UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

CURSO DE MESTRADO EM SOCIOLOGIA RURAL E GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO

ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O ENSINO BILINGUE NO DISTRITO DE BOANE.

Autor:

Hélvia Vanuza Mathe Momade

Supervisor:

Baltazar Muianga, PhD

MAPUTO, MAIO DE 2025

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Departamento de Sociologia

Mestrado em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento

Estudo das percepções das crianças sobre o ensino bilingue no distrito de Boane

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para obtenção do grau de Mestre em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento, no Departamento de Sociologia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, na Universidade Eduardo Mondlane.

Autor: Hélvia Vanuza Mathe Momade

Supervisor: Baltazar Muianga, PhD

Maputo, Maio de 2025

Hélvia Vanuza Mathe Momade

Estudo das percepções das crianças sobre o ensino bilingue no distrito de Boane

Dissertação apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para obtenção do grau de Mestre em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento, no Departamento de Sociologia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, na Universidade Eduardo Mondlane.

Mesa de Júri

Supervisor	Presidente	Arguente
_____	_____	_____

Maputo, aos _____de_____ de 2025

DECLARAÇÃO DE HONRA

Eu, Hélvia Vanuza Mathe Momade, declaro por minha honra que esta dissertação que submeto à Universidade Eduardo Mondlane, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento, nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer outro grau académico. Seus resultados são fruto da minha investigação pessoal e independente, tendo indicado no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

Maputo, Maio de 2025

_____

(Hélvia Vanuza Mathe Momade)

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada ao meu amado esposo Assane Momade, minha mãe Adelaide Monjane e em especial aos meus filhos Naara Momade e Eder Momade. Que este trabalho sirva de fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e todos quero agradecer a Deus pelo dom da vida, pela sabedoria por me manter nesta caminhada até ao final, reconheço que se não fosse a sua graça e favor não teria chegado até aqui.

Ao meu supervisor, Prof. Doutor Baltazar Muianga, por ter aceite este desafio e por toda a paciência que teve comigo ao longo do trabalho, muito kanimambo.

Ao meu esposo, Assane Momade, meus filhos Naara Momade, Eder Momade, minha mãe Adelaide Monjane, minhas irmãs Rocina Cobre e Liliana Mathe pelo apoio incondicional.

À Gilda Gondola, irmã que Deus me deu, por ter me obrigado a continuar com os estudos, vezes sem conta quis desistir do trabalho e Deus lhe usou para me encorajar a continuar e terminar a jornada.

Ao Prof. Doutor Feliciano Chimbutane o meu muito kanimambo por me incentivar a estudar este tema e por todo o apoio prestado.

À Sheila Lídia Matavele, Verona Salésia, Aventina Matusse, companheiras incansáveis das madrugadas, pela amizade, conselhos e apoio permanente.

Ao Vasco Sitoe, Fernando Come, Cleyde Machuvane, Iris António, Lúcia Chambe, Luzumira Simbine e por todo apoio prestado.

Aos técnicos da Repartição do Ensino Bilingue da Direcção Nacional do Ensino Primário do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), técnicos do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Boane, professores e Director da Escola Primária Completa de Mahubo Km 14 por terem-me recebido, ajudado a identificar os beneficiários e participarem no processo de recolha de dados.

Aos pais e encarregados de educação das crianças que se predispuseram a partilhar informações para a realização desta pesquisa.

A todos que de forma directa e indirecta estiveram presentes para que o trabalho se efectivasse, vai o meu muito obrigado.

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender as percepções das crianças sobre o ensino bilingue na província de Maputo: caso dos alunos da Escola Primária Completa de Mahubo Km14, no distrito de Boane. O objectivo do estudo era de analisar a percepção sobre o ensino bilingue no distrito de Boane em crianças que frequentam a 6ª classe. No que tange a metodologia adoptada, a pesquisa é de natureza qualitativa, realizada na Escola Primária Completa de Mahubo km 14, tendo se recorrido à pesquisa documental e bibliográfica, trabalho de campo que consistiu em observação directa, aplicação de entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão focal. Os dados foram analisados com recurso as teorias de representação social de Moscovici (2007) e da reprodução interpretativa defendida por Corsaro (2002, 2011). O estudo mostrou que as percepções das crianças sobre o ensino bilingue são divergentes. Com efeito, há dois grupos, um que concorda que é bom aprender na língua local e há necessidade de aprender na língua local porque facilmente a criança se envolve e participa nas aulas e, um grupo que não gosta do ensino bilingue porque a língua local não é a sua primeira língua e não é usual em casa, para além de ser proibido o seu uso, aliado à vergonha de falar a mesma. As percepções das crianças sobre o ensino bilingue são também influenciadas pelo ambiente em que as crianças se encontram inseridas, tanto de casa como da escola, de casa a aceitabilidade ou não dos pais influenciam muito na sua percepção e a forma como o processo é conduzido na escola também influencia na sua percepção e apetência pelo aprendizado na língua.

PALAVRAS CHAVE: Crianças, Percepções Sociais, Ensino Bilingue

ABSTRACT

This study sought to understand children's perceptions of bilingual education in Maputo province, focusing on pupils at Mahubo-Km14 Primary School in the district of Boane. The study aimed to analyze how 6th grade pupils in Boane District perceive bilingual education. In terms of methodology adopted, the research is qualitative in nature. It was conducted at Mahubo-Km14 Primary School and included documentary and bibliographical research, fieldwork involving direct observation, semi-structured interviews, and focus group discussions. The data was analyzed using Moscovici's (2007) theories of social representation and Corsaro's (2002,2011) concept of interpretative reproduction. The findings revealed divergent perceptions of bilingual education among children. Two main groups emerged: one group supported learning in the local language, arguing that it facilitates engagement and participation in lessons. Conversely, the other group expressed opposition to bilingual education, as the local language was not their primary language of instruction, and it was rarely spoken at home. In some cases, children reported being discouraged from using the local language at home, and there was a sense of shame associated with speaking it. Furthermore, the children's perceptions of bilingual education were influenced by their surrounding environment, both at home and at school. Parental attitudes towards the local language significantly impacted their children's perceptions, as did the manner in which the bilingual education process was implemented at school.

KEYWORDS: Children, Social Perceptions, Bilingual Education

ABREVIATURAS

BM	Banco Mundial
CIBS	Comité Institucional de Bioética e Saúde
CNBS	CNBS Comité Nacional de Bioética para a Saúde
EEEB	Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue
EPC	Escola Primária Completa
FM	Faculdade de Medicina
INDE	Instituto de Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
HCM	Hospital Central de Maputo
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
ONU	Organização das Nações Unidas
PEBIMO	Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique
PCEP	Plano Curricular Do Ensino Primário
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DE HONRA i

DEDICATÓRIA ii

AGRADECIMENTOS iii

RESUMO iv

ABSTRACT v

ABREVIATURAS vi

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1: DO ESTADO DA ARTE À PROBLEMÁTICA 16

1.1. Ensino bilingue: o que é? 16

1.2. Ensino Bilingue como estratégia de manutenção da cultura 17

1.3. Ensino bilingue como reforço da Unidade Nacional 19

1.4. Ensino bilingue como catalisador da participação comunitária no processo de ensino e aprendizagem 21

1.5. O ensino bilingue e sua influência no desenvolvimento cognitivo (Psicopedagogia) 22

1.6. Problemática 24

CAPÍTULO 2: QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL 26

2.1. Quadro teórico 26

2.1.1. Teoria da Reprodução Interpretativa 26

2.1.2. Teoria da Representação social 29

2.2. Quadro Conceptual 30

2.2.1. Percepção social 30

2.2.2. Criança 31

2.2.3. Ensino Bilingue 32

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA 35

3.1. Classificação do estudo 35

3.2. Local do estudo 35
3.3. População do estudo 36
3.4. Amostragem e amostra 37
3.5. Técnica de colecta de dados 39
3.5.1 Pesquisa bibliográfica 39
3.5.2 Grupos Focais 39
3.5.3 Entrevistas semi-estruturadas 39
3.5.4 Observação directa 41
3.6. Método de Análise de Dados 41
3.7. Questões Éticas de Pesquisa 42
3.8. Benefícios 43
3.9 Disseminação dos resultados 43
3.10 Constrangimentos 43
CAPÍTULO 4- APRESENTAÇAO, ANÁLISE E DISCUSSAO DE DADOS 45
4.1. Características socio demográficas dos participantes da pesquisa 45
4.2. Funcionamento do ensino bilingue 49
4.3. Papel dos professores na inserção das crianças no ensino bilingue 52
4.3.1. O caminho da integração das crianças no ensino bilingue 52
4.3.2. Dinâmicas de interação entre escola e pais e encarregados na apropriação do Ensino Bilingue 54
4.4. Papel dos pais e encarregados de educação no ensino bilingue 57
4.4.1. Consentimento dos pais sobre a frequência do aluno no ensino bilingue 57
4.4.2 Práticas cotidianas que favorecem o ensino bilingue 60
4.5. Percepções das crianças sobre o ensino bilingue 62
4.5.1. Um olhar sobre as dinâmicas de decisão sobre a frequência do ensino bilingue 63
4.5.2. "*Gosto de aprender no bilingue porque é a língua que falo em casa"* 64

4.5.3. O ensino bilíngue contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados em sala de aulas 67

4.5.4. O ensino bilingue permite aprender mais uma língua.....68

4.5.5. "*Gosto de aprender no ensino bilingue para aprender o Português"*.....69

4.5.6. "*Aqui na escola não gosto porque os professores falavam e eu não percebia nada*".....71

4.5.7. *"Não falo língua Xizronga fora da escola porque tenho vergonha":* as interações fora do ambiente natural.....73

CONCLUSÕES 76

BIBLIOGRAFIA 78

APÊNDICES 86

ANEXOS.....104

INDICE DE FIGURAS

Figura 1- Localização geográfica do distrito de Boane (Fonte: INE, 2012) 36
Figura 2**.** Turma Bilingue da EPC de Mahubo Km14 (Autoria própria, 2024).....46

INDICE DE TABELAS

Tabela 1- Critérios de inclusão e exclusão 37
Tabela 2-Amostra 38
Tabela 3- Características socio Demográficas das crianças 46
Tabela 4- Características Socio Demográficas dos Pais e Encarregados de Educação 47
Tabela 5 Carga horária por disciplina no ensino bilingue 51

INTRODUÇÃO

A presente dissertação lança um olhar sobre as percepções das crianças acerca do ensino bilingue na província de Maputo: *caso dos alunos da Escola Primária Completa de Mahubo Km14 no distrito de Boane.* A escolha deste tema prende-se com o facto de o Ministério da Educação em Moçambique estar a implementar o ensino bilingue em línguas locais para fazer face às necessidades de educação das crianças que têm como primeira língua, uma língua moçambicana.

O ensino bilingue tem sido largamente difundido e promovido em vários países do mundo para garantir uma educação de qualidade, inclusiva e abrangente para todas as crianças cuja língua de instrução seja diferente da língua falada em casa.

A nível mundial, podemos mencionar alguns tratados internacionais que serviram de base para que muitos países pudessem priorizar o ensino bilingue nos países em que se fala mais de uma língua ou em que a língua oficial não seja a língua falada em casa pela criança. São os exemplos, o Pacto Internacional de 1966, sobre Direitos Civis e Políticos, que, no seu artigo 27, se refere, de forma mais geral, ao direito das pessoas pertencentes a minorias de usarem suas próprias línguas em comunidade com os outros membros do seu grupo (ONU, 1966) e a Declaração de 1992 sobre os Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, que estabelece, no seu artigo 4, que as pessoas pertencentes a minorias devem ter oportunidades adequadas "para aprender a sua língua materna ou ter instrução na sua língua materna" e que medidas devem ser tomadas a fim de encorajar o conhecimento da língua e cultura das minorias (ONU,1992).

A Convenção dos Direitos da Criança de 1989 refere, que a educação da criança deve ser direccionada ao desenvolvimento do respeito pelos seus pais, sua própria identidade cultural, língua e valores nacionais do país em que a criança está vivendo, ou do seu país de origem, e para civilizações diferentes da sua (ONU, 1989, Art. 29).

Nos últimos anos, mais acordos e convenções vêm sendo ratificados para reforçar a necessidade de introdução da língua local no ensino primário, acordos estes que Moçambique tem ractificado. A título ilustrativo, a Declaração de Dakar (UNICEF, 2000), no seu parágrafo 44, refere que, para se assegurar uma educação de qualidade para todos, é preciso "um currículo

relevante que pode ser ensinado e aprendido em um idioma local e baseia-se no conhecimento e experiência dos professores e alunos".

De acordo com a Declaração de Incheon e Marco de Acção para a Implementação do Objectivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (UNESCO 2015: 35), no seu parágrafo 35, refere que "em contextos multilingues, sempre que possível e levando em consideração as diferentes realidades, capacidades e políticas nacionais e subnacionais, deve-se incentivar o ensino e a aprendizagem da primeira língua ou da língua materna. Dada a crescente interdependência social, ambiental e económica global, também é recomendado que pelo menos uma língua estrangeira seja oferecida como disciplina".

No continente americano temos o exemplo dos Estados Unidos que motivado pelo aumento crescente do movimento migratório de cubanos, mexicanos, alemães, noruegueses e holandeses no século XVIII e inícios do século XIX viu-se obrigado a introduzir o ensino bilingue para fazer face ao ensino de crianças abrangidas pelo movimento migratório (Baker, 2001).

Essa abertura no ensino nas línguas dos imigrantes, na segunda metade do século XIX, foi, em parte, motivada pela competição entre alunos de escolas públicas e privadas, factores, como o isolamento das escolas de migrantes em áreas rurais e a homogeneidade étnica dentro de uma determinada área, também possibilitaram a abertura para a educação na língua materna dos imigrantes e à educação bilingue antes da Primeira Guerra Mundial nos Estados Unidos (Baker, 2001).

Com o passar dos tempos, a competência em Inglês foi sendo associada à lealdade aos Estados Unidos reforçado com o *Nationality Act* (1906) que exigia que os imigrantes falassem inglês para se tornarem americanos naturalizados. O apelo à alfabetização infantil dos imigrantes em inglês e a ideia de se tornar uma América unificada em vez de dividida por etnias levou a uma crença em uma linguagem comum para a escolaridade obrigatória e a adopção do ensino bilingue como meio eficaz para a alfabetização (Baker, 2001).

No Brasil, as populações indígenas demonstraram melhores resultados de aprendizagem usando a língua local como meio de instrução para aprender a língua oficial e outras disciplinas (Banco Mundial, 2005).

A nível de África, o Burkina Faso, foi um dos países que deu um grande avanço no ensino bilingue, tendo logo após a independência, adoptado seis leis com vista à promoção das línguas locais no ensino e em 1969 já havia criado uma comissão para promoção do ensino bilingue nos sistemas educacionais (UNESCO, 2011).

Os Camarões são considerados campeões na promoção do ensino nas línguas locais em África, tendo desenvolvido algumas reformas constitucionais e legais que vão desde a criação de ministérios que facilitem a pesquisa sobre as línguas, bem como a educação, revisão da constituição de 1996 para incluir a promoção do uso das línguas locais, decreto n° 2002/004, de 4 de Janeiro de 2002, reorganizando o Ministério de Educação Nacional que cria inspecções pedagógicas para línguas maternas são alguns exemplos (UNESCO, 2011).

De acordo com o Banco Mundial (2005), no Mali, de 1994 a 2000, as taxas de aprovação das crianças que usavam a língua nativa como língua de ensino eram, em média, 32% em detrimento das crianças que estudavam apenas em francês.

A nível da África Austral, a Tanzânia, logo após a independência, diferentemente de outros países africanos, adoptou o Inglês e o Kiswahili como línguas oficiais no país, promovendo assim o Kiswahili como língua de instrução, comunicação em todos os domínios económicos e sociais. “Nyerere promoveu uma política bilingue para a educação formal, sendo que o Kiswahili é o meio de instrução no nível primário e o inglês é usado a partir dos níveis secundários em diante”.

Em Moçambique, das várias acções desenvolvidas para a introdução do ensino bilingue, tanto pelos linguistas e outras instituições de ensino, como pelo Instituto de Desenvolvimento da Educação (INDE), surgiu a necessidade de se realizar a primeira experiência de escolarização bilingue (PEBIMO), que durou de 1993 a 1997, com o objectivo de “experimentar o ensino bilingue na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino básico, reconhecendo que o Português não é a língua materna da maioria dos alunos Moçambicanos” tendo sido financiado pelo Banco Mundial e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (Benson, 1997).

Os resultados deste projecto contribuíram para a introdução das línguas moçambicanas no plano curricular do Ensino Básico a partir de 2004. A partir de então, Moçambique passou a ter um currículo de ensino primário que inclui um modelo monolingue só em Português, em princípio destinado a crianças que têm o Português como língua materna e um modelo bilingue

em línguas moçambicanas e Português em princípio para as crianças que têm como língua primeira a língua materna. Segundo Benson (1997), o ensino bilingue foi impulsionado com o desenvolvimento das línguas moçambicanas como disciplina nas universidades, sendo que, desde 1989, a Universidade Eduardo Mondlane tem produzido linguistas, e muito recentemente, professores de ensino de línguas bantu.

A nível do quadro legal de Moçambique, dois instrumentos vêm reforçar o ensino bilingue, que são a Constituição da República de Moçambique, que no seu artigo 9, refere que "o estado valoriza as línguas locais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade" (2004:3).

A nova lei do Sistema Nacional de Educação (Lei nº 18/2018, 2018), no seu número 3 do artigo 12, refere que o Ensino Primário se realiza em duas modalidades a saber: a) modalidade monolingue, em língua portuguesa e b) modalidade bilingue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e a língua portuguesa.

Portanto, este quadro legal, vem reforçar o comprometimento do Estado moçambicano na promoção do ensino bilingue baseado em línguas moçambicanas, como um meio eficaz para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos do ensino primário no país em particular aqueles residentes nas zonas rurais, que tem pouco acesso à língua portuguesa.

O comprometimento do estado vem sendo reforçado por vários estudos levados a cabo sobre o ensino bilingue em Moçambique incluindo os estudos realizados por Chimbutane (2011, 2015 e 2023), Nhampoca (2015), Ngunga e Bazo (2011) que demonstram bons resultados de aprendizagem resultantes da implementação desta modalidade de ensino sem incluir as percepções das crianças.

Neste contexto, considerando que a implementação do ensino bilingue em Moçambique é recente e que abrange crianças das zonas rurais (que falam a língua local) e que tem expectativas de aprender a língua oficial porque as línguas locais já falam em casa, com o presente trabalho pretende-se compreender qual é a percepção das crianças da zona rural sobre o ensino bilingue. Acreditamos que este trabalho se enquadra na sociologia rural na medida em que não se pode falar de desenvolvimento rural sem se falar de educação como base para o desenvolvimento e o currículo da educação deve ser ajustado às necessidades do grupo alvo neste caso, para as crianças das zonas rurais foi introduzido o ensino bilingue por forma a melhorar os seus resultados de aprendizagem.

Assim, a pesquisa pretendia captar as percepções que as crianças têm sobre o ensino bilingue e como este influencia na sua participação no processo de ensino e nos resultados de aprendizagem.

A pesquisa tinha como objetivo geral analisar *a percepção sobre o ensino bilingue no distrito de Boane em crianças que frequentam a 6ª classe*. Os objectivos específicos passavam por: *descrever o funcionamento do ensino bilingue no distrito de Boane*; *identificar os factores socioculturais que influenciam as experiências das crianças com o ensino bilingue; descrever o papel dos professores, pais e encarregados de educação no ensino bilingue* e, por fim, *identificar as percepções das crianças com relação ao ensino bilingue.*

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos: o primeiro capítulo apresenta o estado da arte, descrevendo abordagens e teorias sobre o ensino bilingue com enfoque para as abordagens cultural, de unidade nacional, de participação comunitária e psicopedagógica; o segundo capítulo apresenta o quadro teórico-conceitual que assenta nas teorias de reprodução interpretativa de William Corsaro (2002, 2011) e de representação social de Moscovici (2007), bem como a discussão dos conceitos de percepção social, criança e de ensino bilingue; o terceiro capítulo apresenta a metodologia da pesquisa onde são apresentados os métodos e as técnicas de pesquisa, bem como os instrumentos e as técnicas usadas para a recolha e análise de dados, o quarto capítulo concentra-se na apresentação, análise e interpretação dos resultados e no último capítulo apresentamos as conclusões.

CAPÍTULO 1: DO ESTADO DA ARTE À PROBLEMÁTICA

Neste capítulo apresentamos quatro (4) abordagens sobre o ensino bilingue que vão conduzir as nossas discussões. Primeiro apresentamos a abordagem cultural que defende que o ensino bilingue deve ser analisado como um veículo de manutenção da cultura porque facilita a transmissão de valores culturais e conhecimento local da comunidade para a escola (Tuafuty & McCaffery, 2005; Kokturk, Odacıoğlu & Uysal, 2016; Moses, 2000; Cummins, 2000; Cenoz, 2008; Ngunga & Bazo, 2011.

A segunda abordagem é centrada na unidade nacional defendida por Bamgbose (2000) e Lopes & Castro Pinho (2017) que chamam atenção a necessidade do ensino bilingue num contexto pós-colonial para evitar a exclusão das [1]minorias linguísticas. A terceira abordagem é da participação comunitária que advoga que com a introdução do ensino bilingue há mais participação dos pais e da comunidade no processo do ensino e aprendizagem (Chimbutane, 2014; Pousada, 1983; Ngunga & Bazo, 2011; Özşen *et al*, 2020). Por fim, apresentamos a abordagem psicopedagógica que defende que o ensino bilingue propicia um bom ambiente de aprendizagem na sala de aula pois facilita a interacção entre o professor e o aluno (Tucker, 1994; Moura, 2018; Viscardi, 2010).

1.1. Ensino bilingue: o que é?

De acordo com o Guião do Professor (2015:71), em Moçambique o ensino bilingue é entendido como processo de ensino-aprendizagem que inicia com (LM) língua materna do aprendente como meio de ensino com a transição gradual para L2 (Português), partindo do princípio de que 20 maior parte dos alunos, quando ingressam na escola, já tem desenvolvida a competência comunicativa nas suas línguas maternas ou locais. De 1a a 3a classe a língua de instrução é local e a língua portuguesa é ministrada como disciplina. A transição ocorre na 4a classe, em que a língua portuguesa passa a ser a língua de instrução e a língua local disciplina (INDE/MINED, 2003; MINEDH, 2019). Isto revela que o ensino em línguas locais veio libertar os alunos de aprenderem numa língua menos conhecida e veio harmonizar-se com a recomendação da UNESCO (1992:23) segundo a qual "a língua ideal para a literacia deve ser

[1] Entende-se por minorias linguísticas como como línguas que são tradicionalmente usadas por um grupo menor que o resto da população dentro de um determinado território de um dado estado onde a língua oficial é diferente da língua usada por esse grupo (CONSELHO DA EUROPA, 1992).

familiar tanto para o aluno como para o professor e ela deve ser usada como um instrumento para a comunicação", de acordo com Cossa 2023.

1.2. Ensino Bilingue como estratégia de manutenção da cultura

Os defensores desta abordagem acreditam que o ensino bilingue permite a manutenção da herança e identidade cultural das comunidades abrangidas, porque garante a manutenção da autenticidade das crianças, evitando que elas sacrifiquem a sua identidade a favor da outra cultura que pode ser considerada, quando imposta, de dominante ou opressora (Moses, 2000; Tuafuty & McCaffery, 2005).

Neste sentido, a abordagem cultural, considera ainda que, o ensino bilingue dá às crianças, oportunidade de desenvolverem habilidades na língua materna como um património cultural dos povos, conforme experiências de países como Nova Zelândia, Brasil e EUA entre outros. Contudo, para que estas habilidades sejam de facto desenvolvidas, é importante que o aluno esteja inserido em um contexto de ensino bilingue que vá além dos aspectos estruturais e funcionais da língua e abra espaço para discussões sobre como a realidade cultural, influencia na maneira como se pensa, se age e se comunica.

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, o ensino bilingue é implementado para garantir a manutenção da cultura local principalmente quando se trata de minorias étnicas, como é o caso dos povos indígenas da Nova Zelândia. Estes povos, veem o ensino bilingue não somente como um catalisador para o alcance de bons resultados académicos, mas, também como uma questão de manutenção da língua local na medida em que esta fica documentada e se garante que pelo menos os alunos do pré-escolar e do ensino primário continuam a aprender a língua local no recinto escolar (Tuafuty & McCaffery, 2005).

Cenoz (2008) chama atenção para o facto de que muitas vezes as línguas minoritárias terem um fraco acervo de materiais disponíveis para os alunos e não menos importante o facto também de que este tipo de línguas pode ter outras variantes dificultando assim a compreensão e a inclusão de conteúdo local na sala de aulas conforme defende a abordagem cultural.

Segundo Tuafuty e McCaffery (2005) o povo indígena na Nova Zelândia, vê no ensino bilingue uma oportunidade de perpetuar o uso da língua local no seio dos mais jovens, mantendo assim a herança cultural dos antepassados. Um outro ponto de vista explorado pelos autores é que o ensino bilingue pode ser visto como um instrumento de empoderamento das minorias étnicas

na medida em que despoleta sentimentos positivos tais como “auto-estima, a auto-identidade, a auto-responsabilidade, a auto-disciplina e a auto-confiança” (Tuafuty & McCaffery, 2005).

Portanto, a valorização da língua do indivíduo, valoriza a sua identidade e, por sua vez, faz com que o aluno se sinta relevante e com conhecimentos relevantes para o ambiente escolar o que por outro lado faz com que pais e encarregados de educação valorizem a educação dos filhos por este valorizar a cultura local.

Na mesma senda que Tuafuty e McCaffery (2005), Kokturk, Odacıoğlu & Uysal (2016, p.80) reforçam que o ensino bilingue é um elemento chave para a manutenção da cultura local, uma vez que um indivíduo que tem acesso a duas línguas de ensino terá automaticamente acesso à cultura, hábitos, crenças e valores associados a essa cultura, portanto, constituindo assim um ganho para o indivíduo a aquisição de mais uma língua.

Importa realçar que segundo estes autores, o ensino bilingue não inicia na escola, ele começa na família e na comunidade, quando se decide qual é a língua que a criança deve falar principalmente quando dentro de casa tem pais que falam línguas diferentes. Entretanto, os mesmos autores chamam a atenção para o facto de alunos do ensino bilingue terem mais habilidades de se comunicar com mais pessoas e terem maior acesso ao mercado de trabalho (Kokturk, Odacıoğlu & Uysal, 2016).

Moses (2000), também refere que a questão do ensino bilingue é uma questão cultural, manutenção da herança e identidade cultural das comunidades abrangidas pelo mesmo. O ensino bilingue mantém a autenticidade das crianças, evitando que a criança sacrifique a sua identidade a favor da outra cultura que pode ser considerada, quando imposta, de dominante ou opressora.

Segundo o autor, a falta de ensino bilingue quando necessário constitui uma agressão ao indivíduo e imposição de valores que podem influenciar na autoafirmação do indivíduo e alerta para o facto de que quando se ignora a língua materna do indivíduo, a favor da língua de instrução utilizada, o indivíduo perde a habilidade de ser quem ele realmente é, tendo que se transformar para se adequar à nova realidade, o que na opinião do autor constitui uma violência psicológica, um atentado à auto-estima do indivíduo (Moses, 2000).

Pelo contrário, opositores ao ensino bilingue consideram que o facto de se manter a cultura do indivíduo por via do uso da sua língua materna como meio de instrução, frustra a pretensão de

assimilação das minorias linguísticas pela língua superior incluindo o Inglês, dificultando assim a sua integração na cultura dominante (Moses, 2000).

No Brasil, o ensino bilingue surgiu como resposta às necessidades educativas no pós-colonialismo para fazer face às necessidades educacionais de povos imigrantes, não apenas para facilitar o aprendizado, mas principalmente para manutenção da língua e cultura destes povos imigrantes (Athayde & Almeida, 2015). De acordo com Athayde e Almeida (2015), o ensino bilingue proporcionou um ambiente de preservação e interacção intercultural, mas não deixou de chamar a atenção para o cuidado a ter com o ensino bilingue por forma a não subjugar uma cultura em benefício de outra (Athayde & Almeida, 2015).

Num olhar sobre Moçambique, Ngunga & Bazo (2011) reforçam essa opinião referindo que

> A escola pode, assim, exercer um papel importante para a manutenção da língua e das culturas minoritárias a partir da promoção de decisões conscientes tomadas em sala de aula. Para tal, parece imprescindível que as línguas minoritárias obtenham lugar nas escolas para que, com o aumento do seu prestígio, seus falantes possam ver uma consideração por parte das instituições sobre quem são e ter a sua auto-estima recuperada (Ngunga & Bazo, 2011, p.12)

Neste sentido, para além de reforçar os ganhos de aprendizagem, o ensino bilingue também constitui um factor de valorização da cultura e saberes locais o que outrora não era possível porque se valorizava apenas o ensino monolingue na língua do colono. Apesar do colono já não estar presente, as populações rurais continuavam a sentir-se influenciadas pelo colonialismo por meio da língua usada no ensino.

1.3. Ensino bilingue como reforço da Unidade Nacional

De um modo geral, os povos africanos que passaram pelo colonialismo adoptaram a língua do colonizador como língua oficial para educação, desenvolvimento de negócios e outros aspectos relevantes para sua sustentabilidade alegadamente como forma de evitar conflitos tribais e regionalismo (Bamgbose, 2000).

Durante o processo de transição dos estados africanos do colonialismo para a independência, foi negligenciado o uso das línguas locais no sistema de ensino pelas comunidades rurais, o que afecta sobremaneira o acesso à educação, serviços públicos, posicionamento político e o

funcionamento da sociedade gerando o que o autor chama de exclusão linguística (Bamgbose, 2000). A exclusão linguística é vista como

> Incapacidade de cumprir os requisitos linguísticos, suspensão de procedimentos em língua oficial totalmente alheia ao excluído, incapacidade de participar em situações em que a língua oficial é o meio prescrito e fraco desempenho escolar devido à utilização de um meio de instrução desconhecido (Bamgbose, 2000, p.4).

Outros autores como Lopes & Castro Pinho (2017) reforçam a ideia de Bamgbose afirmando que as escolhas políticas adoptadas pelos países africanos no período pós-independência levaram a imposição das línguas ex-coloniais e a sobrevalorização das línguas locais tendo gerado um abismo entre a elite e a maioria da população que não fala a língua oficial.

Neste contexto, de acordo com Bamgbose (2000) e Lopes e Castro Pinho (2017) o facto de uma parte da população não dominar a língua oficial, poderá constituir um factor de exclusão da população aos vários processos sociais à sua volta. No sector de educação, o facto de se usar apenas a língua colonial como língua de ensino num contexto pós-colonial tem sido considerado como o principal factor para as desistências e reprovações na escola (Bamgbose, 2000).

Ngunga e Bazo (2011) chamam atenção para o facto de que quando o indivíduo não percebe a língua de ensino, fica alheio a tomada de decisões informadas e conscientes. Para além disso, estes autores referem que o indivíduo fica impedido de exercer os seus direitos de cidadania e criar riqueza para si e para o seu país e, portanto, fica excluído na sociedade.

Portanto, o ensino bilingue não é apenas uma questão linguística para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, mas também constitui um meio de melhoria das condições de vida do indivíduo, sua inserção social e participação nos processos de decisão.

Özşen *et al*. (2020) reforçam a opinião de Ngunga e Bazo (2011) realçando a importância do ensino bilingue como um factor de sobrevivência das comunidades residentes em zonas mais recônditas onde se fala apenas a língua local e por conta disto, evita-se a sobrevalorização da cultura de outrem que pode levar a extinção da língua minoritária.

A posição de Özşen *et al*. (2020) e Ngunga e Bazo (2011) é de certa forma discutível pois, o ensino bilingue não vem para anular uma ou outra língua e sim facilitar o aprendizado de uma determinada língua usando outra língua. O facto de se aprender mais uma língua constitui

também um factor de sobrevivência das comunidades das zonas recônditas pois lhes permite ter acesso ao mundo exterior, comunicar-se com o exterior sem nenhuma barreira.

A desvalorização da língua local em detrimento da língua oficial, língua de unidade nacional, tem-se mostrado mais acentuada sobretudo em países pós-coloniais de expressão em Francês, o Inglês e o Português que de certa forma tem constituído um entrave para a expansão do ensino bilingue.

1.4. Ensino bilingue como catalisador da participação comunitária no processo de ensino e aprendizagem

Segundo esta abordagem o ensino bilingue facilita a participação da comunidade, o envolvimento de pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem das crianças por via do uso da língua dominada por todos. Assim, a língua falada na escola no início da aprendizagem, é a mesma que a criança usa para comunicar na comunidade.

Para alguns autores como Pflepsen *et al*. (2015), há uma outra face do ensino bilingue que está relacionado com a interacção escola - comunidade sendo que para estes autores, o ensino bilingue cria um ambiente favorável para a participação dos pais no processo do ensino e aprendizagem, valorização da cultura e saberes locais.

De acordo com Pousada (1983), uma das grandes mais-valias do ensino bilingue é de permitir o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem por via do uso da língua local, isto é, a língua usada na escola no início da aprendizagem, é a mesma que o aluno usa para comunicar na comunidade, trocar experiências e obter apoio para elaborar trabalhos de casa.

Reforçando a posição de Pousada (1983), Cumbana (2020) refere que

> uma vez que os alunos são membros da comunidade e vivem as duas realidades (da escola e da comunidade), o facto de se usar a língua de casa na escola tira-lhes barreiras na interacção com a escola, de forma geral, e permite-lhes partilhar os assuntos da escola com os pais em casa e com a sua comunidade, no geral. Neste caso, entende-se que o uso das línguas locais na educação permite que os pais interajam com a escola à-vontade e abre-se portas para que eles participem activamente no processo de ensino-aprendizagem (p.17).

Osuji (1991), chama a atenção para o facto de que quando o ensino é na língua local, diferente da língua oficial, a maior parte dos pais na Nigéria prefere que os seus filhos aprendam em Inglês, a língua oficial, pois esta dá acesso às melhores escolas, universidades, emprego nos

bancos, instituições estatais e possibilidade de emprego fora do país, apesar de se conhecerem todas as vantagens do ensino bilingue.

Neste contexto, apesar das vantagens do ensino bilingue, alguns pais ou comunidades são renitentes em apoiar ou participar no ensino bilingue com receio de ficarem de fora do processo de desenvolvimento, entendendo que a língua falada constitui um elemento preponderante para o acesso ou exclusão a serviços básicos.

Chimbutane (2015) consubstancia a ideia de que o ensino bilingue faculta a interacção entre escola e comunidade referindo que com a introdução do ensino bilingue em Moçambique, nota-se que pais e encarregados de educação estão mais perto da escola e os valores culturais são trazidos para a escola, neste contexto, há um processo de troca e construção de conhecimento.

Feita a exposição da perspectiva de participação das comunidades no ensino bilingue constata-se que os autores concordam que o ensino bilingue aumenta a participação dos pais e encarregados de educação no ensino bem como das crianças apesar de alguns pais não serem apologistas deste tipo de ensino, particularmente porque acreditam que a instrução na língua oficial do país dá acesso ao mercado global de trabalho e melhores oportunidades profissionais aos seus filhos.

1.5. O ensino bilingue e sua influência no desenvolvimento cognitivo (Psicopedagogia)

De acordo com a psicopedagogia, o ensino bilingue é apresentado como parte importante na activação das capacidades cognitivas das crianças envolvidas. O ensino bilingue funciona como um exercício para o cérebro, uma vez que, por meio da aprendizagem de duas línguas o indivíduo está em constante processo de troca entre as línguas para sua socialização e comunicação e por isso o cérebro se torna mais maleável para executar outras funções.

Neste contexto, em lares onde os pais têm línguas maternas diferentes o bilinguismo deve ser estimulado tanto para conectar os filhos a história e cultura por meio da língua materna dos pais quanto pela oportunidade de aprimorar sua mente, como é discutido nas próximas linhas.

Diversos estudos comprovam que o bilinguismo está directamente relacionado com as funções cognitivas, uma vez que podem ser aprimoradas pelo constante exercício de troca entre os dois sistemas de linguagem que estão em contínua interação na mente do indivíduo bilingue.

Devido a quantidade de exposição a diferentes *inputs* linguísticos, a criança realiza o processo de aquisição de forma natural e quase inconsciente, adquirindo assim duas línguas maternas (caso a manifestação das duas seja de maneira balanceada e igualmente utilizada). Neste caso, a linguagem é aprendida nas interacções sociais vivenciadas pela criança, que constrói o seu próprio sistema linguístico a partir das experiências com o professor, seus parentes ou outras crianças com repertório mais avançado (Tucker, 1994).

Para Moura (2018), o bilinguismo possibilita uma capacidade de abstrair as distracções em situações onde é necessária muita concentração e uma atenção mais selectiva para um determinado assunto. Por isso, o aluno bilingue tem um desempenho superior ao monolingue não apenas na resolução de problemas relacionados com a língua em si, mas também com actividades não verbais, o que os professores podem usar a seu favor em sala de aulas.

Segundo Viscardi (2010), a psicopedagogia deve olhar para a influência do ensino bilingue no desenvolvimento do indivíduo, tendo como base o próprio indivíduo e o conhecimento por si produzido ao longo da vida, bem como olhar para a influência do conhecimento para o desenvolvimento da cidadania a nível local e global.

A autora reforça que, o ensino bilingue permite que crianças e adolescentes se sintam à vontade para trocar experiências e conhecimentos adquiridos no seu dia-a-dia na sua língua materna e na língua segunda ou estrangeira de forma que se insiram no ambiente em que estão envolvidos com mais facilidade (Viscardi, 2010).

Na mesma senda, Cummins (2000) refere que o ensino bilingue permite que a sala de aulas se torne num espaço de troca de conhecimento entre o professor e o aluno, sendo que o conhecimento é produzido de todos os lados, fruto da interacção. Nesta óptica, o ensino bilingue permite que o aluno traga seus conhecimentos oriundos da cultura e interacções sociais para dentro da sala de aulas por forma que o professor possa usá-los para produção do conhecimento e melhoria da interacção e aprendizagem neste contexto.

Cummins (2000), à semelhança de Viscardi (2010), enfatiza que estas interações professores-alunos, decorrentes do ensino bilingue, propiciam a discussão de assuntos como democracia e tipo de sociedade em que os alunos desejam estar inseridos, suscitando o desenvolvimento de um pensamento crítico em sala de aulas.

O ensino bilingue também é visto como facilitador de diálogo entre os alunos e professores na sala de aula. Chimbutane (2015) refere que, nas turmas de ensino bilingue, os alunos voluntariam-se para responder na aula, o professor não precisa de indicar ou sugerir que os alunos respondam à questão por si colocada, os alunos falam sem medo ou receio. O autor arrisca-se a dizer que os alunos do ensino bilingue mostram ser mais inteligentes que os do ensino monolingue.

1.6. Problemática

Nas secções anteriores, fizemos a revisão de trabalhos de vários autores que se debruçam sobre diferentes abordagens sobre o ensino bilingue que vão desde a abordagem cultural, a abordagem da unidade nacional, a abordagem da participação comunitária até a abordagem psicopedagógica.

Os defensores da abordagem cultural, advogam que a inclusão da cultura no sistema de ensino possibilita maior participação dos pais, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo. O uso da língua local no ensino também garante a manutenção da cultura, transmissão de valores e conhecimento sobre os antepassados despertando sentimentos de auto-estima, auto-identidade e auto-responsabilidade (Tuafuty & McCaffery, 2005). Portanto, tem se ideia da preservação da identidade por meio da língua local, sendo que o ensino bilingue é sempre uma oportunidade para o efeito.

Para os países que foram colonizados, este discurso culturalista é mais forte considerando que, no período pós-independência e por conta da diversidade linguística, muitos destes países optaram por adoptar a língua do ex-colonizador como a língua oficial em nome da unidade nacional, posicionamento este que tem sido deveras criticado por vários autores como sendo uma sobrevalorização da cultura e língua do ex-colono, indo contra a manutenção da cultura local (Athayde & Almeida, 2015).

Portanto, a abordagem cultural está mais preocupada em usar o ensino bilingue para garantir a manutenção dos valores, cultura local e transmissão de conhecimento inter-geracional, o mais importante é o uso da língua local, descurando a relevância de aprender e valorizar outras línguas que podem ajudar o individuo se inserir numa cultura global.

Conforme Moses (2000), a língua escolhida para o ensino deve ser vista como uma questão de poder, a língua que se decidir falar vai determinar qual é a cultura que tem o poder. Esta opinião

é corroborada por Ngunga e Bazo (2011) quando enfatizam que a língua falada permite discutir os assuntos com propriedade e tomar decisões com consciência.

Alguns autores, tais como Chimbutane (2015) e Bamgbose (2000), defendem que o ensino bilingue vai trazer a escola para casa e a casa para a escola pois promove a participação comunitária uma vez que todos falam a mesma língua.

Porém, apesar de através do ensino bilingue se promover a participação e inclusão a nível local, a um nível mais global pode-se ter uma situação de exclusão no local de trabalho e fora das zonas de origem do aluno.

A abordagem psicopedagógica está mais focada no aprendizado do aluno enfatizando que o ensino bilingue proporciona um ambiente de aprendizagem mais favorável ao aluno pois este interage melhor com os colegas e professores na língua em que fala.

Conforme Ngunga, *et al.* (2010), ao receber a educação (aprendizagem) através da sua língua, auxiliado de meios didácticos locais, com as histórias e exemplos do seu meio social, a criança identifica-se com seus hábitos e costumes, tornando a aprendizagem divertida e interactiva. Em contraste, o uso exclusivo da língua portuguesa como meio de ensino, é um fator de exclusão, considerando uma sociedade multilingue o considerando por si só, é excludente olhando para uma sociedade multilinguística como é o caso da sociedade moçambicana.

De acordo com os debates acima apresentados, constata-se que o ensino bilingue é relevante para a valorização da cultura das comunidades rurais, promove a unidade nacional, aumenta a interacção entre a comunidade e a escola e permite que as crianças possam interagir com os professores com facilidade na sala de aulas.

Os pontos de vista acima apresentados tem enfoque na cultura, nos pais, nas instituições educacionais e não na própria criança, como individuo sobre o qual incide o ensino bilingue, vê o processo. E é neste contexto que surge a seguinte questão de partida: *Qual é a percepção das crianças da EPC de Mahubo Km14 sobre o ensino bilingue?*

O nosso argumento é de que as percepções das crianças da EPC de Mahubo Km14 em torno do ensino bilingue, resultam de um processo de reprodução das vivências e do conhecimento decorrente da interação com os seus pares e o mundo adulto.

CAPÍTULO 2: QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL

2.1. Quadro teórico

Neste capítulo apresentam-se as teorias que orientaram a pesquisa, nomeadamente a Teoria da Reprodução Interpretativa abordada pelo sociólogo William Corsaro e a teoria da Representação social abordada pelo psicólogo social Serge Moscovici. Importa realçar que ambos estudam a criança na sua interacção com a sociedade e seu ambiente envolvente. As duas teorias reconhecem que a criança é um ser activo na sociedade cujo comportamento é influenciado pelo ambiente familiar, escolar, cultural.

2.1.1. Teoria da Reprodução Interpretativa

William Corsaro é um teórico da sociologia da infância que revolucionou a maneira como era entendida a criança no campo das ciências sociais, particularmente na sociologia. Esse autor fez uma ruptura com a psicologia de desenvolvimento e sociologia clássica que olhavam para a criança como um actor passivo sem experiências próprias e que está num processo de desenvolvimento para tornar-se um ser humano típico. Entretanto, o projecto da sociologia da infância de William Corsaro vincula-se à possibilidade de reconhecer as crianças como sujeitos falantes, actuantes que vivem experiências com pontos de vistas próprios acerca do mundo no qual vivem (Corsaro, 2011).

Para melhor enquadrar o estudo da criança na sociedade, Corsaro avança com a teoria da reprodução interpretativa referindo que com a **reprodução**, pretende-se elucidar que a criança não está simplesmente a interiorizar o que a sociedade e a cultura local se lhe apresenta, mas ela por si também contribui activamente para a produção cultural, para as mudanças na sociedade. O termo **interpretativo** demonstra a capacidade de inovar e criar que existe na criança.

Corsaro (2011) propõe o conceito de reprodução interpretativa para destacar tanto a participação das crianças na reprodução cultural e social quanto a maneira como reinterpretam ativamente seu cotidiano. Esse conceito se afasta das abordagens desenvolvimentistas baseadas em estágios fixos ou categorias universalizantes da socialização infantil. Em vez disso, oferece uma perspectiva mais dinâmica, que compreende a socialização como um processo contínuo de reorganização e aprofundamento do conhecimento, influenciado pelo desenvolvimento

cognitivo e pelas competências linguísticas das crianças em seus contextos sociais (Corsaro, 2002).

Nessa perspectiva, as crianças constroem seus mundos sociais em interacção com os pares e com o mundo adulto através do desenvolvimento de rotinas culturais e da linguagem. O lugar comum e óbvio das rotinas culturais fornece às crianças e a todos os actores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social no qual uma ampla variedade de conhecimentos socioculturais pode ser produzida, exibida e interpretada, havendo o aumento da participação da criança a partir do desenvolvimento da linguagem e sua participação em casa e em outras esferas sociais (Corsaro,2002). Para este autor, a língua que a criança fala é fundamental no seu cotidiano para criar as ligações desta com os outros elementos da sociedade, para criar relacionamentos, manutenção e cumprimento das rotinas culturais (Corsaro,2011).

Para uma maior compreensão do conceito de reprodução interpretativa, Corsaro (2011) propõe uma analogia com uma teia de aranha, que ele denomina de "teia global", um modelo de desenvolvimento infantil em espiral em que as crianças produzem cultura, participam do social e são afectadas em suas acções a partir de diferentes esferas. No centro da teia está a família de origem, que serve como elo entre todas as instituições das quais a criança venha a participar.

À medida que a criança amplia suas interações para além do círculo familiar, sua teia global se expande, conectando-a a novas relações com outras crianças e adultos. Dessa forma, ela passa a integrar e construir diversas culturas de pares. Esse modelo evidencia que as culturas infantis não são estágios isolados pelos quais a criança simplesmente transita, mas sim redes vivas e dinâmicas, formadas a partir das interações e dos conhecimentos culturais compartilhados. Assim, as experiências infantis não se encerram com o fim da infância, mas permanecem entrelaçadas à trajetória do indivíduo ao longo da vida (Corsaro, 2011).

Nesse entrelaçamento das instituições, da rede social ou "teia" em que a criança está inserida, é que se estabelece a reprodução interpretativa no interior do "modelo redondo" – em oposição ao modelo linear – de desenvolvimento infantil. Este, no entanto, carrega um sentido abstracto que não deve ser cristalizado, e sim diferenciado dos modelos de desenvolvimento e socialização tradicionais. A analogia demonstra que a criança sempre participa e integra duas culturas ao mesmo tempo, a dos adultos e a das crianças(Corsaro, 2011). É a estrutura geral do modelo que importa, considerando que o número de raios e a natureza das espirais da "teia" variam entre culturas e entre grupos, de forma que, obviamente, não se trata de um modelo

pronto, mas de uma ideia de como se constroem e como se ramificam as culturas de pares infantis.

Assim, na perspectiva interpretativa da Sociologia da Infância, o conceito de socialização estaria menos voltado para as noções lineares de estágios evolutivos e mais relacionado a um processo de "[…] densidade crescente e reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com seus mundos sociais" (Corsaro, 2002, p. 114). Portanto, este conceito concebe o desenvolvimento infantil como um processo que não se caracteriza pela passividade ou linearidade, pela simples imitação do mundo adulto pela criança, mas contempla acções colectivas nas quais as crianças se apropriam criativamente de informações e conhecimentos desse mundo, produzindo e participando das culturas de pares e contribuindo, assim, tanto para a reprodução quanto para a extensão da cultura adulta. Para o autor:

> O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem activamente para a produção e mudança culturais. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. (Corsaro, 2011.p 31-32).

Nessa perspectiva, a participação das crianças nas rotinas culturais vividas junto aos adultos, desde o início da vida, se transforma de "limitada" em uma "plena participação" (Corsaro, 2011). É por meio de micro processos sociais que o desenvolvimento social infantil é visto por Corsaro (2011**)** como um "complexo produtivo-reprodutivo", não cabendo aqui a linearidade, porque o conhecimento é sempre reorganizado a partir de mudanças que ocorrem nos mundos sociais e nas rotinas culturais das crianças, por exemplo, quando passam a frequentar as instituições de educação infantil ou a escola.

Os pressupostos desta teoria ajudam-nos a compreender os seguintes factos: (i) a partir das próprias crianças é possível determinar o valor das representações sociais sobre o risco que elas têm de estudar na modalidade bilingue; (ii) perceber a forma pela qual elas constroem essas representações tendo em conta o entrelaçamento da sua rede social (na família, com os seus pares, professores); e (iii) entender como suas experiências no processo de ensino e aprendizagem favorecem a construção dessas representações. Segundo Corsaro (2002), as crianças são actores que captam as experiências transmitidas pelos seus antecessores que eles, por sua vez, as adquirem nas suas vivências e, por conseguinte, elas (as crianças) as reproduzem nas suas aprendizagens.

2.1.2. Teoria da Representação social

A teoria da Representação Social apresentada baseia-se na obra do psicólogo social francês Serge Moscovici intitulada "A representação social da psicanálise", que dá enfoque a inter-relação entre sujeito e objeto e como por via desse processo acontece a construção do conhecimento individual e colectivo. Esta teoria defende que as representações sociais são a forma como cada indivíduo interpreta a realidade à sua volta e que estas nos são impostas pois segundo Moscovici (2007), resultam do conhecimento que nos foi previamente transmitido ao longo do tempo e de geração em geração.

As representações sociais reflectem um conhecimento prévio que se tem sobre determinado assunto e que quando ocorre uma mudança na sociedade as representações sociais influenciam no comportamento do indivíduo face a esta mudança. Importa referir que as representações sociais são mentalmente criadas e influenciam o pensamento individual (Moscovici, 2007).

Assim, tanto o individuo como a colectividade criam representações sociais ao longo do processo de comunicação e cooperação, portanto, elas não surgem num vácuo, é necessário que haja interacção ou exposição a uma determinada informação ou situação que pode ser nova ou recorrente (Moscovici, 2007). O autor enfatiza o seguinte:

> Representações, obviamente, não são criadas por um individuo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. Não é suficiente começar diretamente de tal ou tal aspecto, seja do comportamento, seja da estrutura social (Moscovici, 2007, p.41).

Portanto, as representações sociais são produto de uma colectividade, ou de interações sociais que se vão transformando à medida que a interacção social ocorre, elas não são estáticas, vão sofrendo alterações e mutações à medida em que surgem novas ideias ou novos questionamentos. Moscovici (2007) chama a atenção para o facto de as representações não poderem ser dadas como certas, elas vão sofrendo alterações à medida em que novos paradigmas e questionamentos vão surgindo.

As representações sociais são condicionadas pelas circunstâncias em que o indivíduo vai sendo exposto ou desafiado, tratando-se de criança como grupo- alvo do trabalho, fica complicado

pensar que as crianças por si sós independentes dos adultos sejam capazes de produzir suas próprias representações sociais independentemente do pensamento que ocorre nos adultos.

Dito isso, fica evidente que o estudo das representações sociais deve ir além de tal visão e deve fazer isso por uma razão específica,

> "ela vê o ser humano enquanto ele tenta conhecer e compreender as coisas que o circundam e tenta resolver os enigmas centrais de seu próprio nascimento, de sua existência corporal, suas humilhações, do céu que está acima dele, dos estados da mente de seus vizinhos e dos poderes que o dominam: enigmas que o ocupam e preocupam desde o berço e dos quais ele nunca para de falar" (Moscovici, 2007, p.42).

Quando estudamos representações sociais, nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender. Portanto, o individuo é visto como um ser activo que tem pensamento próprio, produz partilha as suas representações sociais (Moscovici, 2007).

Assim, a escolha da teoria das representações sociais prende-se com o facto de esta reconhecer que a criança é um ser social activo na sociedade, ela pensa, procura compreender o meio ambiente em que está inserido e vai sendo transformado à medida que vai tendo a compreensão do mesmo. Neste contexto, acreditamos que as crianças que entram para o ensino bilingue e que vem de um ensino diferente deste, tem alguma opinião sobre o assunto e esta opinião vai influenciando a forma como estas se comportam na sala de aula e na comunidade.

2.2. Quadro Conceptual

2.2.1. Percepção social

Segundo Fuchs e De Jaegher (2009) a percepção social é a percepção que temos acerca do outro resultante da interação que temos com o outro. Para estes autores, a percepção social é resultante de um processo de interação entre indivíduos, não se opera apenas com a acção de um individuo.

Outrossim, Fergurson e Bargh (2004) mencionam que a percepção social se refere ao processo pelo qual as pessoas interpretam e compreendem os estímulos sociais ao seu redor, como comportamentos, expressões faciais e interações sociais. Isso significa que, ao perceber um estímulo social, uma vasta gama de informações relacionadas é ativada na memória sem a

intenção ou consciência da pessoa, moldando suas ações subsequentes. Por exemplo, a percepção de um membro de um grupo social pode ativar estereótipos e atitudes associadas a esse grupo, que podem influenciar o comportamento da pessoa de forma automática e não intencional.

Parkinson (2007) acrescenta que na formação da percepção social importa considerar a natureza e a ordem da informação recebida sobre determinado assunto e como por meio disso se constroem os significados. Neste contexto, a forma como informações específicas são ponderadas, integradas e utilizadas depende de vários factores que vão desde a situação em que nos encontramos até em como nos preocupamos em fazer o julgamento correto (Parkinson, 2007). Ademais, Postman, Buner e McGinnies (1948) acrescentam que valores culturais, as necessidades e as expectativas do individuo, influenciam na percepção que este tem sobre determinado assunto e que a percepção vai muito além do estímulo físico.

Neste contexto, para efeitos do presente trabalho vamos adoptar o conceito de percepção social segundo Fuchs e De Jaegher (2009) sendo que para estes autores a percepção social consiste na percepção que temos do outro resultante da interação com este e que pode ser influenciado pelos valores culturais, necessidade e expectativas que se tem sobre determinado assunto.

2.2.2. Criança

Definir criança não é tão simples como parece, é um conceito que muitas vezes se confunde com o de infância e o limite de distinção entre as duas parece muito ténue (Sarmento & Pinto,1997).

Segundo os mesmos autores, uma das formas mais fáceis de distinção entre as duas é através da escola sendo que se considera período de infância até aos 6 anos e de seguida "a escola primária corresponde a uma das fronteiras possíveis: a escola primária como escola das crianças, a escola básica pós-primária como escola dos adolescentes e a escola secundária como escola dos jovens" (Sarmento & Pinto, 1997:4).

Esta conceptualização levanta alguns questionamentos na medida em que não é linear que o indivíduo tenha acesso a escola primária a partir dos seis anos, dependendo das condições pode ser que o individuo aceda a escola primária um pouco mais tarde, tendo como consequência a conclusão tardia dos níveis de escolaridade subsequentes. Em alguns casos, os indivíduos nem

chegam a concluir a escola primária ou concluindo um pouco acima desta idade prevista seria ainda considerada criança? É uma questão discutível.

Para Amaral (s/d), criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura em determinado momento histórico. Ela possui uma natureza singular que a caracteriza como ser que sente e pensa sobre o mundo de um jeito muito próprio, precisando ser compreendido e respeitada a partir de suas singularidades.

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU,1989), no seu artigo nº 1, traz uma definição mais abrangente sobre criança, não impondo limites de escolaridade, mas sim limites de idade. Segundo este artigo, criança é toda a pessoa com idade inferior aos 18 anos.

De acordo com Sarmento (2005), pode-se definir as crianças como seres bio-psicosociais que se encontram na primeira etapa das suas vidas. Por seu turno, a lei de promoção e protecção dos direitos da criança (Lei 7/2008, 2008) considera criança toda pessoa menor de 18 anos de idade.

Ainda que os conceitos trazidos sejam de autores diferentes, eles apresentam alguns pontos de concordância como a consideração das crianças como seres sociais, históricos inseridos em uma sociedade.

Neste contexto, para o presente trabalho adoptamos o conceito de criança apresentado na Convenção dos direitos da criança (ONU,1989) segundo a qual é criança todo o ser humano menor de 18 anos de idade, por se considerar mais abrangente, pois para a pesquisa tomou-se a criança como um ser social capaz de criar e por melhor se enquadrar na realidade global.

2.2.3. Ensino Bilingue

O ensino bilingue é um termo com várias interpretações porque para sua aplicação é necessário considerar o contexto e os objectivos que se pretendem alcançar, que podem incluir desde a integração de imigrantes numa sociedade, ajudando as crianças a conseguir emprego por falarem várias línguas, aumento do desempenho escolar e até ajuda na preservação de uma língua minoritária.

Wright e Baker (2017) defendem que, apesar de o ensino bilingue ser um conceito com muitas definições e interpretações, o ensino bilingue pode ser definido como o uso de duas ou mais línguas para ensinar e aprender um determinado currículo.

Garcia *et al*. (2017) concorda com a definição de Wright e Baker (2017) no que concerne ao ensino bilingue como sendo o uso de várias línguas para ensinar, mas, acrescenta que é sempre necessário considerar que o ensino bilingue promove a justiça social e reforça a ideia de que a língua é usada como meio de comunicação e de participação na sociedade.

De acordo com Garcia *et al.* (2017), embora o ensino bilingue seja um termo ambíguo, este processo deve considerar a assimilação das matérias pelas crianças, um meio de ajudar as crianças a aumentarem o desempenho escolar e, consequentemente, a conseguirem emprego através das competências multilingues e também ajudar na preservação das línguas minoritárias.

Não muito distante desta definição, Wright *et al*. (2015) acrescentam que para alem do ensino bilingue usar duas ou mais línguas para o ensino, uma destas línguas tem que ser local, em que a criança fala em casa, língua materna e a outra língua internacional.

A definição apresentada por Wright *et al.* (2015) não difere muito da apresentada por García *et al*. (2017), contudo, estes últimos chamam atenção para o facto de o ensino bilingue ter que ser leccionado na língua nativa.

Esta definição pode ser questionada na medida em que enfatiza a língua local como uma das línguas, entretanto, podemos encontrar o ensino bilingue em duas línguas estrangeiras como acontece em Moçambique com o Português – Ingles, ou Francês, sendo que nenhuma destas línguas é local.

Portanto, apesar de estar claro para os diversos autores acima arrolados de que a conceptualização do ensino bilingue não deve de forma alguma descurar o contexto envolvente onde é ministrado, ficou evidente que, como o termo já refere, o ensino bilingue pressupõe o uso de duas línguas no ensino, sendo uma local.

Em Moçambique, de acordo com o Plano Curricular do Ensino Primário (INDE/MINEDH, 2020, p.19), o ensino bilingue consiste no ensino em uma língua moçambicana incluindo língua de sinais e em Língua Portuguesa. Neste contexto, para efeitos do presente trabalho vamos

adoptar a definição de ensino bilingue proposta pelo INDE/MINEDH (2020) por ser com base nesta definição que é implementado o ensino bilingue em Moçambique.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem como objectivo apresentar a metodologia que foi adoptada para a elaboração da dissertação. Este capítulo comporta aspectos da pesquisa quanto à abordagem, objectivos e aos procedimentos usados.

3.1. Classificação do estudo

A pesquisa é de natureza qualitativa com enfoque nos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, uma análise aprofundada das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001). Constituiu ainda preocupação do estudo a compreensão aprofundada sobre as percepções do ensino bilingue a nível das crianças. Inclui-se também a análise das percepções dos professores, pais e encarregados de educação por forma a aferir a influência destes nas percepções das crianças sobre a matéria. Neste sentido, a representação numérica dos participantes não consistiu no factor mais relevante (Gil, 2000). Assim, a pesquisa foi realizada no seu cenário natural, procurando entender e interpretar os significados que os alunos do ensino bilingue dão a este modelo de ensino (Denzin & Lincoln, 2006).

3.2. Local do estudo

A pesquisa foi realizada na Vila de Boane, Posto Administrativo de Boane, Distrito de Boane. O distrito de Boane esta localizado a sudeste da província de Maputo, faz fronteira a Norte, com o distrito de Moamba, a Sul e Este com o distrito de Namaacha, a Oeste, com a cidade da Matola e pelo distrito de Matutuine. A superfície do distrito é de 804 Km^2 e uma população estimada de 244 530 habitantes com uma densidade populacional de cerca de 2127,51 hab /Km^2 (INE, 2022).

O distrito possui 61 escolas primárias (EP), sendo que a EPC de Mahubo Km 14 foi uma das duas primeiras escolas a implementar o ensino bilingue na província de Maputo, em 2003. Em 2024, a escola contava com 226 alunos do ensino bilingue, dos quais 105 raparigas e seis professores do ensino bilingue. Em 2024, a EPC Mahubo Km 14 possuía apenas uma turma da 6ª classe na modalidade bilingue, sendo constituída de 30 raparigas e 30 rapazes.

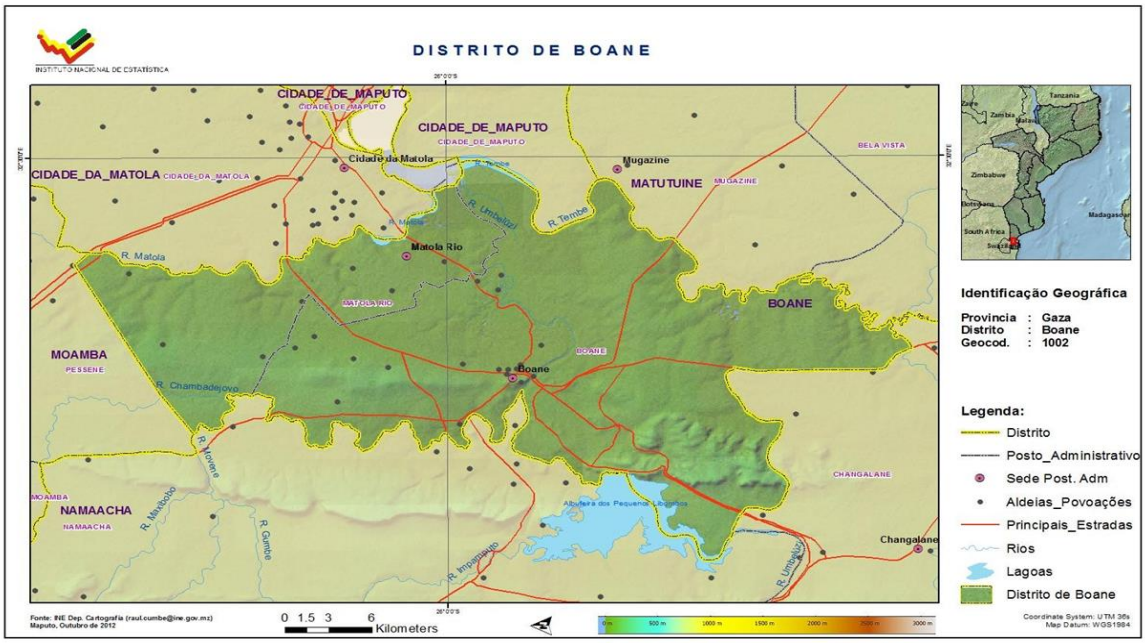

Figura 1- Localização geográfica do distrito de Boane (Fonte: INE, 2012)

A escolha do distrito e da escola prendeu-se com o facto de este ter sido o primeiro distrito a implementar o ensino bilingue na província de Maputo na respectiva escola acima referida pressupondo-se que esta escola tenha muita experiência relevante na matéria.

3.3. População do estudo

A população do estudo foi composta por alunos do ensino primário da modalidade bilingue com idade compreendida entre os 10 e 14 anos que frequentam a 6ª classe pelo facto de terem tido mais tempo de exposição ao ensino bilingue. A população do estudo também incluiu actores chave como director da escola, professores, pais e encarregados de educação que lidam com as crianças numa base diária. A inclusão de professores, pais e encarregados de educação no estudo, prende-se com o facto, de estes fazerem parte do meio ambiente da criança, ser por via do contacto inicial com este grupo que a criança forma as suas primeiras opiniões sobre os vários assuntos que emergem ao longo do seu desenvolvimento. A opinião dos pais e encarregados de educação pode ser a base da construção das percepções das crianças pelo que se tornou fundamental a captar à opinião destes actores para o estudo.

O nosso quadro teórico (Moscovici, 2007) vem reforçar esta decisão quando refere que as representações sociais são condicionadas pelas circunstâncias em que o indivíduo vai sendo exposto ou desafiado e que as percepções das crianças não são formadas num vácuo e sim do

que a criança vai absorvendo com o contacto com o meio ambiente e a sua primeira fonte de interação da criança e produção de conhecimento é a família seguido da comunidade e escola. Portanto, tornou-se fundamental incluir na pesquisa os pais e encarregados de educação bem como os professores.

3.4. Amostragem e amostra

O método de amostragem adoptado foi não probabilística do tipo intencional (Richardson, 2012). Este método permitiu selecionar a amostra de acordo com a relação que se estabelece entre eles neste caso, alunos, pais, encarregados de educação de alunos que frequentam o ensino bilingue. A amostragem não probabilística do tipo intencional permitiu-nos selecionar a amostra com base nos critérios de inclusão e exclusão arrolados abaixo (Marconi & Lakatos, 2003, p.224).

Tabela 1- Critérios de inclusão e exclusão

Amostra	**Critérios de inclusão**	**Critérios de exclusão**
Crianças	• Ser criança que frequenta a 6ª classe do ensino bilingue; • Ter o consentimento informado assinado pelos pais ou encarregados de educação de menoresde 18 anos; • Frequentar uma turma da 6ª Classe e que lecciona o ensino bilingue.	• Não frequentar a 6ª classe do ensino bilingue e não residente no local da pesquisa; • Não apresentar o consentimento informado assinado pelos pais ou encarregados de educação; • Ser portador de deficiência mental ou estar a passar por uma circunstância que lhe impede de participar da pesquisa.
Pais ou encarregados de educação	• Ser pai ou encarregado de educação de uma criança que frequenta a 6ª classe do ensino bilingue; • Ter o consentimento informado assinado para a sua participação no estudo	• Não consentir sua participação na pesquisa; • Ser portador de deficiência mental ou estar a passar por uma circunstância que lhe impede de participar da pesquisa.
Actores-chave	• Ser professor/ gestor de ensino bilingue a mais de 2 anos; • Ter o consentimento informado assinado.	• Não ser professor/gestor de uma escola que lecciona o ensino bilingue; • Não consentir sua participação na pesquisa.

Fonte: *Adaptado, elaborada pela autora da pesquisa*

Neste sentido, por não se tratar de um tipo de pesquisa para efeitos de censo, não se abrangeu toda população da província, do distrito ou da escola, mas sim alguns alunos, professores, e pais

e encarregados de educação de alunos da escola de Mahubo Km14 no distrito de Boane. Selecionou-se uma amostra não probabilística intencional.

A amostra inicial para as entrevistas individuais foi de 60 crianças que frequentam a 6ª classe considerando os critérios de inclusão e exclusão, entretanto, tendo se atingido a saturação teórica após se entrevistar 40 alunos interrompeu-se a colecta de dados conforme recomendam Fontanella, Ricas e Turato (2008) referindo que "interrompe-se a coleta de dados quando se constata que elementos novos para subsidiar a teorização almejada (ou possível naquelas circunstâncias) não são mais depreendidos a partir do campo de observação". Portanto, quando se chegou ao ponto saturação pautou-se pela interrupção das entrevistas. Foram ainda entrevistados 36 pais e encarregados de educação de alunos que frequentam a 6ª classe do ensino bilingue, um director e quatro professores do ensino bilingue.

Tabela 2-Amostra

Categoria dos participantes	**Amostra**
Crianças	
Crianças dos 10 aos 14 anos do sexo feminino	26
Crianças dos 10 aos 14 anos do sexo masculino	14
Subtotal	40
Pais e encarregados de educação das crianças	
Pais e encarregados de educação das crianças do sexo feminino	20
Pais e encarregados de educação das crianças do sexo masculino	16
Subtotal	36
Actores chave	
Gestor escolar	1
Professores do ensino bilingue do sexo feminino	3
Professores do ensino bilingue do sexo masculino	1
Subtotal	5
Total	**81**

Fonte: Adaptado, elaborada pela autora da pesquisa

A identificação da amostra foi feita com o apoio da direcção da escola que disponibilizou a lista de alunos que frequentam a 6ª classe do ensino bilingue, tendo informado tanto aos alunos

como aos encarregados de educação sobre a realização da pesquisa. Neste processo, a direcção da escola fez chegar aos alunos as fichas de Consentimento informado para que estes fizessem chegar aos seus pais e encarregados de educação. Todas as entrevistas tiveram lugar no recinto escolar tendo sido utilizadas algumas nas salas de aulas e alpendres para tal.

3.5. Técnica de colecta de dados

Nesta etapa, recorreu-se a pesquisa bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas, grupos focais e observação directa.

3.5.1 Pesquisa bibliográfica

Nesta etapa foram usados livros e artigos científicos para colectar informações sobre as várias abordagens acerca do ensino bilingue, o que nos permitiu captar informações de forma mais ampla possível, que não teria sido possível se se realizasse uma pesquisa directa. Este método permitiu-nos também apurar factos históricos, pois, conforme referiu Gil (2008), só é possível com base em dados secundários.

3.5.2 Grupos Focais

Os encarregados de educação foram organizados em dois (2) grupos focais de 12 elementos cada, conforme Minayo (2011) e Akyildiz e Ahmed (2021) recomendam, perfazendo um total de 24 participantes. O pesquisador principal assumiu o papel de facilitador das discussões, ouvindo as opiniões dos grupos e comparando umas com as outras (Godin, 2003). O grupo focal permitiu captar aspectos gerais sobre como é que cada pai e encarregado de educação percebe a relevância e seu papel no ensino bilingue.

Os integrantes dos grupos focais foram selecionados com o apoio da direcção da escola, tendo em conta os critérios pré-definidos como ser pais ou encarregados de educação de alunos que frequentam a 6ª classe do ensino bilingue. Durante o trabalho com os grupos focais foi necessário usar tradução pois alguns pais e encarregados de educação não entendiam o português e por causa da ocupação dos pais e encarregados de educação, os grupos focais decorreram num sábado.

3.5.3 Entrevistas semi-estruturadas

Em Abril de 2024, realizou-se o pré-teste dos instrumentos de colecta de dados em 20 alunos de duas escolas com ensino bilingue na província de Maputo, sendo 10 alunos da 3ª classe de

uma escola no distrito de Marracuene e 10 alunos da 4ª classe de outra escola na cidade de Maputo. Durante o pré-teste, sentimos que as crianças que frequentavam a 3ª e a 4ª classe tinhas idades compreendidas entre os 9 e 10 anos de idade estavam numa fase do ensino bilingue que não lhe permitia ter uma visão global do ensino para além de terem dificuldades de se expressar em língua portuguesa.

Como resultado do pré-teste, redefiniu-se o grupo-alvo, uma vez que, inicialmente pretendia-se que fosse crianças que frequentam entre a 3ª e a 4ª classe, para crianças da 6ª classe que estão a concluir o ciclo do ensino bilingue e têm uma visão mais holística do ensino e mais tempo de experiência com o mesmo. Para o caso das crianças entrevistadas na 3ª e 4ª classe, algumas acabavam de entrar no ensino bilingue, pois elas tinham sido transferidas para a escola e só haviam vagas no ensino bilingue pelo que não tinham muito a dizer sobre o assunto.

O pré-teste permitiu também rever os questionários, garantindo assim o seu grau de adequação, precisão, exaustão, e imprecisão na redacção (Gerardht & Silveira, 2009). Durante o pré-teste, procurou-se usar grupos focais com crianças, mas notou-se que o debate era monopolizado por apenas uma criança tanto numa como em outra escola pelo que se achou melhor abandonar este método de recolha de dados.

A colecta de dados com as crianças da 6ª classe do ensino bilingue foi feita por meio de entrevistas semi-estruturadas, sendo que, numa fase inicial estava previsto entrevistar 60 crianças, mas sentiu-se que até a 40ª entrevista as crianças já não estavam a trazer novas informações, portanto, já se havia atingido o ponto de saturação nas entrevistas. Das 40 entrevistas realizadas, 30 foram na língua portuguesa e 10 em língua Xizronga na tentativa de obter informações mais detalhadas das crianças, contudo, não houve informação adicional por parte das crianças. Estas entrevistas tiveram lugar durante uma semana e duravam em média 20 á 30 minutos, com muita insistência chegaram a 30 minutos pois as crianças em algum momento demonstravam vergonha ou receio de falar principalmente em português. Os três entrevistadores sempre estavam acompanhados durante as entrevistas e as crianças eram previamente informadas de que podiam parar com a entrevista sempre que se sentissem desconfortáveis.

As entrevistas semi-estruturadas, também foram usadas para a colecta de dados dos cinco informantes-chave (director da escola e quatro professores) e 12 pais e encarregados de educação. Estas entrevistas duraram de 30 a 45 minutos e tiveram lugar no recinto escolar, na

sala de aulas e para as entrevistas com os pais em alguns casos contou-se com apoio dos alunos para em alguns casos fazerem a tradução porque alguns pais e encarregos de educação não conseguiam falar em português.

3.5.4 Observação directa

Recorreu-se também à observação directa das crianças nas suas interações dentro e fora das aulas com o principal objectivo de verificar qual era a língua usada por elas na interação nestes dois espaços. A observação permitiu um contacto directo com a realidade de estudo, colecta de dados sobre atitudes comportamentais dos alunos e a observadora procurou estar sempre fora da realidade observada e como forma de garantir uma observação sistemática, foi usado um guião de observação (Marconi & Lakatos, 2003). Uma das principais constatações da observação directa foi de que as crianças usam mais a língua local na interação fora da sala de aulas durante os intervalos principalmente entre as crianças da mesma turma esta é a língua de eleição das crianças. O mesmo não acontece na interação professores alunos fora da sala de aulas constatamos que é sempre em português. Um aspecto igualmente constatado é que a interacção com os pais e encarregados de educação era na língua local e mesmo para o caso das crianças que acompanharam os pais para participarem dos grupos focais, interagiam com estes na língua local.

3.6. Método de Análise de Dados

Para análise de dados foi usada a técnica de análise de conteúdo, pelo facto de esta incidir sobre a pesquisa bibliográfica, áudio, fotos, vídeos ou relatórios de entrevistas. Este método permitiu identificar os inúmeros sentidos contidos nos dados colectados (Quivy & Campenhoudt, 1998). De acordo com Bardin (2016), com a aplicação deste método, primeiramente, fez-se um mapeamento de toda informação colectada.

Numa segunda fase, seguiu-se a exploração do material colectado. É nesta fase onde o material foi codificado e categorizado. O sistema de códigos criado a prior permitiu identificar e classificar os dados de acordo com temas e padrões emergentes. Este processo envolveu também a criação de categorias e subcategorias que ajudaram a estruturar os dados colectados. As subcategorias foram usadas para agrupar os dados em grupos temáticos, o que ajudou a organizar o material e permitiu uma análise mais profunda do material.

Por fim, seguiu-se o tratamento dos resultados e interpretação dos dados. Esta fase compreendeu três níveis, nomeadamente a análise dos temas que tinha como objectivo verificar

se os temas respondem à pergunta de pesquisa, foram transcritas as falas relacionadas com os temas; interpretação, feita a luz dos objetivos da pesquisa, da literatura consultada; e por fim a validação que consistiu na revisão dos dados recolhidos à luz das pesquisas desenvolvidos sobre a temática de modo a validar a relevância das conclusões.

3.7. Questões Éticas de Pesquisa

Segundo Fernandes (2016) quando se trata de pesquisa envolvendo crianças é necessário considerar a utilidade da pesquisa para as crianças, custo benefícios, aliados aos ganhos que as crianças terão com a participação na pesquisa, no que tange à satisfação, aumento de confiança e por fim, à confidencialidade e privacidade.

Neste contexto, foram observados alguns princípios éticos, conforme definidos pela declaração de Helsínquia, nomeadamente: informação sobre os objectivos e benefícios da pesquisa, potenciais riscos e estratégia de minimização, consentimento informado, livre e esclarecido, anonimato e confidencialidade, autonomia e privacidade, transparência, consentimento informado, e respeito pelos valores culturais, sociais, religiosos, bem como hábitos e costumes da comunidade e os potencias benefícios e divulgação dos resultados.

Todos os participantes da pesquisa assinaram o formulário de consentimento informado, os pais e encarregados de educação, assinaram o consentimento informado, tendo preenchido um formulário declarando que estão de acordo com a participação dos filhos na pesquisa e as crianças também assinaram o formulário de assentimento (Powell *et al*:2012).

No processo de seleção dos participantes e em particular das crianças foi clarificado como seria o processo de inclusão e exclusão dos mesmos e estes critérios foram aprovados pelo Comité de Bioética da Faculdade de Medicina da Universidade Eduardo Mondlane (CIBS FM&HCM/64/2024).

Importa realçar que, apesar da pesquisa não ter apresentado riscos para os seres humanos, mas porque esta, incidiu sobre um grupo vulnerável (menores de idade) o protocolo de pesquisa foi submetido ao Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM& HCM), tendo sido aprovado com o número de registo CIBS FM&HCM/64/2024.

3.8. Benefícios

A pesquisa poderá beneficiar os três grupos envolvidos na mesma. Para as crianças e seus pais e encarregados de educação, poderá ser uma oportunidade para reflectir sobre o ensino bilingue, quais são as mudanças, vantagens, desafios que trouxe para a educação das crianças o que poderá contribuir para a valorização do ensino bilingue a nível das comunidades. Quanto aos outros actores-chave (directores e professores), o estudo poderá servir para uma maior reflexão sobre o impacto e relevância do ensino bilingue para as crianças e comunidades e poderá também influenciar na redefinição de estratégias e intervenções existentes na área no desenho de políticas públicas que visam melhorar a qualidade de ensino no país.

3.9 Disseminação dos resultados

Os resultados desta pesquisa serão partilhados em forma de dissertação que será depositada na biblioteca da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. Será igualmente partilhado com os participantes do estudo, através de palestra, com o apoio das autoridades locais bem como organizações não governamentais que implementam projectos de ensino bilingue.

3.10 Constrangimentos

O grupo alvo identificado para a pesquisa é bastante sensível e requer muitos cuidados na colecta de informação. Trabalhar com crianças difere muito de trabalhar com adultos, é necessário um processo de ambientação e sabedoria para colectar a informação. O principal constrangimento na colecta de informação foi garantir que as crianças respondessem às questões colocadas com a devida precisão.

Foi constatado que, apesar das crianças declararem que falavam e entendiam Português e que na classe que frequentavam ser suposto já dominarem esta língua, algumas respondiam as perguntas feitas em português com muitas limitações porque não entendiam a língua de comunicação. Neste contexto, decidiu-se conduzir algumas entrevistas (10) na língua local. A questão de barreira linguística foi igualmente verificada em entrevistas com pais e encarregados de educação, principalmente os mais adultos com idades acima de 50 anos, as entrevistas foram conduzidas em língua local, sendo que algumas crianças apoiaram na tradução.

Outro constrangimento enfrentado foi a disponibilidade dos pais e encarregados para as entrevistas, alguns apareciam com alguma insistência da direcção e tivemos pelo menos dois casos em que estes apareceram em situações que não os permitiam contribuir de forma efectiva para a pesquisa.

CAPÍTULO 4- APRESENTAÇAO, ANÁLISE E DISCUSSAO DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados em torno das percepções das crianças acerca do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem de acordo com as perspectivas da Reprodução Interpretativa de Corsaro (2011) e da Representação Social de Moscovici (2007).

Este capítulo está subdividido em quatro (4) subcapítulos a saber: i) Características socio demográficas dos participantes da pesquisa, neste caso das crianças, pais e encarregados de educação e dos actores chave; (ii) Funcionamento do ensino bilingue; (iii) Papel dos professores e dos pais e encarregados de educação no ensino bilingue e por fim (iv) Percepções dos alunos sobre o ensino bilingue.

4.1. Características socio demográficas dos participantes da pesquisa

Nesta secção, apresentamos dados relativos ao perfil sociodemográfico dos três grupos entrevistados a saber crianças (40 sendo 14 rapazes e 26 raparigas), pais e encarregados de educação (36) e professores (6).

4.1.1. Crianças

No que concerne a naturalidade, as crianças são em grande medida (32) naturais de Boane, o que reflecte uma ligação estreita com o território e com a cultura local, sendo a língua materna, predominantemente Xizronga ou Xichangana, um elemento central dessa identidade. Por outro lado, verificou-se a existência de um pequeno número (8) de alunos vindos da cidade de Maputo e de outras províncias do país, traduzindo a mobilidade populacional característica das áreas periurbanas, muitas vezes impulsionada pela busca de melhores condições de vida (trabalho) dos seus progenitores ou encarregados de educação.

Autores como Castells (1996) argumentam que essa dinâmica de migração pode trazer desafios e oportunidades, como a necessidade de integração cultural e a diversificação das experiências educacionais.

Os desafios podem advir do processo de integração das crianças nas comunidades num contexto em que a língua que falam em casa não é a língua falada na comunidade, mas também constitui uma oportunidade na medida em que pode-se aproveitar aprender uma nova língua.

Tabela 3- Características socio Demográficas das crianças

Sexo	
Masculino	14
Feminino	26
Idade	
10	8
11	20
12-14	12
Língua que fala em casa	
Português	4
Xizronga	36
Com quem vive	
Pais	12
Avos	14
Tios	10

Fonte: *Adaptado, elaborada pela autora da pesquisa*

As crianças entrevistadas são de idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, sendo que a maior parte possui 11 anos de idade. Com relação ao sexo, foram entrevistadas ao todo 26 do sexo feminino e 14 do sexo masculino.

Figura 2**.** *Turma Bilingue da EPC de Mahubo Km14 (Autoria própria, 2024)*

De realçar que, uma parte das crianças entrevistadas vive com os avós porque os pais ou estão separados ou estão a trabalhar na África do Sul. Esse dado destaca as dinâmicas familiares associadas à migração laboral, especialmente para a África do Sul, uma realidade comum em regiões rurais de Moçambique, conforme descrito por De Vletter (2007). Essa migração

contribui para a dependência financeira das famílias de remessas enviadas pelos trabalhadores, o que também impacta a participação activa dos pais na educação dos filhos.

A pesquisa revelou ainda que as crianças falam com maior frequência o Xizronga ou Xichangana em casa em detrimento do Português que quase que não se fala em casa. As crianças que falam frequentemente o português em casa, são as que no passado viveram na cidade de Maputo e as que falam maioritariamente Xizronga em casa são as que vivem com os avós e que são naturais de Mahubo.

4.1.2. Pais e encarregados de educação

A pesquisa também envolveu 36 pais e encarregados de educação que em grande parte são naturais do distrito de Boane (32) e um número pequeno (4) da cidade de Maputo e de outras províncias do país, o que fortalece a transmissão de tradições linguísticas e culturais.

No grupo de pais e encarregados de educação, a maior parte (20) dos entrevistados são mulheres e tem idades compreendidas entre os 19 e 74 anos de idade e vivem numa relação de união de facto.

Tabela 4- Características Socio Demográficas dos Pais e Encarregados de Educação

Sexo	Frequência
Masculino	16
Feminino	20
Idade	
19-35	6
36-60	14
+60	16
Estado Civil	
Solteiro	11
Casado	25
Ocupação	
Comerciante	6
Agricultor	12
Outros (pedreiro, empregada doméstico, guarda, professor, reformado)	18
Habilitações Literárias	
Básico	16
Médio	18
Superior	2

Sexo	Frequência
Religião	
Cristã	36

Fonte: Adaptado, elaborada pela autora da pesquisa

A predominância de encarregados de educação idosos e em uniões de facto reflecte as dinâmicas familiares rurais marcadas por estruturas ampliadas e complexas, onde os avós assumem papéis centrais na educação das crianças. Essas características influenciam directamente as percepções sobre o ensino bilingue, uma vez que, conforme Moscovici (2007), as representações sociais dos indivíduos são moldadas por suas experiências, interacções e contextos de vida. O facto de as crianças viverem com avós e muitos pais que em casa falam apenas changana, influenciam para que estas tenham o desejo de aprender na língua local e verem como uma das mais valias desta aprendizagem poder facilitar a comunicação em casa.

Quanto a ocupação, os pais e encarregados de educação trabalham nas machambas, como *biscateiros*[2] nas casas, uma parte trabalha na África do Sul, sem estar especificado em que área, outros são desempregados ou reformados como é o caso dos avós que dependem das remessas financeiras enviadas pelos seus filhos que estão na África do Sul ou numa outra província de Moçambique.

Como apontado por UNESCO (2017), famílias em contextos rurais e economicamente desfavorecidos enfrentam barreiras adicionais para apoiar plenamente a educação, principalmente em iniciativas como o ensino bilingue, que requerem maior envolvimento dos pais. Assim, o trabalho fora do país de origem justifica em parte o fraco envolvimento dos pais no acompanhamento dos seus filhos uma vez que passam maior parte do tempo a trabalhar em busca de meios de sobrevivência. De igual modo, a idade avançada dos cuidadores das crianças não permite maior mobilidade e envolvimento destes nos processos educativos. Esta realidade faz dos pais e encarregados, actores com participação reduzida nos processos educativos das crianças.

No que tange a língua materna, a nível dos adultos todos foram unânimes na resposta de que têm como língua materna Xizronga ou Xichangana e que o português é falado como uma segunda opção principalmente para os agregados que num passado recente viveram na cidade de Maputo.

[2] Trabalho à conta própria.

Este facto reforça a importância do ensino bilingue como uma estratégia para facilitar o aprendizado inicial na língua materna, como argumentado por Cummins (2001), que defende que o uso da língua materna na educação promove maior inclusão e melhores resultados académicos. No entanto, os desafios persistem, especialmente para as crianças criadas por avós, que muitas vezes têm menor escolaridade e acesso reduzido a informações sobre as vantagens do ensino bilingue.

Um dado verificado é que, uma parte considerável dos encarregados de educação são idosos (avós), muitos deles em representação aos verdadeiros pais e encarregados de educação por estes estarem fora do país, na sua maioria na Africa do Sul e alguns pais delegam esta tarefa para os filhos mais velhos porque eles se encontram ocupados em algumas actividades de rendimento.

Outro factor não menos importante é o nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação sendo que a maioria frequentou apenas o nível médio (18), uma parte considerável o nível básico (16) e apenas dois o nível superior. Os que frequentaram apenas o nível básico tem demonstrado dificuldades para apoiar as crianças no seu processo de ensino e aprendizagem no que concerne a leitura dos conteúdos abordados na escola e correção dos TPCs. No que concerne à religião, todos os encarregados entrevistados são cristãos que frequentam na sua maioria a igreja Católica e Assembleia de Deus.

4.1.3. Professores e gestor da Escola

Quanto aos actores chave, foram entrevistados cinco (5) actores chave, sendo um (2) do sexo masculino e cinco (3) do sexo feminino destes um (1) é o director da escola e 4 são professoras do ensino bilingue. Todos são falantes da língua Xizronga e apenas um é nativo do distrito de Boane. Todos tem formação de professores do ensino primário e foram capacitados em metodologias de ensino bilingue.

Com relação a naturalidade dos professores, apenas um nasceu em Boane, o que pode indicar um distanciamento entre os educadores e o contexto sociocultural dos alunos, algo que, segundo Freire (1996), pode limitar o processo educativo ao não considerar as especificidades da realidade local.

4.2. Funcionamento do ensino bilingue

Nesta parte procuraremos apresentar como é que o ensino bilingue é tratado nos documentos que orientam o processo educativo em Moçambique. Para tal recorremos a três documentos a

saber: (i) Plano Curricular Do Ensino Primário que descreve o enquadramento do ensino bilingue no ensino primário no que concerne a carga horária, transição, formas de avaliação das competências dos alunos dentre outros; (ii) Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue que esta focada na análise do contexto da expansão do ensino bilingue, estratégias e áreas de actuação e por fim o Manual de Mobilização Comunitária para o ensino bilingue que orienta mobilizadores, professores, gestores, líderes comunitários como Mobilizar as comunidades para adesão ao ensino bilingue.

Apesar da adopção do ensino bilingue como parte do Currículo do Ensino Primário remontar do ano de 2004, com a introdução das línguas moçambicanas no plano curricular do Ensino Básico, em 2018 com a aprovação da Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro o ensino bilingue em Moçambique passa a ser lecionado no ensino primário comportando seis (6) classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) I ciclo, de 1ª a 3ª classe, e b) II ciclo, de 4ª a 6ª classe (INDE/MINEDH, 2020).

O ensino das línguas moçambicanas começa nas classes iniciais do ensino primário como meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua e, gradualmente, vão-se tornando uma disciplina, nas classes terminais do ensino primário, num processo de transição (INDE/MINEDH, 2020).

Portanto, à medida que os alunos vão progredindo de uma classe para outra, ocorre a transição gradual de um ensino em língua bantu moçambicana para um ensino em língua portuguesa. Entretanto, a língua bantu moçambicana continua com um papel importante, na medida em que é estudada como disciplina e é usada para apoiar o processo de Ensino e Aprendizagem em língua portuguesa. Desta forma, os alunos consolidam as habilidades de ouvir, falar, ler, escrever, contar, calcular e desenvolvem o conhecimento em língua bantu moçambicana e em língua portuguesa (INDE/MINEDH, 2020).

Neste contexto, na 1ª e 2ª classes, todas as disciplinas são leccionadas em uma língua moçambicana, com a excepção da disciplina de língua portuguesa, que inicia pela oralidade como forma de familiarização do aluno com esta língua. Na 3ª e 4ª classes, o aluno começa a desenvolver as habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa (INDE/MINEDH, 2020).

A partir da 5ª classe, os programas de ensino e livros do aluno são os mesmos que os da modalidade monolingue, exceptuando os da disciplina de Ciências Sociais, Educação Visual e Ofícios. Na 6ª classe, todas as disciplinas são leccionadas em língua portuguesa e usam os

mesmos materiais da modalidade monolingue. A tabela abaixo descreve a carga horária por disciplina no ensino bilingue.

Tabela 5 Carga horária por disciplina no ensino bilingue

Disciplina	CLASSE					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Língua Portuguesa	Oralidade	Oralidade	Oralidade, Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	*Leitura e Escrita	*Leitura e Escrita
Língua Moçambicana	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.
Matemática	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Port.	L. Port.	L. Port.
Ciências Naturais				L. Moç.	L. Port.	L. Port.
Ciências Sociais				L. Moç.	L. Moç.	L. Port.
Educação Visual e Ofícios					L. Moç.	L. Port.
Educação Física	L. Moç.	L. Moç.	L.Port.	L.Port.	L.Port.	L.Port.
Língua Moçambicana	80%	80%	67,7%	43,3%	16,7%	6,7%
Língua Portuguesa	20%	20%	30,3%	56,7%	83,3%	93,3%

Fonte: Reproduzido de INDE/MINEDH, 2020.

Neste caso, a a modalidade de ensino bilingue em Moçambique é usado para efeitos de transição da língua local para o Português, sendo que a língua local é usada nas classes iniciais e ao longo do tempo vai sendo substituída pelo Português, este é um modelo aplicado apenas para o ensino primário, a partir do secundário, a língua local deixa de ser um instrumento de ensino o que põe em causa a questão do uso do ensino bilingue para valorização da cultura local, pois se há o desiderato de manutenção da cultura local através do ensino bilingue, podia-se manter a língua local até a 12ª classe como se faz com as línguas estrangeiras (Francês e Inglês).

A operacionalização do ensino bilingue, requer a intervenção a nível da escola, mas também das comunidades. Tratando-se de uma abordagem de ensino relativamente nova em Moçambique e que não abrange todos os alunos, mas sim um grupo de alunos, a mobilização comunitária tem desenvolvido um papel preponderante para garantir que pais e encarregados de educação inscrevam seus filhos nesta modalidade de ensino. De acordo com o Manual de Mobilização do Ensino Bilingue, cabe aos mobilizadores, professores, gestores, líderes comunitários:

> explicar às nossas comunidades, aos pais e encarregados de educação e aos parceiros locais e de comunicação social a importância de a criança estudar na língua que melhor domina, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o que se traduz na filosofia e relevância do Ensino Bilingue, facto que pode contribuir para uma adesão informada e massiva a esta modalidade de ensino, garantindo a participação e retenção dos alunos e o consequente sucesso escolar equitativo, inclusivo e justo (MINEDH, 2021, p.7).

Portanto, diferentemente do ensino monolingue, para o início das aulas do ensino bilingue, é necessário realizar a mobilização comunitária envolvendo todos os actores chave no processo para convencer os pais e encarregados de educação a matricularem os seus filhos no ensino bilingue.

Para além do trabalho a nível comunitário, o sector de educação deve assegura dentre outros o mapeamento linguístico, garantir que haja alunos falantes das línguas locais, garantir que haja professores falantes da língua local a usar como línguas locais e professores e garantir a formação de professores em metodologias do ensino bilingue (MINEDH, 2020).

Assim sendo, depreende-se que para o sucesso do ensino bilingue é necessário que haja uma conjugação de esforços a nível do sector da educação, providenciando recursos humanos e materiais de qualidade, mas também o envolvimento e aceitação da comunidade.

4.3. Papel dos professores na inserção das crianças no ensino bilingue

De acordo com a MINEDH (2020) para que um professor possa lecionar o ensino bilingue, ele precisa ser falante da língua local e ser capacitado em ortografia padronizada e metodologias de ensino bilingue.

Os dados da pesquisa mostram que no contexto específico de Boane, sobretudo na Escola Primária Completa de Mahubo KM 14, os professores desempenham um papel preponderante no acesso e condução de alunos no ensino bilingue, dentre eles destacam-se a avaliação das competências dos alunos para frequência ao ensino bilingue e a sensibilização e promoção do ensino bilingue na comunidade, como se descreve nas próximas secções.

4.3.1. O caminho da integração das crianças no ensino bilingue

Quando se fala do papel dos professores no apoio a participação das crianças no ensino bilingue, à primeira vista constatou-se que este tem um papel fundamental na integração das crianças no ensino bilingue tendo como ponto de partida a decisão sobre que modalidade de ensino estes deverão adoptar.

No início do ano lectivo, os professores fazem a sensibilização comunitária para adesão ao ensino bilingue e a posterior inicia o processo de inscrição dos alunos. Segundo estes, tem feito consulta aos pais sobre a sua preferência de modalidade de ensino, mas em alguns casos observando a língua que a criança fala, os professores decidem sobre que modalidade de ensino deverá ser adoptada sem consulta prévia aos pais e encarregados de educação.

Importa realçar que neste processo a opinião das crianças, que são o grupo alvo do ensino, não é tida em consideração, estas não são consultadas sobre sua preferência de modalidade de ensino, se bilingue ou monolingue. Os professores alegam que as crianças não são consultadas pelo facto de não verem na criança, capacidade de decidir sobre a sua frequência ou não no ensino bilingue conforme os extractos das entrevistas abaixo apresentadas.

Os professores referem também que os pais e encarregados de educação desempenham melhor este papel conforme demonstram as entrevistas:

> *Não pedimos opinião das crianças, mas na verdade esse assunto explica-se mais ao encarregado. Porque nós tomamos a criança, ou percebemos a criança ainda muito nova, com seis anos então, explicando isso a ela, pode não perceber. Então nós explicamos ao encarregado que esta criança tem mais inclinação para Xizronga* (Entrevista, Professor 3).

> *Na primeira semana, que se chama semana de ambientação, ném? E vamos entrevistando as crianças. Nós vamos ver qual é a capacidade que ela tem de falar uma das línguas. Então, se nós vemos que tem mais inclinação no Xizronga, nós metemos no ensino bilingue. Mas, em algum momento, há pais que pedem* (Entrevista, Professor 1).

Assim, um dos papéis dos professores é de decidir qual será a modalidade de ensino a ser seguida pela criança. Existem vários critérios para a escola alocar as crianças no ensino bilingue e um deles é obter o consentimento dos pais e era expectável que para além de se auscultar a opinião dos pais, a criança também pudesse ter uma opinião.

Essa abordagem reflecte uma percepção dominante de que as crianças, devido à sua idade e suposta imaturidade, não possuem capacidade para participar activamente nesse tipo de decisão. No entanto, autores como Hart (1992) argumentam que a participação das crianças em decisões que afetam sua educação é fundamental para promover sua autonomia, auto-estima e senso de pertencimento, elementos essenciais para o sucesso escolar e social.

Os professores justificam sua postura alegando que as crianças, especialmente as mais novas, não têm maturidade suficiente para compreender a complexidade do ensino bilingue, como indicado nos extractos das entrevistas. Contudo, a ausência da voz da criança nesse processo pode criar uma desconexão entre sua experiência e as expectativas do sistema educacional. Corsaro (2005) destaca que as crianças, mesmo em idade precoce, têm capacidade de expressar preferências e opiniões, as quais devem ser levadas em consideração na planificação da educação, pois isso fortalece sua participação activa no processo de aprendizagem.

Além disso, a decisão baseada apenas na observação dos professores e no consentimento dos pais pode limitar a eficácia do ensino bilingue, uma vez que não considera as preferências linguísticas e culturais das crianças. Cummins (2000) argumenta que o sucesso do ensino bilingue está intimamente ligado à valorização das línguas e culturas dos alunos, bem como ao engajamento deles no processo educativo. Negar esse espaço de participação pode gerar desinteresse ou até resistência por parte dos estudantes.

A justificativa dos professores de que os pais têm maior papel nesse processo é válida até certo ponto, considerando que, os pais desempenham um papel crucial na orientação dos filhos. No entanto, o ideal seria um modelo participativo que integrasse as vozes de todos os envolvidos – professores, pais e crianças – promovendo decisões mais inclusivas e alinhadas às necessidades individuais e contextuais de cada aluno.

A adopção da abordagem defendida por Freire (1996), de diálogo e respeito mútuo, seria essencial para criar um ambiente onde as crianças fossem ouvidas e tivessem suas opiniões valorizadas. Portanto, os resultados destacam a necessidade de uma abordagem mais equilibrada e participativa, em que as crianças possam expressar suas opiniões e contribuir para decisões que afetam directamente sua trajectória educacional. Isso não apenas reforçaria os direitos das crianças, mas também aumentaria a efectividade do ensino bilingue em contextos culturais diversos como o de Boane.

4.3.2. Dinâmicas de interação entre escola e pais e encarregados na apropriação do Ensino Bilingue

Os professores são unanimes em dizer que para o sucesso do ensino bilingue, eles explicam os pais e encarregados de educação sobre as vantagens, os processos pedagógicos e os mecanismos práticos de efectivação desta modalidade de ensino, o que entra em contradição com o depoimento de alguns pais que dizerem que não foram consultados sobre que tipo de modalidade de ensino gostavam que os seus filhos estudassem.

Segundo depoimento dos professores, os pais são explicados acerca do ensino bilingue durante a mobilização comunitária que é feita no início de cada ano lectivo por via de palestras na escola e nas comunidades liderada por líderes comunitários e professores onde, se debruça sobre a importância e funcionamento do ensino bilingue para dissipar todas as dúvidas que os pais e encarregados de educação tem e segundo os professores estas palestras são necessárias pelos motivos abaixo mencionados:

> *Porque alguns pais não tiveram oportunidade de aprender sobre o ensino bilingue, então, eles discriminam. Quando as suas crianças vão para o ensino bilingue, acham que é um retrocesso. É um atraso para as próprias crianças* (Entrevista, Professor 4).

> *Para falar a verdade a maioria dos pais daqui da zona não concordam muito que os seus filhos frequentem o ensino bilingue e correm e dizem que são turmas de Xizronga e nós tentamos sensibilizar sobre a diferença dos ensinos* (Entrevista, Professor 3).

> *A intervenção dos pais ainda é um bicho de sete cabeças, há pais que se aproximaram que disseram "no início quando chegamos aqui pedimos para não estudar em Xizronga que não vai se arrepender, mas vinham com reticencias, mas passando um tempo foram perceber que a criança lia nas duas línguas e na igreja já falavam, agora na 6ª classe já não querem saber, encontramos as turmas de bilingue reduzidas* (Entrevista, Professor 5).

Portanto, estes extractos demonstram que segundo os professores, alguns pais e encarregados de educação não concordam que seus filhos frequentem o ensino bilingue por vários motivos onde destacamos o facto de acharem que é um retrocesso para seus filhos aprenderem em língua local que já dominam ao invés de avançarem para o português. Por isso, a escola explica aos pais como o ensino bilingue funciona e de seguida deve consulta-los sobre em que modalidade de ensino deve-se alocar a criança.

Estas preocupações levantadas pelos professores são um pouco complexas na medida em que esta escola tem experiência de quase 20 anos de implementação do ensino bilingue e era suposto que a nível das comunidades, este assunto não constituísse novidade e não houvesse entrave para a sua operacionalização o que nos leva a questionar sobre a efectividade das campanhas de mobilização comunitária.

Outra questão que vale a pena levantar esta ligada ao modelo de tratamento dos pais adoptado pela escola, McAllister Swap (1993) denomina de “Modelo de transmissão da escola para a casa” e é segundo os autores, um modelo adoptado para alcançar os objectivos da escola. O modelo reconhece o envolvimento dos pais, desde que eles apoiem a escola, mas é o pessoal da escola que define metas e programas, e esse discurso é então transmitido para o lar.

Os resultados desse discurso são que o silêncio e o silenciamento dos pais são encorajados, pois eles respeitam e acreditam que a escola e os professores são especialistas que ajudarão seus filhos a atingir suas metas e expectativas.

O silêncio e o silenciamento são exacerbados devido a questões culturais de respeito e orgulho que resultam em pais que não querem perguntar ou desafiar os professores, nem querem questionar o fracasso de seus filhos. Entretanto, essa abordagem, centrada na escola, pode reforçar uma dinâmica de poder desigual, onde os pais sentem que suas opiniões são desvalorizadas.

Epstein (2023) argumenta que o envolvimento eficaz dos pais requer uma parceria bidireccional ou bilateral, em que a escola e as famílias trabalhem juntas para o benefício das crianças, respeitando as contribuições culturais e os conhecimentos locais dos pais.

Outrossim, o facto de os pais hesitarem em questionar ou desafiar os professores reflecte aspectos culturais, como respeito à autoridade e medo de expor fragilidades, como mencionado no modelo de McAllister Swap (1993). Essa postura, embora compreensível, pode limitar a capacidade dos pais de participar activamente na educação de seus filhos. Vygotsky (1978) destaca que a aprendizagem é um processo social e colaborativo, e o envolvimento dos pais é crucial para conectar a escola com as experiências culturais e linguísticas das crianças, enriquecendo o processo educativo.

O sucesso das turmas de ensino bilingue depende de um entendimento claro entre a escola e a comunidade. Embora as palestras sejam um esforço válido para dissipar dúvidas, elas podem ser insuficientes se não houver espaços genuínos para diálogo e co-construção de soluções. Bronfenbrenner (1996) enfatiza a importância de interacções significativas entre os diferentes sistemas que afetam a criança – como a escola, a família e a comunidade – para criar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento integral. Assim, percebe-se uma lacuna no processo de interacção escola- comunidades, ou pais e encarregados de educação que pode resultar na recusa de alguns pais e encarregados de educação em colocar seus filhos nesta modalidade ou em caso de aceitarem mesmo que contrariados, não darem o devido apoio aos

seus filhos. A escola precisa de continuar a trabalhar para que esteja alinhada com os pais e encarregados de educação e estes participem no processo de ensino e aprendizagem de forma mais activa.

4.4. Papel dos pais e encarregados de educação no ensino bilingue

O papel dos pais e encarregados de educação na promoção do ensino bilingue pode ser observado sob dois prismas, começando pela decisão sobre a frequência do aluno/educando no ensino bilingue até ao Apoio na realização de TPC.

4.4.1. Consentimento dos pais sobre a frequência do aluno no ensino bilingue

A participação dos pais e encarregados de educação no ensino das crianças tem sido um factor relevante para o sucesso escolar das crianças. Um dos motivos do fracasso do ensino tem sido a falta de acompanhamento dos alunos pelos seus pais e encarregados de educação que por vezes está ligado a questão de falta de conhecimento sobre o ensino que está sendo adoptado. Algumas vezes os pais consentem com que seus filhos sejam submetidos a determinados modelos de ensino apenas por não terem outra opção ou terem sido aconselhados por outrem. Neste processo, os pais podem recorrer a opiniões de várias entidades, que vão desde a escola, membros da comunidade excluindo as crianças, estas não são consultadas.

A pesquisa demonstrou que os pais e encarregados de educação não consultaram a opinião das crianças acerca da modalidade de ensino que gostariam de frequentar, e todos foram unanimes em referir que não consultaram as crianças por estas serem menores e que quem deve decidir por elas são os pais ou encarregados de educação. A pesquisa demonstrou que quem decidiu sobre que modalidade de ensino a criança deve estudar são os professores conforme os depoimentos abaixo:

> *Não consultamos as crianças pois estas não têm poder de escolher sobre o que estudar, nós os pais é que decidimos o que a criança tem que estudar* (Encarregado de educação 4, Grupo Focal).
>
> *Não fomos nós que escolhemos o modelo de ensino da criança, a escola decidiu que devia ser assim mesmo então eu não tenho como negar, eles sabem, o porque de fazerem* (Encarregado de educação 2, Grupo Focal).
>
> *Nos viemos fazer a inscrição dos nossos filhos e a escola lhes colocou em Xizronga sem nos consultar* (Encarregado de educação 12, Grupo Focal).

> *Quando fiz matrícula do meu filho o nome dele constou na lista de alunos do bilingue por essa razão ele começou a falar Xizronga na escola pois em casa só falava a língua portuguesa* (Encarregado de educação 16, Grupo Focal).

Percebe-se pelos dados da pesquisa que, na maioria dos casos, a decisão sobre a frequência das crianças no ensino bilingue é tomada sem a consulta aos alunos ou aos pais de forma efectiva, sendo os professores ou a escola os principais responsáveis por determinar a modalidade de ensino.

Portanto, os professores tomam decisões pelos pais e os pais por confiarem nas escolas, não questionam essas decisões mesmo que não concordem, apenas consentem com a decisão da escola. A título de exemplo, os pais que não concordam que seus filhos frequentem o ensino bilingue não tiveram coragem de ir à escola para reverter a situação, apenas aceitaram a sentença da escola.

Esse cenário reflecte uma dinâmica em que os pais, apesar de serem reconhecidos como figuras centrais na vida dos filhos, muitas vezes assumem um papel passivo no processo decisório ou têm sua participação limitada. Além disso, as crianças, mesmo sendo o grupo directamente impactado, não têm suas vozes consideradas devido à percepção de que, por serem menores, não possuem capacidade para participar dessas decisões.

Por outro lado, apesar de a maior parte dos pais entrevistados ter referido que não foi consultado pela escola sobre a modalidade de ensino a ser adoptada pelo seu filho, um outro grupo pais e encarregados de educação, referiu que foi previamente consultado e em alguns casos até referiram que solicitaram a escola para que o filho frequentasse o ensino bilingue:

> *Sim todos estão no bilingue porque pedimos a escola, uma vez que queremos que eles leiam bíblia na igreja e dar aulas na escola dominical* (Encarregado de educação 22 - Grupo Focal).

> *A escola me consultou sobre em que turma quero que meu filho estude* (Encarregado de educação 11, Grupo Focal).

> *Eu como pai já conhecia língua Xizronga e tive o primeiro ABC nesta escola usando a língua Xizronga por isso vi a necessidade de levar o meu aluno para este sistema de ensino* (Encarregado de educação 8, Grupo Focal).

Os depoimentos de um grupo menor de pais que afirmaram ter sido consultados ou que optaram proactivamente pelo ensino bilingue mostram como o envolvimento directo pode trazer motivações claras e contextualizadas. Por exemplo, alguns pais destacaram o valor do ensino bilingue para usos específicos, como leitura da Bíblia ou participação em actividades religiosas. Esses casos reflectem a importância de considerar as aspirações culturais e comunitárias no planejamento educacional, como defendido por Bronfenbrenner (1996), que destaca a necessidade de integrar as influências familiares, escolares e comunitárias para promover o desenvolvimento integral da criança.

Freire (1996) argumenta que, a ausência de consulta às crianças sobre sua modalidade de ensino, ainda que fundamentada na ideia de que elas são imaturas, ignora o facto de que as crianças possuem capacidade de expressar preferências e de contribuir para decisões que afetam directamente sua experiência educacional. Hart (1992) defende que a participação das crianças nas decisões educacionais promove autonomia, auto-estima e senso de pertencimento, elementos fundamentais para o sucesso escolar.

Portanto, os dados da pesquisa apontam uma vez mais para a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e participativa na tomada de decisões sobre a frequência no ensino bilingue. Isso inclui o fortalecimento do diálogo entre escola e pais, com oportunidades para que as crianças também tenham voz nesse processo.

A pesquisa demonstrou que os pais e encarregados de educação que demonstraram apoio ao ensino bilingue foi devido ao facto de estes verem múltiplas vantagens do ensino bilingue que vão desde o facto do aluno passar a dominar a leitura e escrita de duas línguas e tem uma vantagem com relação a quem só sabe uma única língua, consegue ter apoio para fazer TPC, consegue se comunicar com todas as pessoas, nas comunidades, seus avos e vizinhos, colegas e professores conforme as entrevistas abaixo

> *Gosto dele estar no bilingue, porque assim estuda em duas línguas e isso pode lhe dar mais vantagens em relação aquele que só esta no monolingue* (Encarregado de educação 29, Entrevista Grupo Focal).

> *As vantagens é que a criança aprende as duas línguas e a desvantagem vai para aqueles alunos que vem das províncias e não falam se quer português ou Xizronga* (Encarregado de educação 25, Entrevista Grupo Focal).

> *Sim concordo que meu filho estude no bilingue porque ele viveu muito na Africa do Sul por essa razão preferi que ele estudasse no bilingue apesar de não ter sido consultado* (Encarregado de educação 33, Entrevista Individual).
>
> *Concordo com o ensino bilingue porque facilita na comunicação entre colegas, professores e connosco os seus pais e avos que não sabem falar a língua portuguesa* (Encarregado de educação 6, Entrevista Grupo Focal).
>
> *Incentivamos os nossos filhos a não desistirem porque eles ajudam mais a aprender esta língua pois nós não falamos ou escrevemos correctamente* (Encarregado de educação 34, Entrevista Grupo Focal).

Observamos que os resultados são similares aos de Cummins (2001) que, também evidenciou que, os pais são motivados para enviar seus filhos para o ensino bilingue porque querem que seus filhos tenham as vantagens de saber dois ou mais idiomas fluentemente.

Autores como García (2009) defendem que a aprendizagem em duas línguas amplia as oportunidades educacionais e profissionais dos alunos, além de desenvolver habilidades cognitivas superiores, como a resolução de problemas e a criatividade. Esses benefícios são particularmente relevantes em contextos como o moçambicano, onde o multilinguismo é uma realidade cotidiana e uma habilidade valorizada no mercado de trabalho.

Em suma, os resultados mostram que os pais vêm no ensino bilingue não apenas uma oportunidade educacional, mas também um meio de fortalecer laços culturais e sociais. Essa visão está alinhada com a literatura, que destaca o bilinguismo como uma ferramenta poderosa para promover a inclusão, preservar identidades culturais e preparar os alunos para um mundo cada vez mais interconectado.

4.4.2 Práticas cotidianas que favorecem o ensino bilingue

Para o sucesso da educação das crianças, não basta apenas os pais as colocarem nas escolas ou até escolherem o tipo de ensino a ser adoptado, existem também outros factores que devem ser considerados, há um trabalho a ser feito a nível da escola bem como a nível das comunidades e família. Há que se criar um ambiente favorável para que a criança desenvolva suas habilidades aprendidas na escola, que em casa ela possa encontrar a continuidade da sala de aulas.

Para verificar a existência do prolongamento das actividades escolares em casa questionou-se os pais e encarregos de educação se ajudam os filhos a fazer o TPC pelo que responderam que

tem ajudado apesar da dificuldade com o uso da língua local, pois apesar dos pais saberem falar, alguns não sabem ler na língua local.

> *Eu próprio lhe ajudo a fazer trabalhos da escola para poder melhorar o seu desempenho na escola* (Encarregado de educação 4, Grupo Focal).

> *Quando estamos em casa eu e os irmãos dele ajudamos a fazer TPC* (Encarregado de educação 7, Grupo Focal).

Alguns pais referiram que não tem conseguido ajudar os seus filhos com os TPCs em Xizronga tendo levantado dentre vários factores a falta de domínio da leitura na língua de aprendizagem das crianças, Xizronga, embora falada pelos pais, há, porém, dificuldades na leitura.

> *Sei falar Xizronga, mas não sei ler, por isso que na hora de fazer TPC pedimos ajuda do irmao mais velho que também aprendeu no bilingue* (Encarregado de educação 17, Grupo Focal).

> *Não fazemos TPC em Xizronga, apenas ajudo os trabalhos usando a língua portuguesa pois não sei ler nem escrever em língua Xizronga* (Encarregado de educação 30, Grupo Focal).

Estes achados de alguma forma entram em contradição com Cummins (2001) quando refere que o facto de haver coincidência entre a língua falada na sala de aulas e a língua falada pelos pais, aumenta a probabilidade de envolvimento e apoio dos pais no processo de aprendizado de seus filhos.

Alguns pais e encarregados de educação referiram que até sabem ler na língua, mas, tem encontrado vários desafios na compreensão de algumas terminologias usadas que não são adequadas ao contexto da localidade, isto é, algumas palavras em Xizronga usadas nos livros não são as mais adequadas para o contexto em que são empregues.

É interessante notar que os pais que dominam a língua Xizronga, não dominam o português e conseguem encontrar estas lacunas referentes as variações linguísticas, reforçando a opinião de Pousada (1983) que refere que uma das grandes mais-valias do ensino bilingue é de permitir o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem por via dos recursos de linguagem da comunidade, isto é, a língua usada na escola no início da aprendizagem, é a mesma que o aluno usa para comunicar na comunidade, trocar experiências e obter apoio para elaborar trabalhos de casa. No entanto, os resultados mostram que essa correspondência nem sempre se traduz em

maior participação dos pais, especialmente quando faltam materiais pedagógicos adequados e contextualizados.

Por outro lado, há pais que, apesar das limitações, relatam um esforço conjunto com outros membros da família para apoiar as crianças. Essa colaboração reflecte o desejo de contribuir para o sucesso académico dos filhos, alinhando-se às observações de Epstein (2001), que sugere que o envolvimento familiar é um elemento essencial para o desempenho escolar, mesmo quando enfrentam desafios.

Neste contexto, levamos a concluir que o apoio dos pais e encarregados dos alunos na realização dos TPCs é mais bem-sucedido quando os pais entendem a língua de ensino da criança, não somente quando estes falam na língua, mas, também na leitura e compreensão (interpretação) da mesma. Apesar destes factores acima mencionados e com todas as limitações apresentadas por alguns pais e encarregados de educação, o facto de haver uma preocupação de se fazer o seguimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos já pode constituir um factor motivacional para os alunos terem melhor desempenho no ensino bilingue.

4.5. Percepções das crianças sobre o ensino bilingue

A pesquisa revelou que as percepções das crianças são resultantes de vários factores que vão desde os factores sócios demográficos, percepções dos pais sobre o ensino bilingue e o próprio funcionamento do ensino.

As percepções das crianças, pode- se dizer de forma resumida que, são resultado da captação das experiências transmitidas pelos seus antecessores que, por sua vez, as adquirem nas suas vivências e, por conseguinte, elas (as crianças) as reproduzem nas suas aprendizagens (teoria das representações interpretativa de Corsaro), bem como da perspectiva de que a criança é um ser social activo na sociedade, ela pensa, procura compreender o meio ambiente em que esta inserido e vai sendo transformado à medida que vai tendo a compreensão do mesmo (teoria das representações sociais de Sergei Moscovici).

Nesta pesquisa, constatamos duas percepções, um grupo que gosta do ensino bilingue tendo como principal factor o facto de promover uma língua que a criança fala em casa e outro grupo que não gosta do ensino bilingue apresentando como um dos motivos o facto de ter sido submetido aos mesmo sem falar a língua.

4.5.1. Um olhar sobre as dinâmicas de decisão sobre a frequência do ensino bilingue

De acordo com o quadro teórico escolhido, as crianças são seres activos, agentes sociais que tem experiências próprias e seus pontos de vista com relação ao ambiente que as rodeia (Corsaro, 2011). Para aferir este pressuposto, a pesquisa procurou perceber das crianças se suas opiniões foram tomadas em consideração antes de serem inscritas no ensino bilingue, se houve consideração com seus pontos de vista.

Para tal, se questionou as crianças sobre quem decidiu para que elas frequentassem o ensino e a maior parte delas respondeu que foram os pais ou encarregados de educação, conforme os depoimentos a seguir:

> *Foi meu pai que disse para eu estudar no bilingue porque antes de eu começar a estudar não sabia falar português* (Entrevista 2, rapariga,11anos).
>
> *Foi papá que me matriculou no bilingue porque ele é Marhonga*[3] (Entrevista 4, rapariga, 11 anos).

Estas respostas são similares às dos professores, pais e encarregados de educação, tendo se concluído que são estes que decidem sobre qual modalidade de ensino as crianças devem frequentar e não as próprias crianças. Portanto, a maioria das crianças que ingressam no ensino bilingue, não o fazem por iniciativa própria, estas se tornam simples agentes passivos na escolha da sua modalidade de ensino o que para autores como Freire (1996) e Hart (1992), consideram como desvio de padrões educacionais. Para Freire (1996), a ausência de consulta às crianças sobre sua modalidade de ensino, ignora o facto de que as crianças possuem capacidade de expressar preferências.

A consulta das crianças sobre a modalidade de ensino a frequentar devia ser fundamental principalmente para o caso das crianças que não são nativas do local onde é ministrado o ensino bilingue, estas são importas aprender numa língua que não falam.

Nestes casos, pode ocorrer o que Hart (1992) considera de um sentimento de "não pertença", levando à desvalorização do processo educacional, despromovendo a autonomia, auto-estima destes alunos.

Portanto, torna-se importante que os pais e encarregados de educação consultem e busquem a participação dos seus filhos e educandos no seu processo educacional. Apesar das crianças não

[3] Falante da Língua Xirhonga

terem sido consultadas, os seus depoimentos demonstram que elas até têm alguma resposta sobre os possíveis motivos pelos quais foram matriculados no ensino bilingue, por detrás da ausência de consulta encontramos nas crianças justificações elaboradas para tal. Estas justificações nos mostram que a criança está atenta ao seu meio ambiente e faz leitura e interpretação do que acontece a sua volta.

Percebe-se que apesar de não terem sido consultadas, os pais e encarregados de educação, conseguiram justificar para as crianças sobre o motivo pelo qual estavam sendo inscritas no ensino bilingue conforme os depoimentos abaixo:

> *... vovó Margarida me explicou que me colocou no bilingue porque ela não sabia falar Português assim seria fácil me ajudar na escola* (Entrevista 3, rapariga, 10 anos).
>
> *É mama que disse para eu estudar no bilingue porque antes de estudar, de entrar na escola eu não sabia falar português* (Entrevista 29, rapaz, 11 anos).

Estes depoimentos, reforçam a ideia de Corsaro (2011) sobre o facto de as crianças construírem os seus mundos sociais em interação com o mundo adulto, elas começam a formular percepções sobre o ensino bilingue nesta interação com os pais. Apesar de ter a limitante de não consultarem a criança sobre se concorda ou não com o ensino bilingue, os pais e encarregados de educação tem o cuidado de informar a criança sobre o motivo da decisão tomada.

Verificamos aqui o que Moscovici (2007) referenciou sobre o facto das representações sociais nos serem impostas, vemos as crianças serem impostas aqui as representações sociais associadas ao facto de estarem a participar do ensino bilingue porque ou ela ou o seu familiar não sabia falar Português, portanto, elas percebem que estar a frequentar no ensino bilingue esta ligado ao seu familiar dominar a língua de ensino.

4.5.2. "*Gosto de aprender no bilingue porque é a língua que falo em casa*"

As percepções das crianças sobre o ensino bilingue são variadas e de acordo com os dados colhidos, a língua que a criança fala em casa influencia na formação da percepção das crianças acerca deste ensino.

A maior parte das crianças entrevistadas que nasceram na comunidade de Mahubo, distrito de Boane e tem como primeira língua de comunicação Xizronga, falam a língua local em casa com pais e encarregados de educação, amigos e vizinhos e com avós que não sabem falar

Português. Neste contexto, para algumas crianças o gosto pela língua local vai se desenvolvendo a partir da sua interacção no seu meio ambiente e se alastra até a escola.

Em outros casos, a influencia da família em colocar os seus educandos no ensino bilingue, parte mesmo da justificativa de que eles (os encarregados) não sabem falar a língua oficial, como se pode perceber nos dois depoimentos a seguir:

> *Quem me inscreveu no ensino bilingue é vovó porque ela não sabe falar português e nós em casa só falamos Xizronga* (Entrevista 22, rapariga, 11 anos).
>
> *Estou a estudar no bilingue porque em casa todos nós, minha avo, meus primos e meus tios, falamos em Xizronga então meu tio pediu na escola para eu estudar no bilingue* (Entrevista 33, rapariga, 11 anos)

Este depoimento levanta, possivelmente, duas razões principais pelas quais esse grupo de pais, não sendo falantes da língua oficial, levam os seus educandos ao ensino bilingue: (i) porque sabem que por não se falar português em casa, a criança terá enormes dificuldades no processo de assimilação de conteúdos durante as aulas, e (ii) porque entendem o seu papel como apoiantes na educação dos seus filhos, ajudando-os na execução de algumas tarefas de casa (TPC), o que se torna difícil se o idioma usado não for do domínio deste encarregado de educação.

Dito de outra forma, a língua falada em casa pode determinar a modalidade de ensino que os encarregados escolhem para os seus educandos. Por um lado, os pais e encarregados de educação idosos, preferem que as crianças estudem na língua que eles falam para facilitar o acompanhamento enquanto que os pais e encarregados mais jovens preferem que as crianças aprendam em português por causa do prestígio. Por outro lado, outros pais preferem que os seus filhos aprendam na língua oficial porque já detém o conhecimento da língua materna.

Este posicionamento, leva-nos ao pensamento de Kokturk *et al*. (2016), que afirmam que, o ensino bilingue não inicia na escola, ele começa na família e na comunidade, quando se decide qual é a língua que a criança deve falar. Segundo estes autores, a língua falada pela família, influencia na escolha da língua que a sua criança vai estudar.

Outro aspecto não menos importante nesta vertente, é o facto de que por muito conviverem com pais, vizinhos, amigos falantes da língua local, as crianças também se conectam e firmam suas raízes naquela língua, e chegam a idade escolar sem o domínio da língua portuguesa:

> *Quando comecei a estudar tinha 8 anos e era antes de eu falar Português só falava Xizronga porque vinha da Africa do Sul e então minha tia me pôs no bilingue* (Entrevista 34, rapariga, 13 anos).

Como se pode notar neste depoimento, à idade de ingresso na escola, esta criança falava com domínio apenas a língua local (Xizronga), e como seria difícil a sua aprendizagem em uma outra língua, a sua mãe como encarregada de educação, inscreveu no ensino bilingue. Neste contexto, os pais antevêem o sofrimento dos seus educandos principalmente por uma língua "trazida".

Se para a maior parte dos frequentadores de ensino bilingue, a sua inscrição foi por indicação dos seus encarregados, existe por outro lado (ainda que menor número), alunos que fizeram sua escolha e actualmente partilham uma experiência positiva desta modalidade de ensino, visto que valorizam a sua língua local e que estando na escola ou na sala não são obrigados a falar a língua portuguesa que não tem muito domínio.

> *Eu pedi aos meus pais para estudar em Xizronga porque desde que nasci até ao momento que entrei na escola, eu sô falava Xizronga e todos da minha casa também só falam Xizronga e também meu irmão também estudou em Xizronga* (Entrevista 23, rapaz, 11 anos).

> *Eu pedi para aprender em Xizronga porque em casa nos falávamos Cicopi e quando ia brincar com as outras crianças eu não entendia a língua então pedi meus pais para aprender nesta língua* (Entrevista 13, rapaz, 11 anos).

Este depoimento, diferente dos outros mostra a importância da valorização da língua. Para este grupo de crianças, em língua local, torna-se mais fácil aprender. Este pensamento apoia em certa medida a ideia de os pais colocarem os seus filhos em ensino bilingue, motivados pela análise e questionamento da capacidade dos seus educandos em estudar na língua portuguesa, que é a oficial em Moçambique.

A valorização do Xizronga entre as crianças de Mahubo, por exemplo, ilustra como o ensino bilingue pode contribuir para a continuidade das tradições linguísticas. Essa escolha reflecte a influência da família na formação das percepções infantis, um ponto central também mencionado por García (2009), que observa que o bilinguismo fortalece os vínculos entre os indivíduos e suas comunidades, além de ampliar suas perspectivas culturais e sociais.

4.5.3. O ensino bilíngue contribui para uma melhor compreensão dos conteúdos abordados em sala de aulas

Existe um outro aspecto em que as opiniões das crianças convergem quando referem que o ensino bilingue em Xizronga facilita a percepção das matérias leccionadas na sala de aulas, o que ajuda a melhorar o ambiente de aprendizagem e esta constatação foi igualmente levantada pelos professores (como explicado na secção 4.2). Portanto, corroborando com Cummins (2000) o ensino bilingue torna a sala de aulas um espaço para troca de conhecimento, há mais interacção entre professores e alunos, confirmado com os depoimentos abaixo

> S*ó gosto de estudar Xizronga porque agrada* (Entrevista 1, rapariga, 11 anos).
>
> *Porque quando estudamos em Xizronga os professores colocam perguntas e quando temos dúvidas é fácil responder em Xizronga* (Entrevista 21, rapariga, 12 anos).
>
> *Porque quando aprendíamos em Xizronga era fácil porque essa era nossa língua e quando queríamos ir a casa de banho não tínhamos vergonha de pedir em Xizronga porque era a nossa língua* (Entrevista 17, rapaz, 11 anos).
>
> *Quando estudava em português não percebia nada por não saber falar português então me mudaram para Xizronga e ai já percebia* (Entrevista 24, rapaz, 11 anos).

Verificamos que a maior parte das crianças gostam de aprender na língua local porque lhes facilita a comunicação dentro da sala de aulas, conseguem expor dúvidas, pedir clarificação e responder as questões colocadas pelos professores. Estes achados são similares aos de Viscardi (2010) e Cummins (2000) quando referem que o ensino bilingue permite que crianças e adolescentes se sintam à vontade para trocar experiências e conhecimentos adquiridos no seu dia-a-dia na sua língua materna e na língua segunda de forma que se insiram no ambiente em que estão envolvidos com mais facilidade. Chimbutane (2015) também comunga da mesma opinião quando refere que nas turmas do ensino bilingue os alunos voluntariam-se para falar, falam sem medo ou receio.

Além disso, segundo Corsaro (2002) as crianças apropriam-se dos conhecimentos deste mundo através da participação na cultura ou extensão da cultura adulta. A língua é olhada como um elemento da cultura local e neste caso é o veículo através do qual as crianças se inserem não somente na comunidade, mas também no ambiente escolar. O conhecimento linguístico que as

crianças adquirem através da interacção com os adultos é usado como um meio para que elas se insiram na sociedade.

A pesquisa também destaca um caso de uma criança que, inicialmente, foi colocada em uma turma onde o ensino era exclusivamente em Português e enfrentou grandes dificuldades para acompanhar as aulas. Apenas após ser transferida para uma turma bilingue em Xizronga e Português, a criança conseguiu compreender o conteúdo e melhorar seu desempenho escolar. Esse exemplo ilustra o papel fundamental do ensino bilingue na redução de barreiras linguísticas e na inclusão educacional. Corsaro (2000) destaca que as crianças se apropriam do conhecimento por meio da participação activa na cultura local, e a língua é um veículo essencial para essa inserção tanto na comunidade quanto no ambiente escolar.

Portanto, para as crianças falantes da língua Xizronga em casa com pais e encarregados de educação, o ensino bilingue lhe facilita a extensão do aprendizado de casa para a escola, as crianças tem mais facilidade de apreender os conteúdos e interagir com professores e colegas por se tratar da língua que dominam. O mesmo acontece com as crianças que aprendem no monolingue, o ensino flui porque a primeira interação com os professores e colegas e na língua que já dominam. Aqui o factor preponderante é iniciar o processo de aprendizagem na língua em que a pessoa domina.

4.5.4. O ensino bilingue permite aprender mais uma língua

Outro aspecto interessante que a pesquisa trouxe é o facto de as crianças verem o ensino bilingue como uma oportunidade de aprender uma nova língua. Nesta época da globalização, falar mais de uma língua tem sido a tendência. A maior parte das crianças entrevistadas não sabiam falar Português antes de começarem a estudar. Tanto na comunidade, com familiares e amigos a língua falada era o Xizronga e quando começaram a estudar no ensino bilingue já na 1ª classe começam a aprender em Português e percebem que o ensino bilingue é uma mais valia pois lhe adiciona o conhecimento de mais uma língua neste caso o português. Esta posição é sustentada por Fauziah & Silvhiani (2021) quando referem que

> Dominar mais de um idioma tornou-se uma tendência hoje em dia. Nesta era de globalização, as pessoas são obrigadas a dominar mais de um idioma para poderem se comunicar com outras pessoas de diferentes países. Para se comunicar com pessoas de outros países, alguém não pode usar sua língua materna ou sua língua nacional. (Fauziah & Silvhiani, 2021, p.220)

Apesar dos participantes da pesquisa serem ainda menores de idade, eles já vêm o ensino bilingue como uma oportunidade de adquirir mais uma língua que lhes vais facilitar a

comunicação não somente com a família, mas também na escola. Quando questionadas ainda sobre porque gostam de frequentar o ensino bilingue responderam que gostavam também pelos motivos abaixo:

> *Porque quando aprendemos em Xizronga vão saber falar em Xizronga e em português saberão ler em português e em Xizronga* (Entrevista 32, rapariga, 10 anos).

> *Porque aqueles que não sabem falar em Xizronga aprendem em Português e os que sabem falar em Português devem aprender em Xizronga assim falam duas línguas* (Entrevista 16, rapaz, 12 anos).

Estas opiniões das crianças nos recordam o modelo de desenvolvimento infantil apresentado por Corsaro (2011) denominado de teia global cuja origem está na família de origem que depois faz a ligação com outras instituições. Neste contexto, as crianças entram para o ensino bilingue por via da indicação da família ou por indicação da escola sendo inicialmente passiva, mas com o andar do tempo com a sua participação social e envolvimento no processo, as crianças vão se expandindo e começam a participar de forma activa e criando através da sua própria experiência sua visão sobre o ensino bilingue. Elas tornam- se capazes de olhar à sua volta e começar a tecer a sua própria teia com base no contacto com outras crianças, seus pais e professores. O depoimento abaixo, ilustra uma teia já criada pelas crianças,

> *Sim porque as crianças vão aprender com facilidade o que o professor esta a explicar porque tem outros colegas que não sabem falar português* (Entrevista 1, rapariga,11 anos).

Aqui, as crianças conseguem demonstrar a leitura que fazem do ambiente, elas não se limitam apenas a internalizar o que a sociedade lhes apresenta, mas a partir da observação das rotinas do estudo vão construindo suas representações sociais.

4.5.5. "*Gosto de aprender no ensino bilingue para aprender o Português"*

A pesquisa demonstrou ainda que a maior parte das crianças preferem que o ensino bilingue seja implementado logo nas classes iniciais porque é a língua que a maior parte delas domina conforme o depoimento abaixo

> *Gostaria que as pessoas aprendessem primeiro em Xizronga e depois em português, muito mais para aqueles que já falam xirhonga em casa, será fácil aprenderem português* (Entrevista 35, rapariga, 11 anos).
>
> *Nos devemos começar a estudar primeiro em Xizronga do que em Português pporque quando se estuda primeiro em xirhonga se aprendem facilmente e falam logo português com facilidade* (Entrevista 26, rapariga, 11 anos).

Com estes depoimentos, percebe-se que as crianças conseguem aliar a língua a ser usada no ensino e a língua que a criança fala, neste sentido para elas se a criança fala Xizronga em casa deve aprender em Xizronga, mas se a criança fala Português deve aprender em Português.

Essa mudança reflecte uma percepção de que o Português, como língua oficial e amplamente utilizada em contextos urbanos e formais, oferece maiores oportunidades académicas e sociais. Esse fenómeno está alinhado ao que Akkari (1998) descreve como uma lacuna entre o uso da língua local na escola e fora dela, especialmente em contextos urbanos, onde o Português é visto como uma língua de maior prestígio.

Por outro lado, o desejo de aprender em Português também pode ser entendido como uma estratégia adaptativa. As crianças percebem que, embora o Xizronga facilite a aprendizagem nas classes iniciais, o Português é essencial para o progresso em níveis académicos mais avançados e para a integração em contextos mais amplos, como a cidade ou o mercado de trabalho.

Cummins (2000) destaca que o bilinguismo deve ser projectado para promover o equilíbrio entre a língua materna e a segunda língua, garantindo que ambas sejam vistas como recursos complementares em vez de concorrentes. A pesquisa demonstrou que esta conclusão não é assim tão linear por existirem crianças que mesmo tendo nascido num ambiente cuja língua local é a língua dominante referiram que preferiam aprender em Português e à justificação para tal é que *minha irmã me batia quando eu falava Xizronga* ou *minha irmã dizia para eu não falar Xizronga na casa dela*. Em todos estes casos de proibição para se falar na língua local estava-se perante uma situação de contacto com a cidade.

Aqui também podemos continuar a socorrer-nos de Corsaro (2011), quando se refere que as crianças construírem seus mundos sociais em interacção com os pares do mundo adulto. Assim, o facto de os adultos proibirem ou consentirem com o uso de uma língua num determinado

espaço vai também orientar as percepções das crianças sobre o valor que estes dão a essa língua e por conseguinte, determinar o gosto ou não pela língua ou ensino bilingue.

4.5.6. "*Aqui na escola não gosto porque os professores falavam e eu não percebia nada*"

Apesar de a maior parte das crianças (36) terem referido gostar de aprender na língua local, um pequeno grupo (4) referiu que não gostava de aprender em Xizronga.

Algumas crianças referiram que não gostavam de aprender em língua local porque elas não tinham experiência previa de falar na língua local o que confirma a posição de colocar a criança na modalidade certa em função da língua que trazem de casa. Essas dificuldades são frequentemente vivenciadas por crianças que vêm de ambientes urbanos, como a cidade de Maputo, onde o Português é a língua predominante nas interacções familiares e comunitárias. O impacto dessa falta de experiência prévia com a língua local é evidente, pois essas crianças enfrentam barreiras iniciais no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais desafiador. Os depoimentos abaixo confirmam a afirmação acima

> *Não gosto porque os professores quando falavam em Xizronga eu não percebia nada e não falava nada na sala, foi muito difícil para mim* (Entrevista 9, rapariga, 11 anos).
>
> *Problema às vezes eu não entendia o que o professor falava porque eu só sabia falar Zulo porque nasci na Africa do Sul* (Entrevista 25, rapaz, 13 anos).
>
> *Aqui na escola não gosto, mas gosto de aprender com Português* (Entrevista 12, rapaz, 11 anos).

Esse cenário está alinhado com o que Corsaro (2000) descreve como o papel das interacções sociais no desenvolvimento linguístico e cultural das crianças. Para ele, a inserção das crianças em diferentes contextos linguísticos e sociais, influencia directamente a sua percepção e habilidade de se comunicar em novas línguas.

Este cenário vai mudando ao longo do seu crescimento e com a interacção com outros actores sociais, escola, comunidade na medida em que como ser activo vai experimentando interacções com as várias línguas existentes e por conseguinte, forma uma opinião acerca da mesma dependendo da forma como encara a experiência.

Portanto, as percepções negativas de algumas crianças sobre o ensino bilingue reflectem dificuldades legítimas que podem ser superadas com um suporte educacional adequado e maior

interacção social. Ao mesmo tempo, esses relatos destacam a importância de equilibrar a valorização das línguas locais com o ensino do Português, para que os alunos possam usufruir plenamente das vantagens do bilinguismo enquanto se preparam para contextos mais amplos.

Outros alunos referiram que não gostam do ensino bilingue pelas dificuldades enfrentadas na leitura e escrita da língua local, conforme os depoimentos abaixo:

> *Eu tive muitas dificuldades para ler, hii ler Xizronga é muito complicado* (Entrevista 18, rapariga, 12 anos).
>
> *Eu não gosto porque cresci a falar Xizronga e é fácil, mas escrever e ler, foi grande desafio e até hoje tenho essa dificuldade* (Entrevista 14, rapaz, 13 anos).

Percebe-se através destes depoimentos que os alunos enfrentam dificuldades na escrita e leitura na língua local, no concreto, Xizronga. Essa situação, pode ser explicada por diversos factores relacionados ao (i) desenvolvimento linguístico, (ii) às metodologias de ensino e (iii) ao ambiente sociocultural.

No tocante ao desenvolvimento linguístico, percebe-se que a fluência oral geralmente se desenvolve de maneira mais natural em contextos de interacção social, especialmente quando o estudante está exposto à língua em situações cotidianas e comunicativas (Ngunga & Bazo, 2011). No entanto, a escrita e a leitura exigem habilidades mais estruturadas e formais, que demandam instrução explícita e prática regular (Cummins, 2000).

Uma das principais razões para essa discrepância é o fenómeno conhecido como "hipótese do limiar", que sugere que o domínio académico em uma língua depende do nível de proficiência que o aluno alcança em ambas as línguas (Baker, 2011). Quando o ensino bilingue não oferece suporte suficiente para desenvolver plenamente a alfabetização em ambas as línguas, o aluno pode enfrentar dificuldades na leitura e na escrita, mesmo que seja oralmente fluente.

As metodologias de ensino também desempenham um papel crucial. Programas bilingues que enfatizam a oralidade em detrimento da escrita e leitura podem resultar em um desenvolvimento desigual das competências linguísticas. Para superar esse desafio, é essencial adoptar abordagens pedagógicas que integrem as quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever) de maneira equilibrada e contextualizada.

Outro aspecto relevante é o papel do ambiente sociocultural e familiar. Alunos cujas famílias não têm o hábito de leitura ou escrita em casa (exemplo das famílias de Boane) podem

encontrar desafios adicionais no desenvolvimento dessas habilidades, especialmente se a língua de instrução na escola for diferente da língua predominante em casa (Grosjean, 2010). Essa lacuna pode ser ampliada quando as práticas pedagógicas na escola não são suficientemente integrativas ou sensíveis às necessidades linguísticas específicas de estudantes bilingues.

4.5.7. *"Não falo língua Xizronga fora da escola porque tenho vergonha":* as interações fora do ambiente natural

Para perceber os desafios dos alunos frequentadores do ensino bilingue fora do seu contexto familiar ou de comunidade procurou-se saber dos alunos como tem sido a interacções fora do seu ambiente.

Verificou-se que em alguns alunos a desapropriação da língua nas idades e classes superiores. Questionando aos alunos o seguinte: "Estando agora na 6ª classe, você se sente confortável em conversar dentro e fora da escola em sua língua materna (L1) ou Português (L2)? As respostas da maioria dos alunos se configuram em:

> *Não me sinto confortável em falar em Xizronga porque a maioria das pessoas aqui fala em Português e sei que quando eu passar para mais à frente não vou encontrar Xizronga na sala de aulas* (Entrevista 15, rapaz, 14 anos).

A pesquisa demonstra que as crianças gostam de aprender na língua na qual elas aprendem a falar à nascença, porém, as mesmas crianças que gostaram de aprender nesta língua nas classes iniciais, já na 6ª classe acham que não é interessante continuar a aprender nessa língua e preferem focar-se na língua portuguesa.

Essa mudança reflecte uma percepção de que o Português, como língua oficial e amplamente utilizada em contextos urbanos e formais, oferece maiores oportunidades académicas e sociais. Esse fenómeno está alinhado ao que Akkari (1998) descreve como uma lacuna entre o uso da língua local na escola e fora dela, especialmente em contextos urbanos, onde o Português é visto como uma língua de maior prestígio.

Por outro lado, o desejo de aprender em Português também pode ser entendido como uma estratégia adaptativa. As crianças percebem que, embora o Xizronga facilite a aprendizagem nas classes iniciais, o Português é essencial para o progresso em níveis académicos mais avançados e para a integração em contextos mais amplos, como a cidade ou o mercado de trabalho. Cummins (2000) destaca que o bilinguismo deve ser projectado para promover o

equilíbrio entre a língua materna e a segunda língua, garantindo que ambas sejam vistas como recursos complementares em vez de concorrentes.

A pesquisa demonstra que esta conclusão não é assim tão linear por existirem crianças que mesmo tendo nascido num ambiente cuja língua local é a língua dominante preferiram aprender em Português e há justificação para tal:

> *Minha irmã me batia quando eu falava Xizronga* ou *minha irmã dizia para eu não falar Xizronga na casa dela* (Entrevista 31, rapariga, 11 anos).
>
> *Meus primos se riem se mim quando falo em changana porque eles não percebem, eles dizem que preferem falar em português e que não é para falar em Xizronga* (Entrevista 20, rapaz, 12 anos).

Aqui também podemos continuar a socorrer-nos de Corsaro (2011), quando refere que as crianças construírem seus mundos sociais em interacção com os pares do mundo adulto, o facto de os adultos proibirem ou consentirem com o uso de uma língua num determinado espaço vai também orientar as percepções das crianças sobre o valor que estes dão para essa língua e por conseguinte, determinar o gosto ou não pela língua ou ensino bilingue. Quando questionados sobre Esta discussão, levou a autora a introduzir a terceira questão nesta secção. A questão seguinte: "fora do ambiente escolar, quando vai visitar seus familiares em contextos urbanos, você interage em sua língua local?" e a resposta dada foi de que eles falam apenas em Português porque os primos não falam ou não gostam de falar Xizronga:

> *Quando estou fora do bairro falamos em Português, e tenho vergonha de falar em Xizronga e fico triste porque as pessoas se riem de mim quando falo com elas* (Entrevista 39, rapaz, 11 anos).
>
> *Os meus primos da cidade, apesar de eles saberem falar, eles não gostam de falar em Xizronga e quando eu tento falar com eles não respondem* (Entrevista 33, rapariga, 10 anos).

Assim, entende-se que o Xizronga na perspectiva das crianças é apenas um recurso para o ensino e conversa dentro do seu ambiente, não se estende para as zonas urbanas. Tanto é que algumas crianças referiram que quando estão na cidade têm vergonha de falar Xizronga, mas quando questionadas porque têm vergonha não conseguiram explicar.

A vergonha mencionada por algumas crianças ao falar Xizronga na cidade aponta para uma percepção de inadequação linguística em ambientes urbanos. Embora não consigam explicar claramente a razão desse sentimento, ele parece estar relacionado a um estigma social implícito associado às línguas locais em contextos urbanos, onde o Português é amplamente visto como a língua dominante e de prestígio. Corsaro (2011) observa que as crianças, enquanto sujeitos activos e reflexivos, são capazes de interpretar a realidade social ao seu redor e ajustar seu comportamento com base nas expectativas percebidas em diferentes espaços e contextos.

Este resultado da pesquisa nos remete ao pensamento de Corsaro (2011), quando defende que a criança é um sujeito activo, falante e actuante que tem pontos de vistas próprios, neste caso, ela consegue relacionar os espaços e os momentos, consegue interpretar a realidade sobre o seu cotidiano, consegue perceber onde usa a língua local, onde usa o Português e agir com base nisso.

De acordo com Akkari (1998), o ensino bilingue tem que ajudar a fazer a ligação entre o uso da língua na escola e fora da escola pois esta diferença de uso da língua que é reforçada na escola e que acaba criando uma distância entre as competências que a criança adquiriu na escola e o seu ambiente na vida real o que constitui um problema para os alunos.

Chimbutane (2015) reforça que o bilinguismo escolar é mais eficaz quando vinculado a um reconhecimento da importância das línguas locais, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, garantindo que os alunos se sintam confiantes para utilizar as duas línguas em qualquer contexto.

De uma forma geral, estas variações das percepções das crianças sobre o local onde estas podem falar a língua também contribui para a valorização ou desvalorização da língua local pelas crianças em determinados ambientes. As crianças começam a construir espaços onde a podem aplicar o ensino bilingue e aonde não podem.

Por outro lado, nota-se que ao crescerem as crianças vão deixando a importância que davam ao ensino bilingue, se ao entrarem nas classes inicias valorizavam o ensino pelos motivos acima mencionados, a medida que vão crescendo, para eles já não se torna tao relevante principalmente se o ambiente a volta já não coopera para tal. Enquanto a criança esta dependente de seus pais e encarregados de educação e o bilingue é um imperativo para o bom desempenho académico elas o valorizam, mas a medida que vão crescendo e quando até os irmãos e familiares que deviam ser o centro de apoio para tal não o fazem há uma ruptura de sentimentos com relação ao ensino bilingue.

CONCLUSÕES

A pesquisa centrou-se nas percepções das crianças sobre o ensino bilingue na província de Maputo e teve como foco as crianças da 6ª classe da Escola Primária de Mahubo Km14 que foi uma das primeiras escolas a implementar o ensino bilingue na província de Maputo, portanto, com muita experiência na implementação bem-sucedida desta abordagem de ensino e aprendizagem.

O estudo abrangeu crianças, pais e encarregados de educação bem como os professores por forma a que com base na triangulação da informação colectada com todos os intervenientes se tirasse as melhores ilações sobre as percepções das crianças acerca do ensino bilingue.

As bases teóricas para análise de dados foram as teorias de Reprodução Interpretativa abordada por Corsaro e a teoria da Representação social abordada por Moscovici que defendem que as opiniões e percepções das crianças são formadas com base no meio ambiente que lhes envolve e as opiniões dos pais, familiares os que estão a sua volta tem sobre um determinado assunto.

Os dados colhidos mostram que o papel dos pais e encarregados de educação na promoção do ensino bilingue é determinado pelo conhecimento que estes têm sobre o ensino bilingue e as experiências que já tiveram no passado com outros filhos. A pesquisa mostrou também que os pais e encarregados de educação que apoiam o ensino bilingue são influenciados pelo facto de por meio deste ensino o seu filho pode aprender mais uma língua e este ainda facilita o apoio na elaboração dos TPCs.

O estudo concluiu que uma das razões para alguns pais e encarregados de educação não concordarem com ensino bilingue tem a ver com o facto de estes não terem conhecimento sobre o funcionamento do mesmo e não terem boas experiências para que possam servir de base para o apoio ao mesmo.

A pesquisa mostrou ainda que os professores desempenham um papel preponderante na promoção do ensino bilingue, não somente por serem os primeiros responsáveis pela implementação do mesmo, mas também pelo facto de liderarem as acções de sensibilização a nível da comunidade para que os pais e encarregados de educação possam deixar suas crianças no ensino bilingue. Estes são unânimes em afirmar que o ensino bilingue facilita o processo de aprendizagem e promove a fácil integração dos alunos que têm como língua primeira a local na sala de aulas, referiram que os alunos são mais activos na sala de aula quando a primeira língua de estudo é a língua que falam em casa.

A pesquisa demonstrou também a importância da mobilização comunitária para uma implementação do ensino bilingue bem-sucedida, na medida em que esta desempenha um papel fundamental da sensibilização e consciencialização dos pais e encarregados de educação sobre a importância deste estudo. Tanto professores como os pais e encarregados de educação confirmam que a mobilização comunitária trouxe mais participação dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem pois, a partir desta os pais começaram a perceber melhor sobre o ensino bilingue e, por conseguinte, apoiar os filhos nesta abordagem.

Quanto à percepção das crianças sobre o ensino bilingue, os dados colhidos demonstraram que estas têm percepções diferentes. Por um lado, há crianças que concordam que é importante aprender na língua local e estas são, no geral, as que nasceram na zona rural, têm familiares que falam a língua local em casa e esta é a principal língua de comunicação. Estas crianças vivem maioritariamente com avós e outros familiares que não têm o português como língua falada em casa e no geral, têm experiências de sucesso de ensino bilingue dentro de casa.

Por outro lado, há crianças que não gostam do ensino bilingue porque dizem que já sabem falar em Xizronga e não há necessidade de aprender também na escola ou ainda, outras não concordam com o ensino bilingue alegando terem nascido na cidade, num ambiente em que o Português é a língua dominante e chegados a Mahubo tiveram que se submeter ao ensino na língua local sem que estas dominassem a língua tendo enfrentado muitas dificuldades de enquadramento na turma e algumas são proibidas de falar em casa, mas também há um factor de vergonha de falar na língua.

Muitas crianças referiram que têm vergonha de falar na língua local em ambientes fora da sua comunidade, têm vergonha de falar na cidade ou com seus primos e outros familiares que não vivem na sua comunidade.

Portanto, a percepção das crianças sobre o ensino bilingue é influenciado também pelo ambiente em que elas se encontram inseridas. No ambiente de casa, a aceitabilidade ou não dos pais e encarregados de educação influencia muito na percepção das crianças sobre o ensino bilingue e, na escola, a forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido também influencia na sua percepção e apetência pelo aprendizado na língua local.

BIBLIOGRAFIA

Aaker, D. A; Kumar, V.; Day, G. S. (2004). *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas.

Akkari, A. (1998). Bilingual Education: Beyond Linguistic Instrumentalization. *Bilingual Research Journal* 22(2-4):103-125. DOI:10.1080/15235882.1998.10162718

Akkari, A. (1998). *Education in Multilingual Contexts: Policies and Practices*.

Amaral, H. D (s/d). *Concepção da Criança*. Belo Horizonte-MG. s/d. Disponível em http://www.fundacaoespiritacarita.org.br/index.php/lar-escola/85-concepcaoda-crianca. Acesso em 05 de Junho de 2023.

Arnold, W., Eysenck, J. & Meili, B. (1982). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Loyola.

Athayde, R. N. L. A & Almeida, I. C. L. de (2015). *O Ensino Bilingue e a construção da identidade cultural na visão de coordenadores, pedagogos e professores*.

Baker, C. (2001). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd Edition. Clevendon: Multilingual Matters Lda.

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

Benson, C. J. (1997). *Relatório Final Sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO) (Final Report on Bilingual Education: Results of External Evaluation of an Experiment in Bilingual Education in Mozambique)*. Maputo: INDE

Capra International Inc. (2013). *Avaliação da experiência piloto de educação bilingue do Ministério da Educação em Moçambique*. Cumberland: Capra International Inc.

Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Blackwell.

Cenoz, J. (2008). *Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country*. Aila Review 21: 13-30.

Chimbutane, F. (2015). Bilingual education: enabling classroom interaction and bridging the gap between schools and rural communities in Mozambique. *International Journal of Educational Development in Africa.* Volume 2, Number 1, pp. 101–120.

Chimbutane, F. (2023). *Grassroots participation and agency in bilingual education processes in Mozambique*. Multilingual Margins: A Journal of Multilingualism from the Periphery, 7(1). Retrieved from https://www.epubs.ac.za/index.php/mm/article/view/1374

Constituição da República de Moçambique.

Corsaro, William. (2000). Early childhood education, children's peer cultures, and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal* - EUR EARLY CHILD EDUC RES J. 8. 89-102. 10.1080/13502930085208591.

Corsaro, W. A. (2002). *A reprodução interpretativa no "brincar ao faz-de-conta" das crianças*. Educação, Sociedade e Culturas. No. 17, pp. 113-134

Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kid's culture*. Washington: Joseph Henry Press

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed.

Corsaro, W. A. (2015). *Sociologia da Infância*. 4ª. ed. Porto Alegre: Artmed.

COUNCIL OF EUROPE. *European charter for regional or minority languages*. European Treaty Series, n. 148, p. 1-14, 1992.

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Buffalo, NY:Multilingual Matters Ltd.

Delalande, J. (2001). *La cour de la récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Delgado, A. C. & Muller, F. (2005). *Abordagens etnográficas com crianças e suas culturas*. In: Reunião Anual Da Anped, 28., 2005, Caxambu. Anais […]. Rio de Janeiro: Anped, 2005a. p. 1-17.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: _____ e col. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

Epstein, J. L. (2023). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 3rd Ed. New York: Routledge.

Fauziah, N., Mirizon, S., & Silvhiani, S. (2021). Bilingual Education Program: Teachers' and Students' Perspectives and Challenges. *Journal Pendidikan Progresif*, *11*(2), 219-234. doi: 10.23960/jpp.v11.i2.202107.

Fernandes, N. (2016). *Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios*. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2016, v. 21, n. 66 [Acessado em 28 Dezembro 2022], pp. 759-779. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639.

Fontanella, B. J. B., Ricas, J. & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(1), 17-27.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.

Fuchs, T. & De Jaegher, H. (2009). *Enactive intersubjectivity: participatory sense-making and mutual incorporation. Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8, 465-486.

García, O., Lin, A.M.Y. & May, S. (2017). *Bilingual and Multilingual Education,* 3rd Ed. Cham: Springer.

Gerardht, T., &Silveira,D. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

GIL, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª edição. São Paulo: Atlas.

Gondim, S.M., G. (2003). *Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos*. *Paidéia*, 12 (24), 149-161.

Haeri, N. (1997). *The reproduction of symbolic capital. Language, state, and class in Egypt*. *Current Anthropology*, 38 (5), 795-816.

Hart, R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti Essays. 4.

Higgins, E. T., & Bargh, J. A. (1987). *Social cognition and social perception*. *Annual review of psychology*, *38* (1), 369-425.

Hornberger, N.H. (1991). *Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy.* In García, O. (ed.) *Bilingual education: focusschrift in honor of Joshua A. Fishman*. Vol. I. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. pp. 215-234

INDE/ MINEDH (2020). Plano Curricular do Ensino Primário.

INE (2022). Estatísticas do Distrito de Boane.

Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos De Pesquisa*, (116), 41–59. Disponível em: https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/556

Köktürk, Ş., Odacıoğlu, M., & Uysal, N. (2016). Bilingualism and Bilingual Education, Bilingualism and Translational Action. *International Journal of Linguistics.* 8. 72. 10.5296/ijl. v8i3.9601.

Lopes, Â. F. & Castro Pinto, M.G. L. (2017). *Do Ensino Bilingue em Moçambique*.Lingvarvm Arena, 8, 69-92.

Marconi, A., M., & Lakatos, E., M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica.* 59ª Edição. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de marketing*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.

McAllister Swap, S. (1993). *Developing home school partnerships*: From Concepts to Practice. New York: Teachers College Press.

Megale, A. (2020). *Desafios e práticas na Educação Bilingue*. São Paulo: Fundação Santillana, v. 2. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343587295_Livro. Acesso em: 5 Junho. 2023

Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 21ª Edição. Editora Vozes: Petrópolis.

Minayo, M. C. (Org.). (2011). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Ministério da Educação (2015). Agenda do Professor. Maputo, MINED.

MINEDH (2020). Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029.

MINEDH (2021). Manual de Mobilização do Ensino Bilingue.

Mobolaji, O. & Bayode, A., (2014). Community Participation for Sustainable Educational Development: The Nigerian experience. *Research Journal in Organizational Psychology & Educational Studies*, 3(1), 28-31.

Moçambique. Lei de Promoção e Proteção dos Direitos da Criança, n.º 7/2008 de 9 de julho. (2008). Boletim da República.

Moscovici, S. (2007). *Psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

Moses, M.S. (2001). Why bilingual education policy is needed: A philosophical response to the critics. *Bilingual Research Journal*, 24 (4), 333–354.

Moura, L. C. R. (2018). *Ensino Bilingue: motivações, métodos e práticas vivenciadas no Colégio Internacional Everest*. Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

Ngunga, A. & Bazo, N. (2011). *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Colecção: AS NOSSAS LÍNGUAS IV. Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM. MAPUTO 2011.

Nhampoca, E. (2015). Ensino Bilingue em Moçambique: introdução e percursos. *Working Papers em Linguística*, 16. 82. 10.5007/1984-8420.2015v16n2p82.

Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral da ONU. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca

Organização das Nações Unidas. (1992). *Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas*. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic

Organização das Nações Unidas. (1966)**.** *Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos*.Disponível em https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights

Osuji, E. E. (1991). Enhancing Quality of Community Development Projects. In Adekola, G. (eds) (2008) *Psychological Relevance of Participation in Community Development. Vol. 1.* Spectrum Books Ltd.

Özşen, A., Çalışkan, T., Önal, A., Baykal, N., & Tunaboylu, O. (2020). An Overview of Bilingualism and Bilingual Education. *Journal of Language Research* (JLR), 4(1), 41-57.

Pflepsen, A., Benson, C., Chabbott, C. & van Ginkel, A. (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.

Pinto, M., Sarmento, M.J. (coords.) (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho.

POSTMAN, L., BRUNER, J. S., & McGINNIES, E. (1948). Personal values as selective factors in perception. *Journal of abnormal psychology*, *43*(2), 142–154. https://doi.org/10.1037/h0059765

Pousada, A. (1983). Community participation in Bilingual Education: The Puerto Rican Community of East Harlen. Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania.

Powell, M.A., Fitzgerald, R., Taylor, N.J., & Graham, A. (2012). *International Literature Review: Ethical Issues in Undertaking Research with Children and Young* People (Literature review for the Childwatch International Research Network). Lismore: Southern Cross University, Centre for Children and Young People / Dunedin: University of Otago, Centre for Research on Children and Families.

Prondanov, C. C. & Freitas, E. C (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico*. 2ª ed. – Novo Hamburgo: Feevale.

Prout, A. (2010). Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

Quivy, R., & Campenhoudt, L-V. (1998). *Manual de Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sarmento, M. J (2005). *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância*, Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago.

Sirota, Regine. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos De Pesquisa*. 10.1590/S0100-15742001000100001.

Tuafuti, P., & McCaffery, J. (2005). Family and Community Empowerment through Bilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 480-503.

Tümen Akyıldız, S., & Ahmed, K. H. (2021). An overview of qualitative research and focus group discussion. *International Journal of Academic Research in Education*, 7(1), 1-15. https://doi.org/10.17985/ijare.866762

Tuafuti, P., & McCaffery, J. (2005). Family and community empowerment through bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 480-503.

UNESCO**.** (2000). *Declaração de Dakar e Marco de Ação – Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos.* Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em https://unesdoc.unesco.org

UNESCO (2003). *Education in a Multilingual Context*: Education Position Paper.

Vletter, F. (2007). Migration and development in Mozambique: Poverty, inequality and survival. *Development Southern Africa*. 24. 137-153. 10.1080/03768350601165975.

Viscardi, Norma. (2010). A intervenção psicopedagógica na instrução bilíngue: uma ação ética de responsabilidade universal na educação do século XXI. *Construção psicopedagógica*, 18(16), 55-65. Recuperado em 07 de Janeiro de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Harvard University Press*.

Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (Eds.), *Handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 282–298). Malden: Wiley-Blackwell.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

Apêndice 1: Guião de entrevista individual com crianças

Este documento fornece aos entrevistadores um guião de entrevista individual para entrevistar as crianças da Escola Primária Completa de Mahubo Km14 localizada no distrito de Boane na província de Maputo para um estudo sobre ensino bilingue que tem como objectivo: analisar a percepção sobre o ensino bilingue no distrito de Boane em crianças que frequentam a 6ª classe, cujo tema é: Percepções das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem – distrito de Boane, província de Maputo.

Convidamo-lo para esta entrevista para conversarmos sobre a sua opinião em relação a importância do ensino bilingue na sua educação. Toda informação que irá fornecer será para fins académicos, e será tratada de forma confidencial, não será revelada a terceiros. Os seus dados pessoais como nome, residência, não serão pedidos nem publicados.

A sua participação neste estudo é voluntária. Durante a entrevista você pode não responder a algumas perguntas que achar inconvenientes e também podem pedir a interrupção da conversa a qualquer momento e ou desistir definitivamente de participar do estudo; e isto não terá nenhuma consequência para você.

Informo, ainda, que a entrevista poderá durar entre 30 a 45 minutos, e agradeço desde já pela sua disponibilidade e colaboração. Antes de iniciar a entrevista gostaria de solicitar que leia e assine o assentimento informado, Livre e Esclarecido.

Factores socio-culturais

- Nome do aluno _____Sexo __Idade _Classe _Naturalidade
- Língua materna
- Falava português antes de entrar para a escola
- Com quem vive
- Profissão do pai
- Profissão da mãe
- Língua materna do pai _____Língua materna da mãe _____
- Língua(s) que fala com os pais em casa
- Fala português em casa? Com quem?
- Gosta de falar a sua língua materna na escola?
- Com quem fala a língua a sua língua materna na escola?

Atitudes

Descrever as atitudes das crianças com relação ao ensino bilingue, benefícios e desafios sobre o ensino bilingue

1. Gosta de aprender em língua local?
2. Porque é que gosta de aprender nessa língua?
3. O que mais gosta no ensino bilingue? Professor____Livros_falar a língua local na sala de aula __Outros_____-
4. Gostaria que fosse sempre assim, que outras crianças também aprendam dessa forma? porque?
5. Quando entrou na escola qual era a língua com que mais falava?
6. Como eram as aulas nas classes iniciais (1ª a 3ª)? Se teve muitas dificuldades de aprendizagem (para entender as aulas etc)?
7. As aulas animavam mais em Xizronga ou em Português?
8. Porque achas que é bom aprender no ensino bilingue?
9. O que é que não gostas no ensino bilingue?
10. Como é que te sentes quando estas na turma com os teus colegas a falar na língua local?
11. Existem alguns temas/assuntos que prefere discutir na língua local e outros em português? Quais?
12. Como é que te sentes numa escola em que alguns colegas aprendem numa língua e tu noutra língua? Os teus amigos não costumas brincar ou gozar contigo?
13. Com que fazes o TPC? Quando fazes TPC falas em português ou em Xizronga? Quem te ajuda a fazer o TPC?
14. Em casa falam sobre o que aprenderam na escola? Com quem falas?
15. Quando estas em casa ou com teus amigos e teus primos qual é a língua que falas? Porque é que falam essa língua?
16. Quando estas com teus primos e amigos que não falam Xizronga ou não aprendem em Xizronga como é que te sentes?
17. Quando vais visitar os teus primos fora do bairro ou que vivem na cidade qual é a língua que falas? Eles gostam de falar em Xizronga? Sabem falar?
18. Não tens vergonha quando vais a cidade e todos falam português e tu falas em Xizronga?
19. Na sala de aulas costumas discutir assuntos que acontecem na comunidade, assuntos ligados a cultura do bairro, aquilo que acontece no bairro?

Apêndice 2: Guião de entrevista individual com actores-chave

Este documento fornece aos entrevistadores um guião de entrevista individual para entrevistar pessoas chave na Escola Primária Completa de Mahubo Km14 localizada no distrito de Boane na província de Maputo para um estudo sobre ensino bilingue que tem como objectivo: analisar a percepção sobre o ensino bilingue no distrito de Boane em crianças que frequentam a 6ª classe, cujo tema é: Percepções das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem – distrito de Boane, província de Maputo.

Convidamo-lo para esta entrevista para conversarmos sobre a sua opinião em relação a importância do ensino bilingue na sua educação. Toda informação que irá fornecer será para fins académicos, e será tratada de forma confidencial, não será revelada a terceiros. Os seus dados pessoais como nome, residência, não serão pedidos nem publicados.

A sua participação neste estudo é voluntária. Durante a entrevista você pode não responder a algumas perguntas que achar inconvenientes e também podem pedir a interrupção da conversa a qualquer momento e ou desistir definitivamente de participar do estudo; e isto não terá nenhuma consequência para você.

Informo, ainda, que a entrevista poderá durar entre 30 a 45 minutos, e agradeço desde já pela sua disponibilidade e colaboração.

Antes de iniciar a entrevista gostaria de solicitar que leia e assine o assentimento informado, Livre e Esclarecido.

Papel dos professores no apoio à participação das crianças no ensino bilíngue)

Perfil Socio-Cultural

Idade, Naturalidade, estado civil, profissão, ano de formação, língua materna, estado civil

Papel dos professores

1. Há quanto tempo é professor do ensino bilingue?
2. Qual é a sua motivação para lecionar o ensino bilingue?
3. Teve alguma preparação, formação para ensinar no sistema bilingue? Se sim em quanto tempo?
4. Qual é que sua opinião em relação ao ensino bilingue?
5. Acha que é relevante para as crianças? Porque?

6. Qual é o seu papel na implementação/promoção do ensino bilingue?
7. Quais são as acções levadas a cabo por si para garantir a motivação dos alunos no ensino bilingue?
8. Consegue sentir a diferença entre uma turma de ensino bilingue e uma turma monolingue?
9. Sente que os alunos participam mais numa aula ministrada numa língua local em relação a uma aula em português? Qual é a diferença?
10. Existem alguns temas/assuntos que prefere discutir na língua local e outros em português? Quais?
11. Consegue perceber a intervenção dos pais no processo de ensino e aprendizagem do aluno quando é bilingue ou monolingue?
12. Orienta as crianças a fazer TPCs com os pais? Pergunta a criança com quem fez o TPC? Tem uma forma de atestar que as crianças fazem TPC com os pais?
13. Acha que o facto de a criança aprender na língua local facilita a interação escola/casa? Porque?
14. Consegue dar exemplos de casos de situações em que foram trazidos conteúdos locais/casa para a sala de aulas?
15. Acha que os alunos do ensino bilingue tem melhor desempenho que os do monolingue? Porque?
16. Qual é a atitude das crianças do ensino bilingue com relação aos colegas que aprendem em português?

Apêndice 3: Guião de discussão em grupo focal para pais ou encarregados de educação

Este documento fornece aos entrevistadores um guião de entrevista individual para entrevistar pais e encarregados de educação de crianças da Escola Primária Completa de Mahubo Km14 localizada no distrito de Boane na província de Maputo para um estudo sobre ensino bilingue que tem como objectivo: analisar a percepção sobre o ensino bilingue no distrito de Boane em crianças que frequentam a 6ª classe, cujo tema é: Percepções das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem – distrito de Boane, província de Maputo.

Convidamo-lo para esta entrevista para conversarmos sobre a sua opinião em relação a importância do ensino bilingue na sua educação. Toda informação que irá fornecer será para fins académicos, e será tratada de forma confidencial, não será revelada a terceiros. Os seus dados pessoais como nome, residência, não serão pedidos nem publicados.

A sua participação neste estudo é voluntária. Durante a entrevista você pode não responder a algumas perguntas que achar inconvenientes e também podem pedir a interrupção da conversa a qualquer momento e ou desistir definitivamente de participar do estudo; e isto não terá nenhuma consequência para você.

Informo, ainda, que a entrevista poderá durar entre 30 a 45 minutos, e agradeço desde já pela sua disponibilidade e colaboração.

Antes de iniciar a entrevista gostaria de solicitar que leia e assine o assentimento informado, Livre e Esclarecido.

Características sociodemográficas do/a participante

- Local da realização do grupo focal _ Nº de participantes __
- Data do grupo focal __ Género idade _
- Moderador ___
- Gravação____
- Hora de início Hora do término ____
- Duração_____

Papel na participação da criança no ensino bilingue

1. Já ouviram falar sobre o ensino bilingue? Sim_____Não __
2. Qual é a vossa opinião sobre o ensino bilingue?

3. Qual é a importância que da ao ensino bilingue para educação do seu filho?
4. Todos os vossos filhos frequentaram o ensino bilingue? Porque?
5. Foram consultados para a frequência dos vossos filhos no ensino bilingue?
6. Quem decidiu que o seu filho/a frequentasse o ensino bilingue? (Explorar: foi por alocação directa da escola ou por solicitação do pai. Se foi da escola, saber se foi previamente consultado? Se não, Porque?).
7. Concordam com a participação do seu filho no ensino bilingue? Porque?
8. Quais são as vantagens/desvantagens do ensino bilingue na sua perceção?
9. Que tipo de apoio dão aos vossos filhos para que participe no ensino bilingue?
10. Em casa costumam conversar sobre o que os seus filhos aprenderam na escola?
11. Fazem TPC com os vossos filhos? Em que língua fazem o TPC?
12. Conseguem ler os textos em Xizronga? Como apoia o seu filho?
13. Acham que o ensino bilingue ajuda a manter a cultura local?
14. Não tem receio que o facto do seu educando aprender na língua local possa ter dificuldades de se inserir nas grandes cidades?
15. Quando tem uma preocupação na escola em que língua fala com o professor?
16. Acha que pelo facto de o ensino ser na língua que domina ser mais fácil partilhar os conhecimentos que tem com seu filho e com a escola?

Apêndice 4: Guião de entrevista individual com pais ou encarregados de educação

Este documento fornece aos entrevistadores um guião de entrevista individual para entrevistar pais e encarregados de educação de crianças da Escola Primária Completa de Mahubo Km14 localizada no distrito de Boane na província de Maputo para um estudo sobre ensino bilingue que tem como objectivo: analisar a percepção sobre o ensino bilingue no distrito de Boane em crianças que frequentam a 6ª classe, cujo tema é: Percepções das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem – distrito de Boane, província de Maputo.

Convidamo-lo para esta entrevista para conversarmos sobre a sua opinião em relação a importância do ensino bilingue na sua educação. Toda informação que irá fornecer será para fins académicos, e será tratada de forma confidencial, não será revelada a terceiros. Os seus dados pessoais como nome, residência, não serão pedidos nem publicados.

A sua participação neste estudo é voluntária. Durante a entrevista você pode não responder a algumas perguntas que achar inconvenientes e também podem pedir a interrupção da conversa a qualquer momento e ou desistir definitivamente de participar do estudo; e isto não terá nenhuma consequência para você.

Informo, ainda, que a entrevista poderá durar entre 30 a 45 minutos, e agradeço desde já pela sua disponibilidade e colaboração.

Antes de iniciar a entrevista gostaria de solicitar que leia e assine o assentimento informado, Livre e Esclarecido.

Características sociodemográficas do/a participante

- Sexo _____
- Idade ____
- Qual e o seu estado civil?
- Qual o seu nível de escolaridade (último ano de escolaridade concluído) _____
- Que profissão exerce ____outras actividades____
- Professa alguma Religião? _____Se sim, qual? _
- Total do número dos membros da sua família, incluindo o participante _
- Total de crianças que tem idade entre 10 aos 14 anos __
- Total de crianças que tem idade entre 15 aos 19 anos __

iii. Papel na participação da criança no ensino bilingue

1. Já ouviu falar sobre o ensino bilingue? Sim_____Não ___
2. Qual é a sua opinião sobre o ensino bilingue?
3. Qual é a importância que da ao ensino bilingue para educação do seu filho?
4. Todos os seus filhos frequentaram o ensino bilingue? Porque?
5. Foi consultado para que o seu filho ingressasse no ensino bilingue? Quem decidiu que o seu filho/a frequentasse o ensino bilingue? (Explorar: foi por alocação directa da escola ou por solicitação do pai. Se foi da escola, saber se foi previamente consultado? Se não, Porque?).
6. Concorda com a participação do seu filho no ensino bilingue? Porque?
7. Quais são as vantagens/desvantagens do ensino bilingue na sua perceção?
8. Que tipo de apoio da ao seu filho para que participe no ensino bilingue?
9. Em casa costumam conversar sobre o que os seus filhos aprenderam na escola?
10. Faz TPC com os seus filhos? Em que língua fazem o TPC?
11. Consegue ler os textos em Xirhonga? Como apoia o seu filho?
12. Acha que o ensino bilingue ajuda a manter a cultura local?
13. Não tem receio que o facto do seu educando aprender na língua local possa ter dificuldades de se inserir nas grandes cidades?
14. Quando tem uma preocupação na escola em que língua fala com o professor?
15. Acha que pelo facto de o ensino ser na língua que domina ser mais fácil partilhar os conhecimentos que tem com seu filho e com a escola?

Apêndice 5: Guião de observação de aulas

Escola_____Distrito_____ Província_____

Nome do professor(a) assistido(a): _____ Data: _____

Sexo: □ Masculino □ Feminino Disciplina: _____ Classe _____

Tema: _____

Objectivos:_____

_____

Supervisor: _____

Organização do processo de aprendizagem

- No início o professor estimula os alunos promovendo interesse pela aula?
- Os alunos são organizados obedecendo a igualdade de género tendo em conta as características da turma?

Comunicação

Os alunos têm a oportunidade de:

interagir entre eles?
apresentar trabalhos?
interagir com o(a) professor(a)?

- Alunos e alunas assumem papéis por igual durante a realização e apresentação dos trabalhos na aula?
- Alunos e alunas falam livremente na língua Xizronga ou Português?
- Qual é a língua que eles mais falam?
- Os métodos e técnicas foram organizados de forma eficiente?

Ambiente de Aprendizagem

- Os alunos têm tempo suficiente de pensar / reflectir sobre uma pergunta antes de responder.
- Os alunos expõem as suas dúvidas e perguntas ao professor e à turma?
- As contribuições dos alunos são valorizadas durante a aula?
- Os alunos têm a oportunidade de relacionar a sua aprendizagem com o seu dia-a-dia através de exemplos práticos?

Apêndice 6: Folha de informação e pedido de consentimento informado para maiores de 18 anos

Número da entrevista: _____

Introdução

Olá, meu nome é **Hélvia Vanuza Mathe Momade** e estou a trabalhar como investigadora ou assistente de pesquisa. Gostaria de convidá-los/as a participarem no estudo "Percepção das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem - distrito de Boane, província de Maputo" que pretende analisar a percepção sobre o ensino bilingue no distrito de Boane em crianças que frequentam a 6ª classe.

Os resultados da pesquisa serão utilizados pela pesquisadora para submissão da dissertação na Universidade Eduardo Mondlane e contribuir para uma maior reflexão sobre o ensino bilingue considerando as percepções das crianças com vista a influenciar na melhoria das estratégias e intervenções existentes na área, no desenho de políticas publicas que visam melhorar a implementação do ensino bilingue orientada para a visão que as crianças tem sobre o ensino bilingue.

Este formulário de consentimento irá fornecer algumas informações sobre o estudo. Pode conter palavras que não entendam. Por favor, peçam-me para explicar qualquer palavra ou informação que não esteja clara no formulário.

Procedimento

Para serem elegíveis a participar na pesquisa, devem ter pelo menos 18 anos de idade. Se concordarem em participar, o/a entrevistador/a falará convosco e com outros membros da comunidade num local privado. Antes de começar, o/a entrevistado/a solicitará que consinta em participar e dará a oportunidade de fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa. O/a entrevistador/a irá fazer uma série de perguntas relacionadas ao ensino bilingue no que se refere as suas percepções, desafios, vantagens. A discussão poderá durar cerca de 45 a 60 minutos. Com a vossa permissão a entrevista será gravada com um gravador de voz digital e o entrevistador também tomará notas para garantir a documentação da conversa. No final, terão a oportunidade de fazer qualquer pergunta que possam ter. Pediremos que não compartilhem as informações que ouvirem durante a discussão fora deste grupo, para proteger a confidencialidade dos outros participantes.

Confidencialidade

Todas as respostas das entrevistas serão mantidas em sigilo. Os vossos nomes não serão associados a nenhuma das respostas às perguntas que serão feitas durante a entrevista. Depois da conversa, vamos transcrever o que disseram na gravação. Iremos alterar qualquer nome ou informação pessoal que tenha sido gravado, quando criarmos a versão escrita da entrevista. Manteremos a gravação digital da entrevista e a versão escrita em um local seguro. Somente os membros da equipe de pesquisa terão acesso à informação que compartilharem connosco.

Riscos

Falta de privacidade e confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes em entrevistas e grupos de discussão; Constrangimento, especialmente por parte das mulheres/raparigas em responder certas questões; Os pais ou encarregados de educação podem sentir-se envergonhados e desconfortáveis em discutir os temas do estudo; Falta de privacidade e confidencialidade das informações fornecidas pelos participantes em entrevistas e grupos de discussão; Quebra de confidencialidade.

Benefícios

Não há nenhum benefício por participar da entrevista. No entanto, a pesquisa será uma oportunidade para reflexão sobre o ensino bilingue, suas vantagens, percepções das crianças, professores, pais e encarregados de educação, o que poderá contribuir para aumentar a adesão ao ensino bilingue.

Perguntas

Se tiver dúvidas sobre o estudo depois da entrevista, não hesite em contactar a Investigadora Principal, Hélvia Momade, através do número 84 7686779/ 87 7686777 ou pelo email: helviavanuza@gmail.com

Caso tenham dúvidas ou comentários em relação aos seus direitos como participantes nesta pesquisa, por favor contactem a Investigadora Principal acima mencionada ou o Comité Nacional de Bioética para Saúde (CNBS) do Ministério da Saúde pelos números fixos 21 - 430814, 21 - 427131/4 e celular 824066350.

Apêndice 7: Declaração de consentimento informado para adultos maiores de 18 anos

"Percepção das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem - distrito de Boane, província de Maputo."

Eu li as informações neste formulário de consentimento (ou foi lido para mim em voz alta). Todas as minhas perguntas sobre o estudo e a minha participação nele foram respondidas. Eu entendo o que o meu envolvimento no estudo significa, e voluntariamente concordo em participar no estudo. Eu entendo que a minha participação é voluntária e que eu posso me recusar a participar a qualquer momento, por qualquer motivo, sem penalidade. Pergunte ao participante:

Concorda em participar na entrevista em grupo? (Marque a resposta) SIM_____NÃO ___

Aceita que gravemos a conversa? (Marque a resposta) SIM_____NÃO

_____ _____

Assinatura do/a Participante Data e Hora

Impressão digital

_____

Nome do Participante (em maiúscula)

Se o participante não souber ler, uma testemunha imparcial também deve assinar este formulário:

_____ _____

Assinatura da Testemunha Data e Hora

_____

Nome da Testemunha (em maiúscula)

_____

_____ _____

Assinatura do Entrevistador Data e Hora

Apêndice 8: Declaração de consentimento dos pais ou encarregados de educação

NOTA: *Esta declaração dever ser preenchida somente depois da leitura da folha de informação pelo encarregado de educação do menor. Deve ser usada para todos os participantes menores de 17 anos e maiores de 10 anos*

Número da entrevista: _____

Eu li as informações neste formulário de consentimento (ou foi lido para mim em voz alta). Todas as minhas perguntas sobre o estudo e a participação do/a menor foram respondidas. Eu entendo o que o envolvimento do/a meu menor no estudo significa, e voluntariamente concordo com a participação do/a menor sob minha responsabilidade no estudo. Eu entendo que participação dele/a é voluntária e ele/a pode se recusar a participar a qualquer momento, por qualquer motivo, sem penalidade.

Pergunte ao pai ou encarregado de educação da/o participante:

Concorda com a participação do menor sob sua responsabilidade na discussão? (Marque a resposta) SIM_ NÃO _

Aceita que gravemos a conversa? (Marque a resposta) SIM . NÃO_

_____ _____

Assinatura do/a Responsável pelo/a Menor Data e Hora

_____

Nome do/a Responsável pelo/a Menor (em maiúscula)

Impressão digital

Se o participante não souber ler, uma testemunha imparcial também deve assinar este formulário:

_____ _____

Assinatura da Testemunha Data e Hora

_____

Nome da Testemunha (em maiúscula) _____

_____ _____

Assinatura do Entrevistador Data e Hora

Apêndice 9: Declaração de consentimento informado para adultos

"Percepção das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem - distrito de Boane, província de Maputo"

Eu li as informações neste formulário de consentimento (ou foi lido para mim em voz alta). Todas as minhas perguntas sobre o estudo e a minha participação nele foram respondidas. Eu entendo o que o meu envolvimento no estudo significa, e voluntariamente concordo em participar no estudo. Eu entendo que a minha participação é voluntária e que eu posso me recusar a participar a qualquer momento, por qualquer motivo, sem penalidade. Pergunte ao participante:

Concorda em participar na entrevista? (Marque a resposta) SIM____NÃO

Aceita que gravemos a conversa? (Marque a resposta) SIM____NÃO

_____ _____

Assinatura do/a Participante Data e Hora

Impressão digital

_____

Nome do Participante (em maiúscula)

Se o participante não souber ler, uma testemunha imparcial também deve assinar este formulário:

_____ _____

Assinatura da Testemunha Data e Hora

_____

Nome da Testemunha (em maiúscula)

_____

_____ _____

Assinatura do Entrevistador Data e Hora

Apêndice 10: Declaração de consentimento informado para actores-chave

"Percepção das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem - distrito de Boane, província de Maputo"

Eu li as informações neste formulário de consentimento (ou foi lido para mim em voz alta). Todas as minhas perguntas sobre o estudo e a minha participação nele foram respondidas. Eu entendo o que o meu envolvimento no estudo significa, e voluntariamente concordo em participar no estudo. Eu entendo que a minha participação é voluntária e que eu posso me recusar a participar a qualquer momento, por qualquer motivo, sem penalidade. Pergunte ao participante:

Concorda em participar na entrevista? (Marque a resposta) SIM____NÃO

Aceita que gravemos a conversa? (Marque a resposta) SIM____NÃO

_____ _____

Assinatura do/a Participante Data e Hora

Impressão digital

_____

Nome do Participante (em maiúscula)

Se o participante não souber ler, uma testemunha imparcial também deve assinar este formulário:

_____ _____

Assinatura da Testemunha Data e Hora

_____

Nome da Testemunha (em maiúscula)

_____

_____ _____

Assinatura do Entrevistador Data e Hora

Apêndice 11: Declaração de assentimento informado para menores de 18 anos e maiores de 10 anos

"Percepção das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem - distrito de Boane, província de Maputo"

Eu li as informações neste formulário de assentimento (ou foi lido para mim em voz alta). Todas as minhas perguntas sobre o estudo e a minha participação nele foram respondidas. Eu entendo o que o meu envolvimento no estudo significa, e voluntariamente concordo em participar no estudo. Eu entendo que a minha participação é voluntária e que eu posso me recusar a participar a qualquer momento, por qualquer motivo, sem penalidade. Pergunte ao participante:

Concorda em participar da entrevista? (Marque a resposta) SIM___NÃO

Aceita que gravemos a conversa? (Marque a resposta) SIM____NÃO

_____ _____

Assinatura do/a Participante Data e Hora

Impressão digital

_____

Nome do Participante (em maiúscula)

Se o participante não souber ler, uma testemunha imparcial também deve assinar este formulário:

_____ _____

Assinatura da Testemunha Data e Hora

Nome da Testemunha (em maiúscula)

_____ ____ _____

Assinatura do Entrevistador Data e Hora

Apêndice 12: Acordo de confidencialidade

Termo de confidencialidade do/a colaborador/a do estudo: "Percepção das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem - distrito de Boane, província de Maputo".

Eu reconheço que na realização das minhas funções como membro da equipe de pesquisa sobre Percepção das crianças sobre o ensino bilingue no distrito de Boane, posso ter acesso a informações confidenciais sobre pessoas que participarem na pesquisa, informações estas, facultadas com garantia de confidencialidade. É do meu conhecimento que eu estou proibido/a de divulgar ou de tornar público informações pessoais, sobre qualquer participante da pesquisa, quer seja de forma directa ou indirecta. Se eu for responsável por qualquer violação de sigilo, sei que poderei incorrer à sanções civis e/ou à penas criminais. Eu reconheço que é minha responsabilidade garantir a privacidade das informações de saúde protegidas contidas em todos registros eletrónicos / digitais, documentos impressos ou comunicações verbais que eu poderei ter acesso. O compromisso de confidencialidade deverá prevalecer mesmo depois de terminado o trabalho ou afiliação com a pesquisa.

Através da minha assinatura, declaro que li, compreendi e concordo em cumprir os termos e condições deste termo de confidencialidade.

Nome do/a Colaborador/a (letra de imprensa): _____

Assinatura do/a Colaborador/a: _____

Data: _____

Nome da Pesquisadora (letra de imprensa): _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Data: _____

ANEXOS

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo

HCM HOSPITAL CENTRAL MAPUTO

(CIBS FM&HCM)

Dr. Vasco António Muchanga, Presidente do Comité Institucional de Bioética em Saúde da Faculdade de Medicina/Hospital Central de Maputo (CIBS FM&HCM)

CERTIFICA

Que este Comité avaliou a proposta do (s) Investigador (es) Principal (is):
Nome (s) : ***Hélvia Vanuza Mathe Momade***
Protocolo de investigação: ***Versão 1 de 10 de Junho de 2024***
Consentimentos informados: ***Versão 01, de 10 de Junho de 2024***

Do estudo:
TÍTULO; ***"Percepção das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem - distrito de Boane, província de Maputo"***

E faz constar que:
1º Após revisão do protocolo pelos membros do comité durante a reunião do dia 19 de Junho de 2024 e que será incluída na acta ***17/2024,*** *o CIBS FM&HCM, emite este informe notando que não há nenhuma inconveniência de ordem ética que impeça o início do estudo.*
2º Que a revisão realizou-se de acordo com o Regulamento do Comité Institucional da FM&HCM – emenda 2 de 28 de Julho de 2014.
3º Que o protocolo está registado com o número ***CIBS FM&HCM/64/2024****.*
4º Que a composição actual do CIBS FM&HCM está disponível na secretária do Comité.
5º Não foi declarado nenhum conflito de interesse pelos membros do CIBS FM&HCM.
6º O CIBS FM&HCM faz notar que a aprovação ética não substitui a aprovação científica nem a autorização administrativa.
7º A aprovação terá validade de 1 ano,até 04 de Julho de 2025. Um mês antes dessa data, o Investigador deve enviar um pedido de renovação se necessitar.
8º Recomenda-se aos investigadores que mantenham o CIBS informado do decurso do estudo no mínimo uma vez ao ano.
9º Solicitamos aos investigadores que enviem no final de estudo um relatório dos resultados obtidos

E emite
RESULTADO: ***APROVADO***

Vasco António Muchanga

CIBS FM & HCM

Assinado em Maputo aos 05 de Julho de 2024

UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Departemento de Sociologia
Mestrado em Sociologa Rural e Gestão do Desenvolvimento

Visto
A Directora-adjunta para a Pós-graduação

Profª. Doutora Lurdes Rodrigues da Silva
(Professora Auxiliar)

CREDENCIAL[1] N°002/DCMSG-P/DS-FLCS/2024

A **Sra. Hélvia Vanuza Mathe Momade** frequenta o curso de Mestrado em Sociologia Rural e Gestão do Desenvolvimento - Profissionalizante na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane e está a elaborar uma dissertação subordinada ao tema "Percepção das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem no Distrito de Boane". Neste âmbito, solicitamos ao Comité Institucional de Bioética para Saúde que lhe conceda todo o apoio necessário para o alcance dos seus objectivos.

Agradecemos antecipadamente a vossa colaboração.

Maputo,14 de Março de 2024

O Director do Curso

Mestre Ivo Cumbana
(Assistente Universitários)

[1] Válido por 90 dias contados a partir da data da assinatura

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

PROVINCIA DE MAPUTO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA DE BOANE

Ao

Comité Institucional de Bioética para Saúde

Faculdade de Medicina

ASSUNTO: PARECER DE AUTORIZAÇÃO

Tendo comparecido neste Serviço Distrital devidamente credenciada a Senhora Hélvia Vanuza Mathe Momade, estudante do Curso de mestrado em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento, da Universidade Eduardo Mondlane, com objectivo de solicitar a executar uma pesquisa para a elaboração da sua dissertação subordinada ao tema "***Percepção das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem no distrito de Boane, província de Maputo***", pela pertinência do assunto, o Serviço Distrital deu parecer favorável a autorização, contudo, submetemos a V.Excia para melhor análise e decisão.

Sem mais, cordiais saudações

O Director do Serviço Distrital

UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Departemento de Sociologia
Mestrado em Sociologa Rural e Gestão do Desenvolvimento

Visto

A Directora-adjunta para a Pós-graduação

Profª. Doutora Lurdes Rodrigues da Silva
(Professora Auxiliar)

CREDENCIAL[1] N°003/DCMSG-P/DS-FLCS/2024

A **Sra. Hélvia Vanuza Mathe Momade** frequenta o curso de Mestrado em Sociologia Rural e Gestão do Desenvolvimento - Profissionalizante na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane e está a elaborar uma dissertação subordinada ao tema "Percepção das crianças sobre a importância do ensino bilingue no seu processo de ensino e aprendizagem no Distrito de Boane". Neste âmbito, solicitamos aos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia de Boana que lhe conceda todo o apoio necessário para o alcance dos seus objectivos.

Agradecemos antecipadamente a vossa colaboração.

Maputo,14 de Março de 2024

O Director do Curso

Mestre Ivo Cumbana
(Assistente Universitários)

[1] Válido por 90 dias contados a partir da data da assinatura