uma língua adicional em oposição à ideia de uma língua hierarquicamente inferior ou cronologicamente posterior. No que concerne à L3, Hammarberg (2001) explica que é a língua cujo processo de aprendizagem se desenrola no momento. A necessidade de distinguir entre as línguas com as quais o falante já teve contacto e uma L3 deve-se ao facto de ser necessário considerar a influência que esta língua sofre por parte das outras que o falante utiliza (ver também Williams & Hammarberg 1998).

Assim, no que respeita ao contexto moçambicano, as crianças têm como L1 uma língua bantu, crescem frequentemente com outra língua bantu adicional, uma L2 portanto, e ao entrarem na escola confrontam-se com o português que é, segundo o postulado de Hammarberg (2001), uma L3.

### **1.1 - O multilinguismo africano**

O multilinguismo africano é necessariamente diferente, por exemplo, do europeu pela diversidade que decorre de fatores socio-históricos no caso das línguas oficiais (português, francês e inglês principalmente), a par da miríade de línguas locais que sobreviveram ao período colonial. Além disso, revelar-se-á mais complexo do ponto de vista socioeconómico porquanto pode motivar mais obstáculos à comunicação entre indivíduos (Alidou & Brock-Utne 2011; Firmino 2009; Wolff

---

3 - Para além desta clarificação terminológica sucinta, aconselha-se a consulta de Pinto (2013) para uma discussão mais completa das implicações do uso dos termos em questão.

2011) com prejuízo para a qualidade de vida das populações mais afastadas dos centros urbanos.

É importante ter em conta o fenómeno à escala continental ao direccionar o olhar para Moçambique, pelo que o documento publicado pela *Association for the Development of Education in Africa* (ADEA) em 2006 é essencial para compreender a extensão e a complexidade da tarefa de implementar sistemas, modelos e metodologias de ensino no contexto em questão. Neste documento, Alidou, Boly, Brock-Utne, Diallo, Heugh e Wolff (2006) tomam como base a necessidade de reequacionar as identidades africanas no período posterior à independência. Ao mesmo tempo que alguns países ex-coloniais anglófonos já conduziam programas de ensino bilingue antes da independência, as ex-colónias francófonas e lusófonas perpetuavam o modelo anterior de exclusão das línguas locais do ambiente escolar e do ambiente social urbano (Alidou *et al.* 2006), à exceção dos contextos de ensino da responsabilidade de missionários. Desta forma, as línguas em uso contrastavam, e ainda contrastam, com as línguas oficiais pelos contextos em que eram/são socialmente consentidas. No atinente a Moçambique, o português continuou a ser a língua de uma franja educada de Maputo e dos contextos formais, como a escola, e as línguas bantu continuam a cingir-se a uma existência doméstica e familiar ou tribal (Chimbutane 2011).

O acesso ao conhecimento é, como em todas as sociedades, fulcral, mas o meio através do qual é feito, a língua oficial, apresenta-se como um obstáculo (Alidou *et al.* 2006; Bamgbose 2000; Chimbutane 2011). Wolff (2011:50) informa que, em média, um adulto africano frequenta a escola por menos de três anos. Esta realidade advém de vários fatores: a exclusão socioeconómica de grande parte da população, a alienação geográfica relativamente aos centros urbanos, um sistema educativo pouco eficaz e, ainda, de acordo com Bamgbose (2011), o fator linguístico. Embora este quase nunca surja na análise dos elementos que explicam a exclusão social na África, Bamgbose (2000) – bem como Alidou e Brock-Utne (2011), Chimbutane (2011) ou Wolff (2011) – aponta a língua como um eixo essencial no apoio à escalada socioeconómica de muitos milhões de africanos que não dominam as línguas oficiais dos seus países. O mesmo autor afirma categoricamente que as opções políticas africanas relativamente à imposição das línguas oficiais e à subvalorização das línguas locais deram origem a um fosso entre a elite africana e a maioria da população que não usa as línguas oficiais. Bamgbose (2000) divide estes dois segmentos da população em incluídos e excluídos e não se coíbe de responsabilizar os primeiros pela alienação dos segundos também através do uso da língua oficial conforme se pode ler no seguinte excerto:

The included are a major stumbling block in the use of African languages in a wider range of domains [...]. They are the ones who are quick to point out that African languages are not yet well developed to be used in certain domains. (p. 2)

Esta atitude negativa relativamente às línguas locais leva Bamgbose (2000:2) a mencionar três subtipos de exclusão. Em primeiro lugar, a grande maioria da população africana não tem acesso a uma parte considerável da vida pública dos seus países, visto que toda a comunicação pública é feita na língua oficial. Isto leva a que, em segundo lugar, a exclusão se estenda à possibilidade de alfabetização e subsequente construção de capacidades de literacia. O terceiro tipo de exclusão, seguindo sempre o mesmo autor, centra-se na falta de um meio de comunicação entre as diferentes franjas da população, levando a um sentimento de isolamento e de incapacidade de intercompreensão e ao frequente preconceito linguístico por associação à etnia.

A perceção da língua oficial como veículo de ascensão social é, pois, geral também nas comunidades moçambicanas, como aludem Firmino (2009) ou Chimbutane (2011). A população tende a ver o domínio do português como meio obrigatório para a validação e a ascensão sociais.

Deve então, não obstante, impor-se a língua oficial como único meio de instrução em detrimento das línguas locais que são quase invariavelmente as L1s da população? E que implicações decorrem do ensino bilingue, caso a sua implementação se expanda? Por último, de que modelos de ensino bilingue pode Moçambique lançar mão?

## **2 - O lugar do português no contexto linguístico moçambicano**

Em conformidade com a informação fornecida por Firmino (2009: 2), as línguas locais são L1s para 93% da população moçambicana, enquanto o português só é uma L1 para 6%. Entretanto, as línguas bantu não têm um estatuto oficial, enquanto o português é a única língua oficial de Moçambique. O argumento a favor deste estatuto atribuído unicamente à língua portuguesa pode ser visto como uma tentativa de manter a unidade nacional após a independência (Gonçalves 2012), mas também como um recurso de manutenção do *status quo* de uma elite africana falante de português, do ponto de vista, por exemplo, de Chimbutane (2011: 21). Independentemente das razões que motivam a eleição do português como língua oficial, interessa compreender o impacto que uma decisão política e ideológica como esta continua a ter sobre a sociedade em geral e sobretudo sobre a vida escolar, em particular sobre o insucesso da alfabetização e sobre o subsequente desenvolvimento de capacidades de literacia da população moçambicana para a qual o português é uma L2 e, por isso, um sistema desconhecido à entrada na escola.

Tendo em conta o panorama linguístico moçambicano, como podem as 17 línguas locais coexistir com o português? E que implicações sociais e pedagógicas tem esta opção?

## **2.1 - A coexistência do português e das línguas bantu na escola**

Num país onde urge diminuir a taxa de analfabetismo, situada nos 48,1% (MINED 2015), as dificuldades que um modelo de ensino unilingue apresenta são apontadas como uma das razões que explicam uma alta incidência de reprovações e uma fraca taxa de literacia nos níveis mais elevados do ensino (ver Alidou *et al.* 2006 ou Wolff 2011). Paralelamente, a exclusão social a que estão votadas as comunidades que não dominam a língua oficial (Chimbutane 2011) consolida-se, já que é somente através do uso proficiente do português que estas populações alcançam o acesso a instituições e a informação de que não podem prescindir como cidadãos. Apesar disso, põe-se antes de mais a questão do acesso à educação. Chimbutane (2011) resume a questão de uma forma prática:

When pupils enter school they are not only unfamiliar with the discourse of the classroom, but also, and in the first place, with the basic sounds of the language of schooling and with the associated culture. (p. 27)

No caso de se ter em atenção as percentagens de falantes de línguas bantu como L1s e do português como L1, a barreira linguística que a maioria das crianças moçambicanas têm de enfrentar é dupla: o português não é só uma disciplina curricular, como outra língua estrangeira, é também a língua de instrução, isto é, todo o ensino é feito em português. Assim, é inevitável que se questione o modelo de ensino, unilingue por excelência, que vem sendo implementado desde a independência, como aliás fizeram outros países africanos na mesma fase (Alidou *et al.* 2006; Bamgbose 2000) que optaram pela implementação de modelos de ensino bilingue com base nas línguas oficiais e nas línguas locais com maior número de falantes. Com efeito, Moçambique tem desenvolvido, como nota Chimbutane (2011), alguns projetos de ensino bilingue, como o PEBIMO<sup>4</sup> (ver Benson 1997), com resultados encorajadores. Sem embargo, estes ainda são projetos pontuais que não têm um impacto generalizado na comunidade escolar nacional, muito embora a situação tenda a alterar-se.

## **2.2- A língua oficial como meio de instrução: implicações para o processo de ensino-aprendizagem**

### **2.2.1- O impacto do início da escolaridade em português para o processo de ensino-aprendizagem**

As crianças que iniciam o seu percurso escolar não só não falam português como se sentem intimidadas por uma língua que não corresponde à sua vida familiar e à sua cultura. No entender de Timbane (2014), verifica-se um choque fre-

---

4 - O PEBIMO (Projeto de Ensino Bilingue em Moçambique) foi um projeto implementado entre 1992 e 1996, cujos resultados podem ser consultados em Benson (1997) ou em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460641.pdf>.

quente entre a educação tradicional centralizada na vivência familiar e cultural de cada comunidade e a educação formal que tende a centrar-se na figura dominante do docente. Um contexto escolar hostil faz com que as comunidades e as próprias crianças não vejam vantagens em seguir a escolaridade, mormente porque são vistas como trabalhadores que podem ajudar a família a sobreviver. Nestas circunstâncias, a escola afigura-se tanto menos relevante quanto maior for a convicção da sua inutilidade na difícil escalada socioeconómica a que aspiram as populações. Há que questionar, então, o papel do português como meio de instrução num contexto escolar que já se debate com estas dificuldades.

O fosso entre a escola e a comunidade envolvente vai, no entanto, mais longe. Na verdade, o conhecimento prévio das crianças não encontra validação na escola sobretudo a dois níveis, o cultural e o linguístico, levando à desmotivação e à continuidade da alienação social (ver, por exemplo, Pavlenko (2012) no que respeita à conceptualização emocional em línguas diferentes tendo em conta a experiência do falante). Num contexto maioritariamente unilingue, como o português, a criança que começa o seu percurso escolar aprofunda competências que traz do seu entorno familiar e social e sobretudo encontra uma nova dimensão da mesma língua que já domina. Isto faz com que o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico se desenrole mais harmoniosamente, na medida em que tem em consideração a criança, bem como o estágio de desenvolvimento em que se encontra (Piaget 1975; Vygotsky 2007). A alfabetização permite-lhe compreender a L1 de uma forma diferente e passar a utilizá-la com mais controlo e aptidão. Porém, no contexto africano e moçambicano em particular, este contínuo desejável entre a dimensão familiar da língua de casa (Cummins 1980; McLaughlin 1992) e a dimensão gráfica e mais abstrata da mesma língua a que se acede através da escola não se verifica porque a criança é introduzida a uma realidade desconhecida numa língua de que pouco ou nada ouviu até ao momento em que entra para a escola. Gera-se, portanto, uma interrupção no contínuo do desenvolvimento linguístico e até cognitivo destas crianças que as fará pagar o preço de uma alfabetização de bases fracas em português e da conseqüente literacia deficiente futura.

Postulam Chimbutane e Benson (2012) que tornar o sistema educativo moçambicano mais inclusivo e eficiente passa pela admissão e validação da importância das línguas bantu e das culturas locais na escola. É, por consequência, necessário reconhecer que a maioria das crianças moçambicanas não falam apenas uma língua quando iniciam a sua escolaridade e agir em consonância com o que isso implica. As crianças são frequentemente proficientes em línguas bantu diferentes (Alidou *et al.* 2006: 36) da sua L1 porque crescem em contextos multilingues onde há amiúde uma língua bantu que funciona como língua franca regional (Wolff 2011; Alidou & Brock-Utne 2011). A naturalidade com que estas crianças já encaram o domínio de, pelo menos duas línguas, resulta do entorno social em que crescem e deve ser vista como uma vantagem e não como um problema, visto

que implica uma consciência linguística que difere da do falante unilingue. Cook (2002)<sup>5</sup> faz referência à multicompetência dos bilingues, que funciona a favor da aprendizagem de outras línguas. Efetivamente, “playful code-switching are highly effective communication strategies that children in Africa grow up with”, como adianta Wolff (2011: 66). Grosjean (2010) acrescenta que estratégias de uso de duas ou mais línguas como o *code-switching* ou a alternância de código, a par de empréstimos ou de transferências que ocorrem interlinguisticamente (sobre fenómenos de transferência interlinguística ver também Gass e Selinker (1983)), são frequentes e conscientes, isto é, o falante controla estes fenómenos, o que significa que não são normalmente trocas involuntárias ou erros<sup>6</sup>, mas o resultado da mesma multicompetência a que faz alusão Cook (2002). Relativamente ao desenvolvimento e aquisição da linguagem por parte das crianças bilingues, Grosjean, como comprova o trecho abaixo de sua autoria, anula convicções sem fundamento que levam muitos a pensar, por exemplo, que o bilinguismo atrasa a aquisição plena da L1 ou que leva as crianças a não ter controlo sobre as línguas nas quais é capaz de se expressar:

Their [the children’s] rate of language acquisition is the same as that of their monolingual counterparts. There is [...] the fear that children raised bilingual will always mix their languages. In fact, they adapt to the situation they are in. When they interact in monolingual situations [...], they will respond monolingually; if they are with other bilinguals, then they may well code-switch. Finally, there is the worry that bilingualism will affect negatively the cognitive development of bilingual children. Recent research appears to show the contrary; bilingual children do better than monolingual children in certain cognitive tasks. (Grosjean 2010: 1)

O controlo que este tipo de estratégias exige dos falantes sugere uma capacidade mais fina para identificar contrastes ou diferenças linguísticas que funcionam a favor da aprendizagem de línguas adicionais. Bialystok (2001) remete para o carácter mais rico do uso de uma L2 e para o que isso significa em matéria de operações cognitivas, nomeadamente a descentração necessária para separar a linguagem do objeto, porquanto o falante se vê impelido a considerar aspetos estruturais de ambas as línguas para ser capaz de alternar entre códigos ou ativar empréstimos linguísticos.

---

5 - Cook (2002) faz mesmo referência ao facto de que “the majority of people in the world are multi-competent users of two or more languages rather than mono-competent speakers of one language, and there are as many children brought up with two languages as with one” (p. 2).

6 - Williams e Hammarberg (1998) fazem, no entanto, referência a trocas involuntárias que também podem ocorrer em falantes plurilingues, ou “non-adapted language switches” (p. 295), que dependem, entre outros fatores, do grau de proficiência do falante nas línguas diferentes que utiliza, bem como da semelhança tipológica das mesmas línguas.

Tendo estes pontos em mente, o facto de as crianças moçambicanas serem já bilingues à entrada na escola pode ser considerado um benefício, não só na análise necessária das suas L1s, mas também eventualmente para a aprendizagem do português com os resultados desejados.

### **2.2.2- A importância da formação de professores num contexto de ensino bilingue**

Do ponto de vista do professor, o uso do português como meio de instrução também representa muitas vezes um obstáculo. Chimbutane e Benson (2012) elencam um conjunto de atitudes observadas em salas de aula cujos professores usavam exclusivamente o português como meio de instrução. Entre elas, constam “failure to elicit response”, “acceptance of partial answers by a few pupils”, “oversimplification of content”, “use of face-saving strategies, such as coached answers” ou o chamado “safe talk” (Chimbutane & Benson 2012: 15). Todos estes pontos têm em comum a insegurança dos docentes, o que vem reforçar a hipótese de uma preparação insuficiente e de uma competência linguística fraca em português. Por outro lado, Brock-Utne e Alidou (2011) também explicam este desempenho fraco dos docentes africanos atendendo às alterações metodológicas a que têm de se adaptar:

Teachers are being asked to abandon a teacher style of rote learning, where students just copy notes from the blackboard, learn their notes by heart and repeat them at the tests. (p. 189)

A par de um nível de proficiência baixo em português, a mudança do paradigma metodológico confunde os professores que, não raras vezes, nunca tiveram formação pedagógica como salienta Chimbutane (2011) (ver também MINED 2015). Por outro lado, a insegurança leva a que os docentes tenham uma atitude mais autoritária que, do ponto de vista de Chimbutane (2011), perpetua o insucesso da aprendizagem do português. O excerto seguinte traduz essa atitude:

[T]eachers’ criticism and negative evaluation of pupils’ performance in Portuguese, instead of steering pupils’ participating, may lead them to avoid public displays of the incompetence that their teacher has already alluded to in class. This may further jeopardise their chances to learn the language. (Chimbutane 2011: 96)

Tal não se verifica, como avançam Wolff (2011) ou Brock-Utne e Alidou (2011), nas unidades letivas em que uma língua bantu é adotada como meio de instrução, devido ao docente tender a sentir-se menos inseguro e afrontado por questões dos alunos. A título de exemplo, Brock-Utne e Alidou (2011) descrevem uma aula de matemática no Gana em língua oficial, o inglês, comparando as atitudes de dois alunos. Um é falante de inglês como L1 e corresponde facilmente às

instruções do professor, enquanto o colega, que tem como L1 uma língua africana, se mostra inibido. Este aluno, elicitado a responder a uma questão do professor, não foi capaz de dar uma resposta ou sequer de se explicar. No entanto, como advertem Brock-Utne e Alidou (2011):

[w]hen the language of instruction was shifted to Elli's mother tongue, Ewe, he was able to explain and showed a clear competency in abstract thinking, which had not been possible to detect when he was forced to answer in English. (p. 202)

O presente exemplo levanta questões relacionadas não só com uma aprendizagem efetiva de conteúdos, mas também com a avaliação cuja validade Wolff (2011) questiona por se centrar em instrumentos desenvolvidos nas línguas oficiais dos países africanos que não são dominadas plenamente nem por docentes nem por alunos.

### **3 - Modelos de educação bilingue no ensino básico**

Como explicam Alidou *et al.* (2006: 10), há dois pontos de vista que emergem da discussão acerca da implementação do ensino bilingue: o primeiro defende o uso da língua oficial como meio único de instrução desde o primeiro momento de escolarização; o segundo vê as línguas locais como meios legítimos de instrução a par do uso da língua oficial. Os mesmos autores ressaltam que

research evidence shows that the use of MT [Mother Tongue] or NL [National Language] as a medium of instruction throughout schooling improves the teaching and learning of the official/foreign language as a subject of learning and will ultimately make it a better medium of specialized learning wherever appropriate. (Alidou *et al.* 2006: 10)

Wolff (2011: 113) divide os métodos de ensino bilingue em dois ramos: “weak bilingual models” e “strong bilingual models”. O primeiro caso é o que abrange métodos subtrativos ou de transição rápida para a língua oficial. Os subtrativos têm como objetivo anular gradualmente o uso da L1 das crianças a fim de que passem a integrar um programa de imersão na língua oficial. O argumento que sustenta esta posição é o de que as crianças passam a dominar melhor uma L2 se esta for introduzida muito cedo no percurso escolar. É uma convicção que não tem fundamento científico, como comprovam Cummins (1980), Cook (2002) ou McLaughlin (1992), entre outros.

Cummins (1980) chama inclusive a atenção para o caráter interlinguístico do capital de proficiência linguística e cognitiva da criança<sup>7</sup> em detrimento da separação das línguas, como é o caso dos modelos subtrativos de ensino bilingue. Isto não significa que o potencial de aprendizagem da criança seja unicamente determinado por estes elementos, mas importa considerar apenas que talvez a exclusão do capital linguístico, amiúde bilingue, que a criança traz para a escola não se deva ignorar sob pena de restringir habilidades que podem potenciar um desempenho linguístico melhor. Claramente, neste processo, há outros fatores que exercem a sua influência, como as opções metodológicas do professor ou o apoio familiar e social em geral.

O segundo tipo de modelo de ensino bilingue contempla uma perspetiva aditiva ao invés da subtrativa anterior, isto é, a L1 das crianças é sempre o meio de instrução privilegiado enquanto a língua oficial pode ser meio de instrução alternativo ou apenas uma disciplina curricular nos primeiros anos de escolaridade (Wolff 2011: 114). A língua oficial nunca é usada durante mais do que 50% do tempo letivo, dado que o objetivo deste método é levar as crianças a atingirem um nível de proficiência e de literacia elevado nas suas L1s. Ambas as línguas coexistem até ao final do ensino secundário com resultados vantajosos tanto ao nível da literacia em ambas as línguas como em áreas científicas como a matemática (ver Alidou *et al.* 2006 ou Brock-Utne & Alidou 2011). Como refere Cummins (1980), um domínio sólido da L1 da criança pode permitir-lhe mais tarde corresponder aos requisitos de literacia que níveis mais elevados de escolaridade lhe vão exigir, seja em que língua for. Wolff (2011) também alega que

[i]f a child needs to learn a new language, such as the official language / international language of wider communication, s/he will normally need six to eight years of learning this language as a subject before it can be used as a medium of instruction. (p. 120)

Esta perspetiva não exclui o sucesso que outros programas bilingues menos longos podem alcançar noutros meios com menos limitações socioeconómicas do que o contexto africano. De facto, em Moçambique, como noutros países da África sub-saariana, o entorno socioeconómico de que provém a maioria das crianças pode não compensar possíveis obstáculos inerentes à introdução de uma L2 como meio de instrução, como pode acontecer em sociedades onde a família fornece

---

7 - CALP corresponde a “Cognitive/ Academic Language Proficiency” (Cummins 1980: 175) e, ainda seguindo a mesma fonte, à interação entre uma componente biológica do desenvolvimento e a ação da socialização sobre o mesmo desenvolvimento. Estas duas forças criam um capital que subjaz a uma competência linguística que o autor acredita ser transversal às línguas utilizadas pela criança. Cummins (1980) salienta a importância da alfabetização em L1 com o objetivo de potenciar também a aprendizagem da L2, bem como a construção de capacidades de literacia em ambas as línguas (ver Pinto (2010) acerca da construção de capacidades de literacia em idade escolar e também Goodman *et al.* (1979) ou Hornberger (2004) sobre biliteracia).

um apoio mais sólido ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo da criança. Interessa, assim, ter presente o contexto africano, e moçambicano em particular, no desenvolvimento e implementação de metodologias de ensino bilingue ou de outro cariz. Para além da óbvia importância da centralidade das necessidades da criança, Bamgbose (2011) defende que seria vantajoso que se implementassem programas de alfabetização e literacia de adultos. Ao mesmo tempo, o investimento no estudo das línguas bantu, como tem vindo a ser feito, e o seu desenvolvimento através da sua utilização em meios de comunicação, como rádios locais, pode contribuir para a eliminação do estigma tribal associado a estas línguas e para a construção de uma perspetiva mais positiva acerca do seu uso por parte dos falantes (Alidou & Brock-Utne 2011).

#### **4 - Um olhar sobre a situação atual da educação bilingue no ensino básico moçambicano**

Chimbutane (2011) avalia positivamente a evolução da perspetiva nacional relativamente à validação das línguas locais e à introdução do ensino bilingue em Moçambique. Apesar da resistência de algumas famílias, que atribuem ao português um caráter mais prestigiante, há cada vez mais encarregados de educação que admitem o ensino em L1 por considerarem que pode funcionar como um meio mais eficaz de acesso ao português.

Embora haja alguns estudos cujos resultados apontam para o sucesso do ensino bilingue, Chimbutane (2011:21) não se coíbe de afirmar que a vontade política africana nem sempre se orienta pela investigação científica, mas por um certo sentido de conveniência. Por outro lado, o mesmo autor enumera alguns fatores que perpetuam o insucesso escolar moçambicano: as turmas numerosas, o domínio fraco do português quer por parte dos alunos quer por parte dos professores, uma formação pedagógica insuficiente e um sistema educativo fundado sobre uma premissa autoritária e punitiva (Chimbutane 2011: 28). A despeito de tudo a que foi feita menção, este autor adianta: “[t]he policies adopted have moved from the one-language-one-state approach to one in which there are attempts to accommodate linguistic and cultural diversity” (Chimbutane 2011: 42).

Os anos 90 vieram trazer outra perspetiva do português que, não sendo L1 da maioria dos moçambicanos, começou a ser visto por alguns setores da sociedade como um obstáculo à escolarização bem sucedida. Nessa medida, as recomendações de Benson (1997), no relatório acerca do PEBIMO, incluem a necessidade de implementar o ensino do português como L2 nos contextos geográficos em que a variedade de línguas locais impossibilita o ensino bilingue ou a alfabetização das crianças nas diversas línguas bantu usadas localmente.

Consequentemente, 2003 viu entrar em vigor uma reforma curricular que contemplava dois tipos de programas curriculares: um monolíngue à semelhança do que vinha sendo feito e um bilingue que previa o uso de uma língua bantu

em simultâneo com o português, ambas como meios de instrução (INDE/MINED 2003). De acordo com Chimbutane (2011), em 2010 havia já 200 escolas com programas bilingues que incluíam 16 línguas bantu e o português, em simultâneo com o ensino monolíngue. Cada encarregado de educação podia escolher o sistema que preferia para o seu educando.

Mesmo assim, as línguas bantu são utilizadas como meios de instrução apenas nos primeiros anos de escolaridade e cumprem uma função de “scaffolding languages” (Chimbutane 2011: 53) a favor do português, que é introduzido como meio de instrução no 4.º ano. Muito embora a introdução deste *early-exit model* não seja ideal, como declaram Bamgbose (2000) ou Wolff (2011), verifica-se uma tentativa de aproximação às necessidades das crianças de alguns pontos geográficos em Moçambique.

A introdução dos três anos iniciais de ensino bilingue fez emergir alguns obstáculos, como a falta de material em línguas bantu, a preparação insuficiente dos professores, a falta de criação de registos escritos, a inexistente padronização ortográfica de muitas línguas locais que são exclusivamente orais e alguma falta de organização inerente à implementação de um sistema novo que naturalmente tem de passar por um período de adaptação (Chimbutane 2011: 55). Muitos destes obstáculos, como a padronização ortográfica (Ngunga 2012), parecem estar a ser ultrapassados.

É provável que o fator mais determinante seja, todavia, o investimento na formação de professores que possam desenvolver materiais em línguas bantu e dar às suas aulas um cariz mais aproximado das necessidades das crianças. Benson (1997) reforça a necessidade de olhar seriamente para esta área da seguinte forma:

[O] MINED tem como imperativo melhorar a qualidade do ensino básico na perspectiva de uma mudança curricular, que terá implicações, entre outros aspectos, na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos. (p. 56)

Convém perceber, 20 anos depois, até que ponto estas recomendações de 1997 encontraram eco nas decisões educativas também ao nível da formação de professores, quer no que respeita à preparação para o ensino de português como L2, quer no âmbito do ensino bilingue.

Na segunda parte deste artigo, procurar-se-á fazer uma revisão da situação atual do ensino bilingue em Moçambique, tendo por base as áreas que Pfllepsen, Benson, Chabbott e van Ginkel (2015) apontam como essenciais para uma implementação bem fundamentada de um sistema que forneça à população moçambicana as ferramentas necessárias para uma escolarização alargada e com sucesso.

## **II - O modelo moçambicano em foco**

Quem se interessa pela aquisição/aprendizagem da linguagem pela criança que vive num espaço multilíngue por excelência como é a África não pode de forma alguma ficar indiferente ao modo cuidado como se encontra desenhado o programa de ensino bilingue em Moçambique (INDE/MINED 2003) e ao interesse patente no *Plano Estratégico da Educação 2012-2016* (PEE), (MINED 2012) em implementar de forma abrangente e por diferentes vias um nível de ensino prévio à entrada no mundo da escrita.

Não surpreende que Pflipsen *et al.* (2015) sublinhem a importância de serem considerados os diferentes contextos nacionais africanos quando avaliam a implementação de um programa de educação bilingue no ensino básico. Não se revela, porém, um empreendimento simples, ao impor exigências de diferentes teores. Para o efeito, chamam estas autoras a atenção para a necessidade de avançar na pesquisa científica, sobretudo nas áreas da psicolinguística, da pedagogia da criança, da linguística e da sociolinguística. Atribuem, ainda, um destaque particular a aspetos como a pesquisa nos campos da aprendizagem e da linguagem, com um enfoque especial no estudo das capacidades interlinguísticas suscetíveis de transferência da L1 para a L2.

A segunda parte deste artigo propõe-se, pois, olhar para a situação moçambicana no que se reporta à educação bilingue no ensino básico, tendo muito presente a conjugação de estudos provindos das áreas disciplinares já mencionadas e que constituem pilares fundamentais para a sua concretização com o efeito almejado, no entender de Pflipsen *et al.* (2015).

### **1 - A importância da valorização da língua de casa na escola**

#### **1.1 - Uma competência pragmática comum a duas ou mais línguas**

Segundo Moisés, Cande e Jesus (2012), as 16 línguas do grupo bantu usadas como meios de ensino em escolas espalhadas pela maioria das províncias moçambicanas já sofreram um processo de padronização e são cada vez mais usadas como veículo de informação através da Rádio Moçambique, por exemplo, e de alguns canais de televisão. Trata-se de um processo que, a par do uso escolar das línguas locais, leva a que a população veja as suas línguas e culturas validadas e que não se esgota no que representa de mais-valia no plano comunicativo. Ele contribui também para a construção de um capital conceptual em L1 por parte da população infantil que os docentes responsáveis pela educação bilingue no ensino básico não podem ignorar porque lhes será imprescindível na sua prática letiva. É que o ensino só atinge bons resultados quando a matéria lecionada por via da linguagem deparar com uma audiência que consiga compreender, apreender, o que é transmitido por estar já de posse de uma base conceptual que a torna permeável aos diferentes conteúdos apresentados. Este manancial de conceitos permite

que as crianças compreendam a realidade e reajam positivamente à apreensão de nova informação. Para que tal seja possível, muito tem de se esperar da agência de literacia que é a casa de cada criança, que alberga um património único a que McLaughlin (1995) chama “home language” (p. 3), e naturalmente do ensino pré-escolar, quando exista e for frequentado, por se complementarem.

No enquadramento moçambicano, as línguas locais não são, contudo, apenas as línguas de casa. São as línguas nas quais estas crianças se socializam, para lá do que se passa nos contextos públicos e formais, o que significa, entre outros aspetos, que elas se tornam competentes nas suas L1s (ou até também em L2s locais), quer do ponto de vista gramatical, quer do ponto de vista pragmático. Conforme lembra Paradis (1998), o conhecimento pragmático é construído com base na cultura do indivíduo e na sua L1 (p. 1), por força do contexto social em que se encontra inserido. Reconhecer as duas competências com o que as distingue inclusive do ponto de vista cerebral (Paradis 1998; 2004) é digno de nota porquanto o conhecimento implícito de convenções sociais e linguísticas com que as crianças começam a sua escolarização está inevitavelmente ligado à L1 que dominam, gerando seguramente condições para novas aprendizagens. Como o contexto social em que mais tarde elas usarão o português como língua de instrução, uma L2 para muitas delas, não será inteiramente diferente daquele em que usam as suas L1s, é legítimo aconselhar-se vivamente que as crianças usem as suas L1s em todos os contextos no sentido de ativarem uma competência pragmática, para lá da que se circunscreva ao domínio meramente linguístico, relevante para o domínio não só da L1, mas também do português L2. A vertente pragmática da competência acabada de focar não deixa de estar patente numa passagem do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) (INDE/MINED 2003: 30), quando se lê, usando uma referência, datada de 1993, de Baker: “A língua não é somente um instrumento de comunicação, mas também um veículo de transmissão de aspectos culturais. Entre outros aspectos, o vocabulário, as frases idiomáticas, as metáforas, são os que melhor expressam essa cultura”. Será esse outro lado da língua, parafraseando Michel Paradis, no seu artigo de 1998, que, ultrapassando o domínio do estritamente linguístico, transporta o sujeito falante, neste caso a criança, para uma convivência com a língua no que ela tem de não literal, fruto de toda uma vertente cultural que atravessa as línguas que domina ou que passa a dominar, e que muito concorre para que ela crie uma distância criativa que lhe permita dar o salto para o metafórico, salto esse muito próximo, em termos de simbolismo e de abstração, do que lhe vai ser exigido para aprender a ler e a escrever ou mesmo outras línguas.

## **1.2- O registo escrito em L1 como facilitador da aprendizagem de uma L2**

À entrada na escola, para que se crie a atmosfera favorável ao sucesso em vista, faz todo o sentido que a criança encontre como meio de instrução a sua L1 como tão bem se constata na seguinte passagem de Pfllepsen *et al.* (2015):

“[c]hildren who understand the language of instruction are more likely to enter school on time, attend school regularly, and drop out less frequently” (p. 58). Acontece que o *Programa de Educação Bilingue: Línguas Moçambicanas – L1/Português – L2* (PCEB) (INDE/MINED 2003) com o seu modelo transicional (p. 31 e pp. 43-45) procura ir ao encontro do conteúdo do fragmento transcrito, uma vez que também radica na solidificação da “língua de casa”, que funciona inicialmente como língua de instrução, para que a L2 venha posteriormente a assumir esse papel, assente numa estrutura mais estável e propícia tanto a bons desempenhos, como a uma prossecução dos estudos com o sucesso esperado e sem o abandono escolar a todos os títulos indesejado.

Conquanto o modelo de programa bilingue a nível do ensino básico adotado por Moçambique possa não ser o ideal por não contemplar, por exemplo, o uso equilibrado das duas línguas ao longo do programa, ressalta como muito positivo a instrução em L2 se verificar gradualmente a partir do fim do 1.º ciclo, correspondente às 1.ª e 2.ª classes, ou seja, quando as crianças, pelos 8 anos de idade, já se encontram numa fase em que, na leitura, se estima que já automatizaram a descodificação e podem partir sem grandes problemas para a compreensão, que é o que se espera da leitura, e na escrita já fazem com facilidade a conversão correta dos fonemas em grafemas e, por essa razão, não lhes oferece resistência “generate and organize ideas” (Juel 1988: 438) por escrito, isto é, redigir. A decifração e a soletração conducente ao que vem a ser a ortografia não devem mesmo significar, nesta altura, um obstáculo, se for entendimento dos que têm a seu cargo a política da educação introduzir no programa matérias, como é o que se passa com uma nova língua de instrução, que podem interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem e convocar em vez de afastar problemas como o abandono escolar, a repetição de classes e até a não aceitação da entrada na escola, quando determinadas bases não estiverem bem estabilizadas. Ao encontro do exposto, vem a seguinte passagem: “becoming literate and fluent in a familiar or first language is key to children’s overall language and cognitive development” (Pflepsen *et al.* 2015: 59).

Torna-se legítimo, ainda, frisar como até ao fim do 7.º ano (último ano do ensino básico, do 3.º ciclo e do 2.º grau, pelos 12 anos de idade) existe sempre, mesmo quando já está em curso o ensino em português L2, “[o] recurso na sala de aulas [à L1] quando a matéria é nova ou para explicar algumas noções” (INDE/MINED 2003: 45). Nesta linha, avançam Pflepsen *et al.* (2015): “[b]eing able to read and understand the language used in the classroom in turn facilitates the learning of academic content” (p. 59).

Quer dizer que uma boa e sã convivência com a L1 só pode contribuir para que os alunos não rejeitem a escola por verem nela um obstáculo a evitar e para que deixe de existir discrepância de idades entre os que ingressam na 1.ª classe, posto que essa discrepância etária constitui realmente um dos problemas com os

quais o sistema educativo moçambicano se debate, a par do abandono escolar, como descreve o Plano Curricular do Ensino Básico (INDE/MINED 2003).

O PCEB (INDE/MINED 2003) assinala e bem que “a utilização das línguas moçambicanas na escola tem, por objetivo, desenvolver as competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita” (INDE/MINED 2003: 37). Na verdade, a situação tida como perfeita residiria num contacto com o oral conduzido de modo a que a criança viesse a sentir uma continuidade entre esta modalidade de uso da língua e a entrada na escrita. O PEE (MINED 2012), ao colocar como projeto a implementação do ensino pré-escolar, com a brevidade possível em todo o território, só pode ter subjacente a necessidade de construir essa continuidade entre os dois modos de uso da língua (oral e escrito) (Pinto 2015). A descentração requerida para a passagem do oral para a escrita, possível graças ao desenvolvimento no plano cognitivo e neurológico que se verifica na criança em idade de entrar para a escola, pelos 6 anos, não deixa de poder ser vista como uma variável que criará também condições para que se verifique com segurança a aprendizagem de uma nova língua.

Dessa pré-escola, deve esperar-se que a criança aprenda a situar-se no tempo e no espaço. Terá de saber que existe um agora, antes, depois em todos os atos que realiza e observa na vida quotidiana (Girolami-Boulinier 1988) e que o que a circunda obedece a uma relação espacial que a toma como referência e que lhe faculta vir a distinguir o que está à sua frente, atrás de si, à sua esquerda e à sua direita. Espera-se, além disso, que, nessa fase de escolarização, exercite a motricidade fina que a conduzirá a saber, entre outros, manobrar devidamente e sem crispação o lápis quando necessitar de o usar em diversas tarefas como, por exemplo, desenhar formas geométricas simples que correspondam ao que virão a ser mais tarde partes de letras. Deve, então, também habituar-se, seguindo a autora citada, a perceber, reter e reproduzir na ausência do modelo, com exatidão e na ordem, material visual ou auditivo (verbal e não verbal) que lhe seja apresentado, obedecendo à quantidade três. A quantidade três, tal como é recomendada por Girolami-Boulinier (1988), é aqui expressamente mencionada porque se trata da quantidade mínima que permite estabelecer uma relação ordinal e de transitividade de que não podem prescindir a leitura e a escrita. Por outras palavras, a pré-escola deve possibilitar à criança um convívio com tarefas da ordem da pré-leitura e da pré-escrita, ou seja, de uma pré-linguagem a caminho da escrita como uma das modalidades de uso da língua (Girolami 2001; Pinto & Veloso 2006). Não deve ser de forma alguma secundarizada a modalidade oral da língua. Essa deve também ser praticada de modo a que a criança apreenda as peças que integram a língua, que não se compagina com um contínuo sonoro cristalizado. Ela tem de aprender a desconstruir esse contínuo nas partes que o compõem e a ver nelas, por efeito da sua função e natureza, a possibilidade de as inserir noutros contextos verbais com configurações que se lhes ajustem. Dessa forma, através do oral, ela

vai passar a adquirir uma sensibilidade relativamente à escrita que lhe vai facilitar a sua iniciação a essa modalidade da língua. Ademais, essa sensibilidade também lhe viabiliza que se crie uma distância em relação à língua que a prepara para estar aberta à aprendizagem de outras línguas. Sobressai de tudo o que foi aduzido a importância da pré-escola no plano psicolinguístico, da pedagogia da criança, da linguística, da sociolinguística, áreas realçadas por Pfllepsen *et al.* (2015), e sobretudo de uma pedagogia do imediatismo no atinente à linguagem como advogava com toda a autoridade Girolami-Boulinier (1987).

Independentemente de a criança ter frequentado a pré-escola ou ter sido sensibilizada para tudo o que respeita à linguagem em meio familiar, Pfllepsen *et al.* (2015) aludem à relevância de se dar o valor devido ao capital conceptual de que as crianças que ingressam na 1.<sup>a</sup> classe são já portadoras para explicar que “they already have a “mental storehouse” of vocabulary, knowledge of the linguistic construction of the language, and the ability to pronounce the sounds of the language” (p. 59). Este conhecimento prévio, aliado a uma consciência fonológica que se vai instalando de uma forma que pode ser olhada numa relação recíproca com a aquisição da leitura (Stanovich 1986: 363), é um dos motores da iniciação à leitura e à escrita. No fundo, a criança passa a viver a sua L1 de uma forma diferente daquela a que estava habituada antes de ser alfabetizada, dado que não a teria sentido até aí com duas faces: uma sonora e outra visual/gráfica. A consciencialização que adquire destas duas faces de L1 e do seu funcionamento, que lhe é fornecida, em princípio, pela instrução formal e explícita praticada na escola, leva ao desenvolvimento de uma capacidade metalinguística que serve o uso competente da L1 e uma maior recetividade à aquisição/aprendizagem de línguas adicionais, contribuindo também para o desenvolvimento da competência linguística nessas línguas, visto que não se pode dizer que no decurso do processo de aprendizagem de outras línguas não se verificam transferências interlinguísticas (Grosjean 1992).

### **1.3 - A transição da L1 para a L2**

Como se lê no PCEB, subjaz à transição da L1 para a L2 uma ideia de “mudança gradual do meio de ensino da L1 para o Português” (INDE/MINED 2003: 46). De acordo, ainda, com o mesmo documento, as crianças moçambicanas que ingressam na 1.<sup>a</sup> classe de uma turma bilingue começam por ser alfabetizadas nas suas L1s e estas são os meios de ensino exclusivos nos dois primeiros anos de escolaridade, ou seja, durante o 1.<sup>o</sup> ciclo do ensino básico. Ao longo deste período, o português é uma disciplina curricular. Na 3.<sup>a</sup> e na 4.<sup>a</sup> classes, as duas primeiras classes do 2.<sup>o</sup> ciclo do ensino básico que termina na 5.<sup>a</sup> classe, as crianças passam por um período de transição que implica uma inversão da proporção da carga horária dedicada ao português e à língua bantu local. Na 3.<sup>a</sup> classe, o português passa a ocupar 40% da carga horária letiva, enquanto a língua bantu continua a ser meio de instrução durante 60% do tempo. À medida que as crianças vão progredindo no

seu percurso escolar, o português vai ocupando cada vez mais tempo em detrimento da língua local (ver INDE/MINED 2003: 45).

Pflepsen *et al.* (2015: 66), entre outros autores (ver, por exemplo, Alidou & Brock-Utne 2011 ou Wolff 2011), fazem corresponder o modelo traçado ao que designam por modelo *early-exit*, que integra o que Wolff (2011) classifica de “weak bilingual models” (p. 113). Muito embora o PCEB reforce o caráter gradual da transição da L1 para a L2, não deixa de sobrepor a L2 à L1 findos três anos de instrução. Para Wolff (2011) e Alidou *et al.* (2006), entre outros, o ideal seria manter a L1 como língua de ensino durante toda a escolaridade, em regime de simultaneidade com a L2. Neste sentido, Pflepsen *et al.* (2015) apresentam um esquema de partição das línguas de ensino em que é possível contrastar a carga horária em L1 e em L2 nos vários modelos vigentes na África Austral. De entre estes modelos de ensino bilingue, as autoras recomendam aquele que classificam de aditivo e que consiste na manutenção da L1 como meio exclusivo de instrução até ao 4.º ano de escolaridade (correspondente à 2.ª classe do 2.º ciclo, que contém três classes, da estrutura curricular do ensino básico em Moçambique), a partir do qual L1 e L2 passariam a coexistir como línguas de ensino em igualdade de circunstâncias, traduzindo-se na divisão equitativa do tempo atribuído a cada língua no horário escolar.

### **Conclusão**

A implementação do programa de educação bilingue no ensino básico em Moçambique suscita questões variadas, algumas das quais surgiram em secções anteriores deste texto. Estas interrogações dizem respeito a dois aspetos que emergem da complexidade da situação corrente e do tema: o aspeto psicolinguístico inerente ao estudo do bilinguismo cujas ramificações pedagógico-metodológicas não podem ser ignoradas e o aspeto socioeconómico e cultural.

A importância da L1 como meio de instrução no contexto escolar, incluindo-se neste também o ensino pré-escolar, é amplamente defendida em secções anteriores deste artigo com base em bibliografia da especialidade. Há, contudo, implicações de cariz prático que decorrem da análise teórica e que levam a considerar a atuação dos docentes que se deparam com um panorama, em muitos casos, novo e para o qual muitas vezes, não estão preparados. Este é, de resto, um problema a que vários autores fazem referência (ver Brock-Utne & Alidou 2011, Chimbutane 2011 ou Gonçalves 2012, por exemplo). Seria, por isso, desejável que os docentes em formação e em exercício tivessem a oportunidade de receber formação específica no campo da pedagogia do ensino bilingue e, consequentemente, no campo da psicolinguística. Como sublinham, a este propósito, Cummins, Early, Leoni e Stille (2001): “each teacher’s choice, big or small, implicit or explicit, can and does make an enormous difference in their students’ lives” (p. 153). Esta é uma afirmação especialmente oportuna quando o público aprendente é constituído por

crianças. Conforme relatam Chimbutane e Benson (2012), a insegurança que os docentes sentem como falantes pouco proficientes de português resulta num ambiente escolar mais duro que contrasta com as aulas mais leves e participativas em que a L1 é o meio de instrução. Acresce ao conforto que esta atmosfera mais amigável proporciona às crianças, a vantagem de poderem ter acesso a conteúdos novos numa língua que dominam com as consequências já discutidas anteriormente.

Todavia, para além das especificidades inerentes ao ensino de crianças, o próprio contexto de ensino também deve ser objeto de atenção por ser determinante para as opções didáticas e metodológicas dos docentes. Num cenário como o moçambicano, os materiais e os meios de apoio com que contam professores em ambientes mais favorecidos podem não se encontrar disponíveis (Alidou *et al.* 2006; Chimbutane 2011); no entanto, este é um facto que, sendo parte da realidade profissional de muitos, não obstará a que aqueles que se encontrarem de posse de bagagem científica adequada possam desempenhar as suas funções da melhor maneira possível. É nestas circunstâncias que uma formação sólida se afigura ainda mais importante em resultado da escassez de materiais e do isolamento das localidades onde trabalham estes docentes.

Por outro lado, as consequências socioeconómicas da implementação do ensino bilingue são, como demonstram Pflapsen *et al.* (2015) através do relato de experiências positivas na África Austral, vantajosas, na medida em que permitem à população escolar olhar para as suas L1s e para as suas culturas sem o estigma tribal que lhes era associado. Ademais, as crianças que beneficiam do ensino bilingue poderão tirar partido do seu conhecimento prévio e fazer dele quer a base para a restante escolaridade, quer para a desejada ascensão social de que necessitam para escapar à pobreza. Talvez a desejada (re)construção das identidades africanas passe exatamente também pelo uso das suas L1s (Alidou *et al.* 2006).

No futuro, a escolha do modelo de ensino bilingue mais adequado ao contexto moçambicano revela-se porventura um dos aspetos que venham a merecer maior atenção. Não perdendo de vista o esforço nacional de compreender melhor as implicações do multilinguismo que caracteriza o país e de agir em conformidade, o modelo moçambicano vigente é enquadrado por autores como Wolff (2011) ou Pflapsen *et al.* (2015) no grupo dos modelos *early-exit* por reservar apenas 2 anos de uso exclusivo da L1 como meio de instrução. Não obstante, cabe salientar o caminho que Moçambique tem vindo a trilhar desde a implementação do PEBIMO em 1993 e que resulta atualmente num modelo de ensino bilingue melhorado que abrange 16 línguas bantu nas 11 províncias nacionais, servindo aproximadamente 200 escolas e alguns milhares de alunos. Certamente, este esforço não se esgotará nos números atuais e resultará em soluções mais eficazes que tenham como desígnio servir a população infantil moçambicana e consequentemente o país.

---

Recebido em fevereiro de 2017; aceite em março de 2017.

## Referências

Alidou, H.; Boly, A.; 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*. Paris: Association for the Development of Education in Africa (ADEA). Disponível em [http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3\\_1\\_MTBLE\\_en.pdf](http://www.adeanet.org/adea/downloadcenter/Ouga/B3_1_MTBLE_en.pdf), acessado em 18 de janeiro de 2017.

Alidou, H.; Brock-Utne, B. 2011. Teaching practices: Teaching in a familiar language. In: A. Ouane; C. Glanz (Eds.). *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL); and Tunis Belvédère, Tunisia: Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 159-185. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf>, acessado em 18 de janeiro de 2017.

Bamgbose, A. 2000. *Language and exclusion: the consequences of language policies in Africa*. Hamburg: Lit Verlag.

Bamgbose, A. 2011. African Languages Today: The Challenge of and Prospects for Empowerment under Globalization. In: Bokamba *et al.* (Eds). *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 1-14.

Benson, C. 1997. *Relatório Final Sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo: INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação de Moçambique.

Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.

Brock-Utne, B.; Alidou, H. 2011. Active students – learning through a language they master. In: A. Ouane; C. Glanz (Eds.), *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL); and Tunis Belvédère, Tunisia: Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 187-216. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf>, acessado em 18 de janeiro de 2017.

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

Chimbutane, F.; Benson, C. 2012. Expanded Spaces for Mozambican Languages in Primary Education: Where Bottom-Up Meets Top-Down. *International Multilingual Research Journal*. 6 (1): 8-21.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.

Cook, V. 2002. Background to the L2 user. In: Cook, V. (Ed.). *Portraits of the L2 user*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters, 1-28.

Cummins, J. 1980. The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14 (2): 175-187.

Cummins, J.; Early, M.; Leoni, L.; Stille, S. 2001. 'It really comes down to the teachers, I think': Pedagogies of choice in multilingual classrooms. In: J. Cummins; M. Early (Eds). *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke on Trent (U.K.), Sterling (U.S.A): Trentham Books, 153-163.

Firmino, G. 2009. A situação do português no contexto multilingue de Moçambique. Comunicação apresentada ao SIMELP Évora. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/mes/06.pdf>, acessado em 3 de fevereiro de 2017.

Gass, S. M.; Selinker, L. 1983. Introduction. In: S. M. Gass; L. Selinker (Eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1-17.

Girolami, A. 2001. *Contrôle des aptitudes à la lecture et à l'écriture*. Montreuil: Editions du Papyrus.

Girolami-Boulinier, A. 1987. Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté. *Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon*. 610 (I): 30-47.

Girolami-Boulinier, A. 1988. *Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire*. Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (EAP).

Gonçalves, P. 2012. Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia? Comunicação ao *II Congresso Internacional de Linguística Histórica*. S. Paulo, Brasil, 07-10/02/2012.

Goodman, K. Goodman, Y.; Flores, N. 1979. *Reading in the bilingual classroom: literacy and biliteracy*. Arlington, V.A.: National Clearinghouse on Bilingual Education.

Grosjean, F. 1992. Another view of bilingualism. In: R. J. Harris (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B. V., 1-62.

Grosjean, F. 2010. *What bilingualism is not*. Texto disponível no website do autor: [http://www.francoisgrosjean.ch/myths\\_en.html](http://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html), acessado em 3 de fevereiro de 2017.

Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 21-41.

Hornberger, N. 2004. The continua of biliteracy and the bilingual educator: educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 7(2,3): 155-171.

INDE/MINED 2003. *Plano curricular do ensino básico: Objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.

Juel, C. 1988. Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*. 80 (4): 437-447.

McLaughlin, B. 1992. Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn. University of California, Santa Cruz. *Educational Practice Report*: 5. 13 p. Disponível em <http://cmmr.usc.edu/FullText/McLaughlinMyths.pdf>, acessado a 3 de fevereiro de 2017.

McLaughlin, B. 1995. Fostering Second Language Development in Young Children: Principles and Practices. Center for Research on Education, Diversity and Excellence, UC Berkeley, series *Educational Practice Report*: 14. 11p.

MINED 2012. *Plano estratégico da educação 2012-2016*. Maputo: MINED.

MINED 2015. *Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique*. Maputo: MINED.

Moisés, L., Cande, E.; Jesus, J. 2012. Geografia linguística de Moçambique. In: A. Ngunga; O. G. Faquir (Eds.). *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM, 279-293.

Ngunga, A. 2009. A intolerância linguística na escola primária moçambicana. *Diversitas*. Núcleo de estudos das diversidades, intolerâncias e conflitos. FFLCH/USP.

Ngunga, A. 2012. Padronização da escrita de línguas moçambicanas: Desafios e Pragmatismos. In: A. Ngunga; O. G. Faquir (Eds.). *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM, 294-312.

Paradis, M. 1998. The other side of language. *Journal of Neurolinguistics*. 11 (1-2): 1-10.

Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of biligualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Paradis, M. 2007. The neurofunctional components of the bilingual cognitive system. In: I. Keksés; L. Albertazzi, L. (Eds.). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. Dordrecht: Springer

Pavlenko, A. 2012. Bilingualism and emotions. *Multilingua* 21: 45-78.

Pflepsen, A.; Benson, C.; Chabbott, C.; van Ginkel, A. (Prepared by). 2015. *Planning for Language Use in Education: Best practices and practical steps to improve learning outcomes*. Research Triangle Park, N.C. (Prepared for) USAID Bureau for Africa.

Piaget, J. 1975. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. Segunda Edição.

Pinto, M. G. L. C. 2010. As bases da leitura: entre a “ciência” da literacia precoce e a “ciência” do jogo. *Letras de Hoje*. 45 (3): 26-34.

Pinto, M. G. L. C. 2013. O plurilinguismo: um trunfo? *Letras de Hoje*. 48 (3): 369-379.

Pinto, M. G. L. C. 2015. *A passagem do oral à escrita sem conflitos*. Comunicação apresentada na Sessão de Trabalhos de Pesquisa na UFRN coordenada por Maria da Graça L. C. Pinto. Natal, Brasil.

Pinto, M. da G. C.; Veloso, J. 2006. *Aprendizagem da leitura e da escrita. Um olhar sobre formas de pré-leitura e de pré-escrita contempladas pelo CALE*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. XXI (4): 360-406.

Timbãne, A. A. 2014. O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários. *Artifícios*. 4 (7): 1-21.

Vygotsky, L. 2007. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio de Água.

Williams, S.; Hammarberg, B. 1998. Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*. 19 (3): 295-333.

Wolff, E. 2011. Background and history – language politics and planning in Africa. In: A. Ouane; C. Glanz (Eds.). *Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL); and Tunis Belvédère, Tunisia: Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 49-104. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002126/212602e.pdf>, acedido em 18 de janeiro de 2017.