

Desafios discursivos em Português como meio de instrução nas aulas de Ciências Naturais em Moçambique

Discursive challenges in Portuguese as a medium of instruction in Natural Science classes in Mozambique

Gervásio Absolone Chambo¹
Universidade Eduardo Mondlane
gervasioabsolone@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3924-6799>

Resumo: Este estudo analisa as práticas discursivas em Português (L2) nas aulas de Ciências Naturais na 4^a classe do programa de educação bilíngue cujo currículo determina a pedagogia de separação de línguas, exposição máxima do Português e evitação de uso da língua primeira (L1) nas classes de pós-transição. Com base na observação de aulas lecionadas em L1 antes da transição e nas lecionadas em Português depois da transição mais as entrevistas aos professores, o estudo constatou que os baixos níveis de proficiência dos alunos em Português contribuem para que não participem e não interajam nas aulas lecionadas com base no padrão discursivo “Initiation-Response-Feedback” (IRF). Alternativamente, os professores exploram o “Safetalk” como padrão discursivo para garantir o progresso da aula sem salvar a aprendizagem. O estudo conclui que os professores lecionam à luz das pedagogias instituídas pelo currículo ao invés da pedagogia bilíngue na qual não foram capacitados.

Palavras-chave: Práticas discursivas em Português; Educação bilíngue; Pós-transição.

Abstract: This study analyzes Portuguese discourse practices (L2) in 4th grade Science classroom of the Mozambican bilingual education program whose curriculum determines language separation pedagogy, maximum Portuguese exposure and

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade de Vigo, Assistente Universitário na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique.

mother tongue avoidance on post-transition grades. Basing on the lessons observation taught in mother tongue (L1) before transition and the ones taught in Portuguese (L2) after transition plus interviews to teachers, it was found out in the study that the students' low levels of proficiency in Portuguese hinders or reduce their effective participation and interaction during the lectures for the sake of the discursive patterns Initiation-Response-Feedback (IRF). Alternatively, teachers exploit Safetalk as a discursive pattern to ensure the progress of the class without safeguarding the learning process. The study concludes that teachers teach in the light of curriculum-based pedagogies rather than bilingual pedagogy in which they were not trained.

Keywords: Portuguese discourses practices; Bilingual education; Post-transition.

Introdução

A introdução das Línguas Moçambicanas no ensino primário em Moçambique através do programa de transição visava reverter as altas taxas de desperdício escolar (desistências e repetências) pelo fato do ensino-aprendizagem efetuar-se apenas em Português, uma língua segunda (L2) para a maioria dos alunos, num país multilíngue e multicultural (Benson, 1997; INDE/MINED, 2003). No entanto, a transição precoce do ensino em língua primeira (L1) ao ensino em Português no início da 4ª classe inviabiliza a qualidade de ensino, especificamente, a participação e interação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem apresentam baixos níveis de proficiência em Português (Chimbutane, 2011; Chimbutane 2015a). Os programas de transição precoce comuns nos países africanos são linguístico e pedagogicamente problemáticos porque as línguas maternas africanas são substituídas pelas línguas ex-coloniais (Inglês, Português e Francês) após 3 anos de escolarização (Bamgbose, 1999; Heugh, 2006). Os estudos mostram que os alunos são interativos e participativos nas aulas lecionadas em L1 (Alidou e Brock-Utne, 2006; Brock-Utne, 2007; Chimbutane, 2011). Porém, os alunos não participam muito menos interagem nas aulas lecionadas em Português porque não possuem a proficiência linguística e acadêmica em L2 promovida como meio de instrução (Cleghorn, 1992; Rubagumya, 1994; Bunyi 1997; Martin, 1999; Heugh, 2006). Os níveis de “Basic Interpersonal Communication Skills” (BICS) e de “Cognitive Academic Language Proficiency” (CALP) dos alunos em L2 condicionam sobremaneira os níveis de interação e de participação nos processos de desenvolvimento da aprendizagem (Cummins, 1979; 1981). De acordo com Cummins (1981), quanto mais desenvolvido for o BICS em L2, facilmente os alunos desenvolvem a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos num ambiente de CALP e em L2. Todavia, se o BICS for baixo, os alunos enfrentarão dificuldades para aprender os conteúdos acadêmicos em L2 e num contexto de CALP.

Este estudo analisa, por um lado, as práticas discursivas nas aulas de Ciências Naturais de 4ª classe quando os alunos transitam de L1 para Português (L2), tendo como foco, as estratégias de participação e de interação no contexto das aulas cujos alunos possuem baixos níveis de proficiência na língua de instrução e, por outro lado, discute possíveis propostas pedagógicas que seriam aplicáveis ao ensino-aprendizagem nas classes de pós-transição.

O artigo está organizado em seis seções. A primeira seção contextualiza o problema deste estudo. A segunda seção aborda a revisão de literatura ao passo que a terceira seção descreve os aspetos relacionados com a metodologia. A quarta seção expõe os resultados do estudo que são discutidos na quinta seção e por fim, a sexta seção tece as considerações finais do estudo.

Línguas e educação em Moçambique: percurso histórico

Moçambique é um país da zona austral de África habitado por cerca de 27.9 milhões de habitantes (INE, 2019). Sob o ponto vista sociolinguístico, Moçambique é um país multilíngue, que alberga Línguas Bantu Moçambicanas, Português (língua oficial), Língua de Sinais, línguas estrangeiras, a destacar: afro-asiáticas (Gujarati, Memane, Urdu, Hindi e Árabe), indo-europeia (Inglês) e línguas desconhecidas. As Línguas Bantu Moçambicanas são faladas por 81.1% da população moçambicana e o Português é falado por 47.3% (16.5% como L1 e 28.8% como L2 (vide a Tabela 1 abaixo). A língua de sinais possui 0.01% de falantes ao passo que as línguas estrangeiras e línguas desconhecidas têm 0.5% e 1.8% de falantes, respetivamente (INE, 2019). A comparação entre os dados dos anteriores três Censos (1980, 1997, 2007) e os dados do Censo de 2017 permite constatar que as Línguas Bantu Moçambicanas tendem a decrescer em termos percentuais. O estudo de Ngunga e Bavo (2011) conclui que o rompimento de transmissão intergeracional das línguas, as atitudes linguísticas das comunidades e as políticas linguísticas governamentais são alguns de entre os fatores que justificam a contínua perda assinalável de falantes das Línguas Bantu Moçambicanas nos últimos 40 anos.

Tabela 1: Dados de falantes de Línguas Bantu Moçambicanas e Português

	% de falantes Censo de 1980	% de falantes Censo de 1997	% de falantes Censo de 2007	% de falantes Censo de 2017
Línguas Bantu Moçambicanas	98.8	93.5	85.3	81.1
Português L1	1.2	6.5	10.7	16.5
Português L2	23.2	33	39.7	28.8
Português L1+L2	24.4	39.5	50.4	47.3

Fonte: Adaptado a partir de Gonçalves (2012), Chimbutane (2015b) e INE (2019).

O Português como L1 tende a crescer percentualmente. De 2007 a 2017 houve aumento em 5.8% de falantes de Português como L1. Contudo, o Português como L2 registrou uma redução em 3% do total de falantes em 2017, contrariando-se com os dados dos Censos anteriores.

Relativamente à população de 5 – 9 anos estimada em 20% (nesta faixa etária integram-se os alunos em idade escolar), os dados do INE (2019) ilustram que 5.3% “sabe falar português”² (3% como L1 e 2.3% como L2) e 14.7% “não sabe falar português”. Em termos de distribuição urbana e/ou rural,

² Esta expressão consta no relatório do INE (2019) como critério usado pelos inquiridores para identificar a população que fala o Português sem, no entanto, avaliar a sua competência e ou proficiência linguística.

as zonas urbanas albergam 3.4% da população que “sabe falar português” contra 1.8% da população das zonas rurais. Em relação à população que “não sabe falar português”, as zonas urbanas albergam 2.3% ao passo que as zonas rurais representam 12.4% (INE, 2019).

Os dados acima justificam, estatisticamente, a adoção do ensino bilíngue em Moçambique (Línguas Bantu Moçambicanas (L1) – Português (L2)) que é, actualmente desenvolvida em 19 Línguas Bantu Moçambicanas (Cicopi, Shimankonde, Emakhuwa, Elomwe, Ekoti, Cinyanja, Citshwa, Cimanyika, Ciutee, Cisená, Kimwani, Cibalke, Echuwabu, Gitonga, Xichangana, Ciyao, Xirhonga, Cindau e Cinyungwe) padronizadas (Ngunga e Faquir, 2012) com exceção de Ekoti e Elomwe que estão em processo de padronização desde 2018. No período colonial, as línguas moçambicanas, pejorativamente consideradas como “línguas de cão”, “ladim”, “dialetos” e “línguas indígenas”, foram ligeiramente exploradas como recursos para facilitar o ensino e a difusão da língua e da cultura portuguesa no sistema de ensino de adaptação e/ou rudimentar cuja missão circunscrevia-se em “civilizar” e “assimilar” os “alunos indígenas” para servir aos objetivos coloniais (Mazula, 1995; Mondlane, 1995). No entanto, o aproveitamento escolar evidenciava que alunos repetiam 3 a 4 anos na mesma classe porque não desenvolviam as habilidades em Português, a língua de instrução (Ngunga, 2011).

A Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)³ manteve o Português como língua de instrução nas primeiras escolas das “zonas libertadas”⁴ em Cabo Delgado e Niassa. As línguas locais eram proibidas nestas escolas. Entretanto, a interação entre professor – aluno desenvolvia-se em Kiswahili e não em Português (Ngunga, 2011). No período pós-independência (1975), a FRELIMO adotou a política linguística “one nation, one language” a partir da qual, oficializou o Português, tornando-se num instrumento político-ideológico para edificar a unidade nacional e combater o tribalismo e o regionalismo (Lopes, 1998). Ao nível de educação, o Português seria a língua de ensino a partir da qual se formaria o “homem novo” dotado de ciência e da técnica que iria construir uma sociedade moderna e um nação desenvolvida, livre da ideologia política colonial e longe dos valores da tradição indígena. A economia próspera e avançada do país só seria possível se a ciência vencesse a superstição e se morresse a tribo para nascer a nação (Machel, 1973). As línguas e as culturas moçambicanas tornaram-se ameaça à revolução e ao desenvolvimento da nação. O Sistema Nacional de Educação (SNE) (Lei 4/83 de 23 de Março de 1983) inspirado pela visão de Machel (1973) e pelas orientações do III Congresso da FRELIMO de 1983 excluía as Línguas Moçambicanas no ensino. Porém, os estudos efetuados na década de 90 ilustravam que o SNE era abalado pelas repetições, retenções e desistências pelo fato de o Português ser a única língua de instrução e uma L2 não dominada pelos alunos (Palme, 1993; Hyltens-tam e Stroud, 1998a; 1998b). Dentre os alunos que ingressavam para 1ª classe, 30% desistia no fim da 2ª e da 3ª classes e 20% registrava a evasão escolar (Palme, 1993). Com vista a reverter esta situação, o NELIMO (Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas) da Universidade Eduardo Mondlane

³ FRELIMO é um partido político fundado em 1962 com o objetivo de lutar contra o colonialismo Português e alcançar a independência de Moçambique.

⁴ As zonas libertadas constituem as primeiras províncias de Moçambique (Niassa e Cabo Delgado) que, com o avanço da luta armada anticolonial desencadeada pela FRELIMO (1964-1974) tornaram-se independentes do colonialismo português. Nestas zonas libertadas, a FRELIMO instalou um sistema de administração territorial que contemplava serviços de saúde, educação e de agricultura para a subsistência tanto da população como dos combatentes da FRELIMO.

propôs, nos finais da década de 80, a introdução das Línguas Moçambicanas no SNE, especificamente, no ensino primário e na alfabetização de adultos (Chimbutane e Benson, 2012; Ngunga, 2011). A avaliação dos materiais de ensino primário realizada por Hyltenstam e Stroud (1998a) recomendava também a introdução das L1 no SNE através do programa de educação bilíngue (Hyltenstam e Stroud, 1998a; 1998b).

Nos finais da década de 90, o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE) concebeu e experimentou o PEBIMO, um projeto experimental de educação bilíngue do tipo transicional em Tete (Cinyanja – Português) e em Gaza (Xichangana – Português) com o objetivo de avaliar o impacto das L1 dos alunos na melhoria da qualidade do ensino (Benson, 1997). Os resultados do PEBIMO provaram que o uso das L1 melhorava a retenção, a invasão e o rendimento escolar dos alunos, com enfoque para as raparigas. A L1 suscitava atitudes de participação e discussão dos alunos na aula, autoconfiança e interesse pela aprendizagem; habilidades de literacia bilíngue; desenvolvimento acadêmico e criatividade dos alunos nas famílias, etc. (Benson, 1997).

No âmbito da reforma curricular do ensino básico que ocorreu em 2003, introduziu-se o programa transicional cuja transição de L1 à L2 ocorria na 4ª classe à semelhança da proposta recomendada pelo relatório de avaliação de materiais de ensino desenvolvido por de Hyltenstam e Stroud (1998a). No âmbito desta reforma, em 2004, o INDE implantou 23 escolas pilotos que iriam promover o ensino bilíngue, envolvendo 16 Línguas Moçambicanas (INDE/MINED, 2003) padronizadas pelo II Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas (Sitoe e Ngunga, 2000). Contudo, a satisfação das comunidades por este tipo de programa causou o surgimento de centenas de novas escolas fora do controle e de gestão do INDE (81 em 2008, 200 em 2010 e acima de 400 em 2011) (Chimbutane e Benson, 2012). Em 2018, a educação bilíngue registrou avanços significativos a destacar: promulgação da Lei nº18/2018 de 28 de Dezembro que estabeleceu um novo regime jurídico do SNE e legislou a educação bilíngue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa como uma das modalidades de programa de ensino primário (Boletim da República, 2018); expansão do programa de educação bilíngue a todos distritos; revisão da modalidade de transição brusca de L1 à L2 para a transição gradual (MINEDH, 2019); elaboração de livros de educação bilíngue e inclusão dos módulos de Línguas Moçambicanas e Didática de Língua Materna no novo modelo de formação de professores 12ª classe + 3 anos.

Transição e língua de instrução: revisão de literatura

A comunicação é um fator crucial e determinante no ensino-aprendizagem que permite medir a qualidade do ambiente do ensino-aprendizagem nas aulas (Chimbutane, 2011). As evidências dos contextos pós-coloniais ilustram que a transição de L1 à L2 suscita problemas de comunicação e de interação entre o professor e os alunos no processo de ensino-aprendizagem (Rubagumya, 1994; Buniyi, 1997; Martin, 1999; Wedin, 2009). Muitos estudiosos procuraram compreender como se desenvolve o ensino-aprendizagem em contextos em que os alunos transitam de L1 à L2. Uma das hipóteses vislumbradas pelos estudiosos advoga que a proficiência linguística e acadêmica em L2 nas classes pós-

-transição afeta a qualidade de ensino-aprendizagem dos alunos dos programas de transição precoce na qual, a L1 é usada como meio de instrução nas primeiras duas e/ou três classes do ensino primário, transitando-se à L2 como meio de instrução nas classes subsequentes (Rubagumya, 1994; Bunyi, 1997; Ndayipfukamiye, 1994; Chimbutane, 2011, 2015a; Nomlomo e Vuzo, 2014; Kiramba, 2016).

Os estudos que se seguem, evidenciam alguns fenômenos pedagógicos relacionados com o ensino em L2 nas classes de pós-transição. O estudo de Rubagumya (1994) mostrou que 95% do tempo de aula nas salas tanzanianas é dominado pelo discurso dos professores. Os alunos participavam em coro induzido pelos professores. No contexto ruandês, Ndayipfukamiye (1994) constatou que os professores recorriam à exposição, explanação, narração e ao “code-switching” nas aulas. Neste contexto, os alunos participam em Kirundi (L1) ao invés do Francês (L2), meio de instrução. Com base nestes estudos, pode-se inferir que a transição é um fenômeno que dificulta não só a aprendizagem dos alunos como também, desafia aos professores a adotar novas abordagens de ensino mais além da exposição de conteúdos. Arthur (1996) observou que os professores de Botswana violavam a política oficial de ensino em Inglês (L2) ao explorar o Setswana (L1) através do “code-switching”, visando encorajar a participação dos alunos e a facilitar a compreensão dos conteúdos. O Setswana funcionava como língua de “backstage” enquanto o Inglês atuava como língua de “on-stage”. No contexto de Brunei Durassalam, Martin (1999) considerou o uso de duas línguas “code-switching” como estratégia que ativa a participação dos alunos na análise dos textos em Inglês (L2) dentro de um contexto marcado por práticas de “safe language”. O recurso a outras línguas dos alunos (L1) permitia a participação dos alunos e facilitava a compreensão dos conteúdos, ainda que consideradas “bad practice” (Martin, 2005). Chick (1996) observou que os professores e os alunos das escolas negras de Kwazulu, na África de Sul, adotavam as estratégias de “safetalk” (coro propositado, variação da tonalidade e repetição) para fingir a compreensão da aula e evitar os constrangimentos da opressão do sistema educacional do Apartheid. Hornberger e Chick (2001) compararam os padrões de interação e participação oral dos alunos nas salas de Kwazulu, na África de Sul e de Quechua, em Peru. Os resultados do estudo ilustram que os professores e os alunos exploravam as estratégias “safetalk” em ambos contextos (perguntas fechadas, coro propositado, oscilação da tonalidade, terminação de palavras e de frases, repetição) para não fornecer respostas incorretas às eliciações dos professores, sem compreender o conteúdo da aula.

Paralelamente ao “code-switching” e ao “safetalk”, Bunyi (1997), Abd-Kadir e Hardman (2007) estudaram o “Initiation-Response-Feedback” (IRF) como estratégia discursiva comum nas aulas lecionadas em L2 e promovida pelos professores. Conforme Bunyi (1997), a “IRF” limita as oportunidades dos alunos para desenvolver as habilidades linguísticas e acadêmicas através da construção do conhecimento nas aulas. Esta autora queniana constatou que os alunos respondiam às perguntas fechadas, repetindo-as e ou completando frases iniciadas pelos professores. Abd-Kadir e Hardman (2007), num estudo comparativo de salas de aulas de Quênia e da Nigéria, constataram que os professores promoviam as práticas de IRF e ritualizavam a interação nas aulas sem ativar o “follow-up move” a seguir às respostas dos alunos. Arthur e Martin (2006) evidenciaram a ocorrência de “IRF” e do “safetalk” centrados no professor e diferenças assinaláveis em termos de uso das L1 nas aulas de Inglês em Brunei Durassalam e Botswana. Em Brunei Durassalam, os autores constataram o uso livre do Malay (L1) nas aulas em Inglês (L2) ao passo que em Botswana, o Setswana, L1 dos alunos, era exclusivamente usado

pelos professores sem a coparticipação dos alunos. Em Moçambique, Chimbutane (2011) observou cenários de oposição de níveis de interação dos alunos nas aulas lecionadas em L1 (alto níveis) e em/de L2 (baixos níveis). As aulas em/de L2 centravam-se no professor que recorria ao “code-switching” e ao “safetalk”, tendo os alunos como meros receptores e repetidores de informação. Kiramba (2016) notou que os alunos quenianos não têm a proficiência linguística para efetuar perguntas em Inglês (L2) se não repetir o que é lhes dito nas aulas. Assim, ao invés da interação construtivista, o ensino transformava-se num ato de transmissão do conhecimento através da recitação e da repetição passiva nas aulas. Lo e Macaro (2012) analisaram a relação entre o meio de instrução e os padrões de interação em turmas que adotavam o Inglês (L2) como meio de instrução e as que mantinham o Mandarim (L1) em Hong Kong. Os autores constataram que a L2 inibia a participação dos alunos. Os professores manifestavam dificuldades pedagógicas para ensinar em L2 tal que centralizavam o ensino-aprendizagem contrariamente às turmas em Mandarim. O estudo de Nomlomo e Vuzo (2014) destacou que os alunos tanzanianos e sul-africanos sentiam-se confortáveis na aprendizagem quando o ensino fosse em L1 (isiXhosa para alunos sul-africanos em Kiswahili para os alunos tanzanianos) do que em Inglês, uma L2 não dominada pelos alunos. Entretanto, Nomlomo e Vuzo (2014) demonstraram que, nas ocasiões em que o ensino era ministrado em L2, o recurso à explicação, à tradução e ao “code-switching” promovia a interação espontânea dos alunos, superando desta forma as dificuldades de ensino em Inglês.

Os problemas de proficiência em L2 nas classes de pós-transição fragilizam a aprendizagem dos alunos. As estratégias constatadas nas aulas ocultam o fracasso dos alunos e por isso, são uma barreira que impedem a aprendizagem dos alunos numa língua que não dominam (Wedin, 2009) e respondem, politicamente, às expectativas do governo em prejuízo à aprendizagem (Fitriati, 2016). Ngwaru (2011), partindo das práticas discursivas das escolas rurais do Zimbabwe baseadas no IRF e “safetalk” nas aulas em L2, reativou a interação dos alunos nas aulas através da pedagogia de desenvolvimento construtivo baseada nas línguas (L1 e L2) e nas experiências socioculturais (fundos de conhecimentos). Estudos sobre a pedagogia de “translanguaging” têm evidenciado novos avanços pedagógicos em contextos em que os alunos não têm a proficiência em L2. É uma abordagem que defende o uso das línguas como um único recurso linguístico-pedagógico nas aulas e como práticas discursivas múltiplas a partir das quais os bilíngues constroem significados através do bilinguismo dinâmico (García, 2009). O “translanguaging” é um fenómeno que ocorre natural e inevitavelmente no contexto educativo bilíngue ou multilíngue no qual, os professores e os alunos adotam os seus repertórios multilíngues como recursos para fins do ensino-aprendizagem (Canagarajah, 2011) e que, é, em si, uma nova abordagem pedagógica pós-colonial que permite flexibilizar o ensino e facilitar a aprendizagem dos conteúdos (García, 2009).

Metodologia

Os dados analisados neste estudo foram recolhidos com base na etnografia (Robinson, 1994; Blommaert e Jie, 2010) de práticas discursivas em L1 nas classes antes da transição (1^a à 3^a classes) e em L2 nas classes de pós-transição (4^a à 7^a classes). A observação efetuou-se em três fases distintas. Na I fase (segundo trimestre de 2016, Junho a Julho) observou-se a 20 aulas (15 horas) de diferentes

disciplinas lecionadas tanto em L1 (1ª a 3ª classes) como em L2 (4ª a 5ª classes). Na II fase (terceiro trimestre de 2016, Setembro a Novembro) observou-se a outras 14 aulas (10.5 horas) de Ciências Naturais referentes a 4ª classe lecionadas em Português. Por fim, na III fase (primeiro trimestre de 2017, Janeiro a Março) observaram-se as últimas 19 aulas (22.5 horas) de Ciências Naturais, 4ª classe, lecionadas em L2 cujos alunos transitavam para o ensino em Português após três classes de ensino em L1.

A observação efetuada na I fase visava averiguar as práticas discursivas nas diferentes disciplinas das classes antes e depois da transição lecionadas em Línguas Moçambicanas (L1) e em Português, respetivamente. A observação efetuada nas duas últimas fases (II e III) mapeou, separadamente, as práticas discursivas no ensino Ciências Naturais em Português de dois grupos distintos. O primeiro grupo de alunos frequentava o terceiro trimestres de 4ª classe em 2016 (I fase) ao passo que o segundo grupo de alunos iniciava o primeiro trimestre de 4ª classe em 2017 (II fase). A par da observação de aulas, realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos professores das respectivas turmas. Este estudo preconizava responder às seguintes perguntas:

(i) Como se desenvolve o ensino-aprendizagem em Português cujos alunos possuem baixos níveis de proficiência em Português, L2 e na língua de instrução?

(ii) Que estratégias linguístico-pedagógicas são adotadas pelos professores para garantir o ensino de aulas nas classes de pós-transição?

Local do estudo

O trabalho de campo decorreu em 6 Escolas Primárias Completas (EPC) que ministra o programa de educação bilíngue em três distritos da região sul de Moçambique. As 6 EPC encontravam-se num raio de 70Km de distância, a saber:

- a) EPC de Thekani – comunidade linguística Gitonga;
- b) EPC de Wulombe – comunidade linguística Gitonga;
- c) EPC's de Citimela e de N'tambani – comunidade linguística Cicopi;
- d) EPC's de Ruwani e de Mikhokhweni – comunidade linguística Citshwa.

Com a exceção da EPC de Wulombe que é localizada numa zona semi-urbana, as restantes cinco EPC's estão inseridas em zonas rurais e linguisticamente homogêneas. Diferentemente das outras EPC's, a EPC de Citimela localizava-se num contexto fronteiriço entre duas línguas (Cicopi e Gitonga). Alguns alunos desta contexto vivem em famílias bilíngues em Cicopi e Gitonga porém frequentavam a escola em Cicopi e em Português.

Participantes

O estudo envolveu 27 professores, 10 turmas de diferentes classes de educação bilíngue e cerca de 230 alunos de 9 a 11 anos de idade, falantes de Línguas Moçambicanas como L1 (Cicopi, Citshwa, Gitonga) e que têm o contato com o Português, exclusivamente, no contexto escolar.

Os professores envolvidos neste estudo são do ensino primário, formados para lecionar no modelo em Português mas que atuavam na educação bilíngue por serem falantes das L1 dos alunos. A maioria dos professores foi capacitada pelos técnicos do INDE e pelos formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFP) em seminários de curta duração. Contudo, alguns professores lecionavam na educação bilíngue sem nenhuma capacitação, se não baseando-se nas suas experiências como falantes de L1 dos alunos, nas pedagogias do ensino monolíngue e no apoio didático prestado pelos professores locais que tinham mais experiências na educação bilíngue.

O estudo foi desenvolvido com respeito aos aspetos éticos definidos com base nos termos de consentimento ético. Os nomes próprios dos sujeitos e das EPC patentes neste estudo são pseudónimos fíctícios que visam garantir a confidencialidade e proteger a identidade civil e física dos participantes.

Recolha de dados

A recolha de dados foi efetuada através de bloco de notas e gravador audiovisual. As primeiras duas aulas observadas em cada turma nas três fases da etnografia serviam de momentos de ambientação e de familiarização do pesquisador com o contexto de estudo e sobretudo com os intervenientes da educação bilíngue (professores e alunos). Por esta razão, nestas primeiras duas aulas, privilegiou-se a observação etnográfica e o uso de bloco de notas. Entretanto, a partir da terceira aula, associou-se a gravação audiovisual das aulas à observação etnográfica e o bloco de nota. Os dados foram, posteriormente, transcritos e sistematizados para efeitos de análise, usando os símbolos abaixo (vide a Tabela 2):

Tabela 2: Símbolos convencionados para a transcrição

Símbolo	Significado
(())	comentário do autor
MAÍSCULA	voz alta
(.)	pausa
Tur.	turma
Prof.a	professora
Prof.	professor
Alu.	aluno/a
(---)	interrupção da palavra
(--)	terminação da palavra
o o	voz baixa
<>	fala pausado
2x	repetição duas vezes
↑	elevação da voz
::	alongamento do som
[]	tradução do autor

Fonte: Adaptado de Chimbutane (2011:xi)

Resultados do estudo

Esta seção debruçar-se-á sobre os resultados do estudo. As evidências de sala de aulas ilustram que a língua de instrução determina a participação e interação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados deste estudo constataram três cenários de participação e interação dos alunos no ensino-aprendizagem em função da(s) língua(s) usada(s) na instrução.

Práticas discursivas nas aulas em e de L1

Os níveis de participação e de interação dos alunos nas classes lecionadas em L1 são elevados uma vez que participam de forma voluntária, dinâmica e flexível não obstante as aulas serem desenvolvidas com base nas estratégias de interação IRF e centradas nos professores. O extrato abaixo, ilustra parte de uma aula de língua Cicopi lecionada na 4ª classe, abordando o tema “Sotsimbila ngu sona” (Meios de transporte).

Extrato 1: EPC Citimela, I Fase, 2016, “Nyanda ya sigondo ya 7^{di}: Sotsimbila ngu sona ni soningana ngu sona mahungu, Makungu ya wugondisi ngu tidimi timbidi, sikulu ca 2^{di}, Cicopi, kalasi ya 4ⁿⁱ 5.”

1. Prof.a: *i mani wu angahigela cimweco cotsimbilatsimbila ngu cona?*
[quem pode mencionar um meio de transporte?]
2. Tur. ((levantou as mãos))
3. Prof.a: *i mani wu angakhata kuguleta diboko? Tsakisa hingakhalahatsha*
[quem foi o primeiro a levantar a mão? Tsakisa, senta-te]
4. Prof.a: Heta, *hingahigela cimweco acidzivaku cotsimbilatsimbila ngu cona*
[Heta, mencione um meio de transporte]
5. Alu.1: *cimweco cotsimbilatsimbila ngu cona i movha*
[o meio de transporte usado é o carro]
6. Prof.a: Heta *akhene cimweco cotsimbilatsimbila ngu cona i movha. ohemba mwendo ditshuri*
[Heta disse que, o carro é um dos meios de transporte. é ou não é verdade]
7. Tur. ((coro em voz alta e forte)): *DITSHURI*
[É VERDADE]
8. Prof.a: *singi siya hisithumisaku kasi sihihehukiselako mipfhuka. i mani wu angahigela cimwani cotsimbila ngu cona*
[há tantos meios de transportes que usamos para diminuir as distâncias. quem pode mencionar um meio de transporte]
9. Tur. ((levantou as mãos))

⁵ Unidade temática n° 7: Meios de transportes e comunicação, Programa de ensino bilíngue, II ciclo, Língua Cicopi, 4ª classe.

O extrato 1 ilustra os cenários de participação e de interação dos alunos nas aulas lecionadas em L1. Os alunos predisõem-se voluntariamente para participar na aula. Em (2), os alunos rapidamente levantaram as mãos e alguns ficaram em pé predispostos para responder a pergunta em (1) tal que, os professores enfrentam dificuldades para eleger um dentre os vários que se voluntariam competitiva e euforicamente. Em (3), a professora Katyani recorreu ao critério de flexibilidade para identificar um voluntário, tendo-se destacando o aluno Tsakisa que de pé, tentava convencer a professora para que o elegeisse como voluntário. Contudo, a professora obrigou ao Tsakisa para que se sentasse e a seguir, elegeu a aluna Heta que, seguramente apresentou o carro como um meio de transporte em (5). A turma avaliou a resposta da Heta e a classificou como correta, conforme evidencia o registro (7). A professora Katyani, motivada com a reação positiva dos alunos, formulou a segunda pergunta em (8). Mais uma vez, a turma voluntariou-se com as mãos no ar em (9). Entre os alunos que competiam uns com os outros para que fossem escolhidos, destacou-se, mais uma vez, a professora que, arduamente, tentava acalmar a turma para que interviesse o aluno Lukani. Neste ambiente de sala de aulas, os alunos mostravam-se motivados, dispostos e interessados em aprender. Os professores atuavam como mediadores que, a partir de perguntas abertas, ativavam e motivavam os alunos a expor as suas ideias, suas visões e seus conhecimentos. Os níveis de interação que se desenvolviam nas aulas em e de L1 facilitam, não apenas a leção dos professores como também engajavam os alunos na aprendizagem. Nestes moldes, as aulas tornavam-se dinâmicas, flexíveis e envolventes. No entanto, este cenário não se verificou nas aulas em Português, L2 conforme ilustrará a subsecção abaixo.

Práticas discursivas nas aulas em L2 nas classes de pós-transição

Se as aulas em L1 eram dinâmicas, flexíveis e envolventes, o mesmo não ocorria quando o Português se tornava meio de instrução sobretudo nas classes de pós-transição. As aulas lecionadas em Português ilustravam que os alunos não participavam tal como nas classes lecionadas em L1. Os extratos 2 e 3 refletem evidências de sala de aulas de Ciências Naturais lecionadas em Português, L2. Em ambos extratos, os alunos não são dinâmicos muito menos flexíveis na recapitulação da aula anterior.

Extrato 2: EPC Citimela, I Fase, 2016, Unidade temática nº 11: Temperatura, página 64 (Siuéla e Müller, 2004)

1. Prof.a: como é que se chama o instrumento usado para medir a temperatura?
2. Tur. ((alguns alu.s mostravam-se inseguros, hesitantes e indecisos diante da pergunta))
3. Alu.7 ((falou incompreensivelmente))
4. Prof.a: fala em voz alta
5. Alu. 7 ((acanhado)): o instrumento (.) que (.) usado (.) para (.) medir (.) a temperatura (.) chama-se (.) termómetro
6. Prof.a: muito bem. Zikani disse-nos que o instrumento que nós usamos para medir a temperatura chama-se ter (--)

7. Tur. ((coro)): (---) mómetro
8. Prof.a: chama-se ter (--)
9. Tur. ((coro)): (---) mómetro
10. Prof.a: mana Thelimani vai nos dizer o que significa termo (--). leia lá sua palavra. termo? começa de termo
11. Alu.8 ((em voz baixa)): termo (--) (.)
12. Prof.a ((chama atenção)): heyuuu menina
13. Alu.8 ((silêncio))
14. Prof.a: termo significa?
15. Alu.8 ((lendo em voz baixa)): <°termo (.) significa (.)°>
16. Prof.a: estão a ouvir vocês?
17. Tur. ((alguns em coro)): não
18. Prof.a: quem pode vir escrever a palavra correta para ela
19. Tur. ((silenciosamente, muitos alu.s levantaram as mãos para ajudar a alu.8, mas somente a alu.9 dirigiu-se para o quadro))
20. Prof.a: ehi:: hi::, aqui só tem (.) meninas. os meninos não estão a se mexer.
21. Tur. ((silêncio))
22. Prof.a: quero um menino aqui. não tem meninos aqui↑
23. Alu.7 ((Zikani levantou-se para ir ao quadro))
24. Prof.a: não é Zikani sozinho que estuda aqui. quero meninos. senta Zikani.
25. Tur. ((levantou-se o alu.10 numa altura em que a Alu.8 lia a resposta corrigida pela alu.9)): mitro.

No registo (2), notabilizam-se alguns alunos que hesitavam para responder à pergunta formulada pela professora Malani em (1). O primeiro voluntário interveio em voz baixa (3), cabisbaixo, acanhado e num discurso pausado (5). Após a terminação “mómetro” orientada pela professora Malani (7, 8, 9 e 10), Thelimani (alu.8) foi indicada pela professora para, obrigatoriamente, dizer o significado de termo em (11). A aluna mostrou-se hesitante em (12), ficou em silêncio em (14) e interrompeu a sua resposta em voz baixa em (16). Muitos alunos levantaram inseguramente as mãos para ajudá-la (19), mas apenas uma aluna (alu.9) voluntariou-se. A tentativa da professora para envolver os alunos na aula (20, 22, 24) foi apenas respondida pela predisposição do recorrente aluno Zikani (alu.7) em (25). O alu.10 voluntariou-se forçosamente quando a professora impediu que Zikani interviesse. Os alunos não se voluntariaram se não sob indicação dos professores, contrastando-se assim com as evidências do ensino em L1 apresentadas no Extrato 1. No extrato 3 abaixo, os alunos recorriam ao silêncio como estratégia de evitação para não responder em Português as perguntas de recapitulação da aula anterior.

Extrato 3: EPC Ruwani, II Fase, 2017, Unidade temática nº 1: Cuidados com os órgãos dos sentido do homem, página 4 (Siuéla e Müller, 2004).

1. Prof.: o que estudámos na aula de Ciências Naturais? vamos fechar os livros e ca-

dernos e vamos falar

2. Tur. ((silêncio))
3. Prof.: he::↑
4. Tur. ((silêncio))
5. Prof.: voluntários
6. Tur. ((silêncio))
7. Prof.: é para eu indicar. o que estudámos na quinta-feira↑
8. Tur. ((não reagiu))
9. Prof.: Biza, o que estudámos na aula passada↑
10. Alu.1.: Biza ((levantou-se)): <°na aula pa (--)>
11. Prof.: fale em voz alta
12. Alu.1. Biza: <°na aula passada (.) estudei (--)>
13. Prof. ((corrijiu)): estudámos
14. Alu.1. Biza: <estudámos (.) °iris°>
15. Prof.: estudámos
16. Alu.1. Biza: °iris°
17. Prof. menino Rowani, o que estudámos na aula passada?
18. Alu.2. Rowani: °na aula passada (.)°
19. Prof.: fale em voz alta.
20. Alu.2. Rowani: <na aula (.) passada (.) estudámos (.) °popila°>
21. Prof.: estão ouvir Giku? Giku não ouviu.
22. Alu.2. Rowani ((repetiu)): na aula (.) passada (.) estudámos (.) pa (--) palpal (--) palpe (--)
23. Prof. he:::?
24. Alu.2. Rowani: pal (--)
25. Prof. ihi::: Luzani, o que estudámos na aula passada?
26. Alu.3. Luzani ((silêncio))

O extrato 3 ilustra, por um lado, os esforços envidados pelo professor Kosani para ativar a participação dos alunos na revisão da aula anterior e, por outro lado, como os alunos intervieram inseguros, em voz baixa e em frases pausadas e incompletas. Nos registros (2, 4 e 6) os alunos ficaram em silêncio diante da insistência do professor que solicitava voluntários para recapitular a aula anterior (1, 3 e 5). Uma vez que os alunos não se voluntariavam, o professor indicou alguns alunos (9, 17 e 25) para que intervissem. Porém, nenhum de entre os alunos indicados foi capaz de expor fluentemente o que se teria aprendido na aula anterior. Os alunos intervinham com base em palavras, frases pausadas e incompletas num clima de insegurança, timidez e hesitação. Outras vezes, os alunos murmuram ruidosa e incompreensivelmente sempre que os professores envidam esforços para motivá-los a participar activa e interativamente nas aulas. O silêncio, a voz baixa, o murmúrio e a cara cabisbaixa são as estratégias de preservação de dignidade (Chick, 1996; Hornberger e Chick, 2001) e de evitação discursiva que os alunos usavam nas aulas em L2. Este fenómeno frustrava e aborrecia simultaneamente aos alunos e aos professores.

Ensino em Português: expor para ganhar tempo

Os fenômenos pedagógicos que se constatarem nas classes de pós-transição são agudizados pelo fato de os professores explorarem o ensino monolíngue em Português como se os alunos fossem proficientes em Português, L2. As práticas de “safetalk” surgem como recurso linguístico e pedagógico que os professores usam para expor a aula e obrigar a participação coerciva dos alunos através de estratégias discursivas passivas sem, com efeito, garantir a sua aprendizagem. Os extratos 4 e 5 ilustram a repetição e o coro, duas estratégias discursivas passivas que são promovidas pelos professores nas aulas em Português, L2 como soluções pedagógicas para, exclusivamente, garantir o avanço da aula.

Extrato 4: EPC Citimela, I Fase, 2016, Unidade temática nº 10: Estados físicos das substâncias, página 58 (Siuéla e Müller, 2004).

1. Prof.: hoje vamos falar dos estados físicos das substâncias. vamos falar de quê?
2. Tur. ((murmúrio))
3. Prof.: estados
4. Tur.: es::ta::do::s
5. Prof.: físicos
6. Tur.: fí::si::co::s
7. Prof.: das substâncias
8. Tur.: da::s su::bs::tâ::nci::as
9. Prof.: todos têm livros
10. Tur.: SI::M::
11. Prof.: podemos abrir os nossos livros (.) vamos prestar atenção às imagens que nós temos aqui no nosso (.) todos estão a ver as imagens?
12. Tur.: SI::M::
13. Prof.: o que é que estão a ver na primeira imagem?
14. Tur. ((silêncio))
15. Prof. ((apontando para a imagem)): o que é que estão a ver?
16. Tur. ((murmúrio))
17. Prof.: estão a ver o QUÊ
18. Tur. ((coro)): <°á::gu::a::°>
19. Prof.: O QUÊ?
20. Tur. ((coro)): Á::GU::A::
21. Prof.: ÁGUA não é?
22. Tur. ((coro)): SI::M::
23. Prof.: nesta primeira imagem? é água esta coisa branca que estou a ver eu também aí?
24. Tur.: não
25. Prof.: É OU NÃO É?
26. Tur. ((duvidosa e ruidosa)): é:::
nã::o é::

A professora Malani expôs o tema à turma “hoje vamos falar dos estados físicos das substâncias”. Todavia, quando exigiu que os alunos repetissem o tema da aula, perguntando novamente “vamos falar de quê?”, eles murmuraram incompreensivelmente (2). Alternativamente, a professora Malani recorreu à repetição palavra por palavra (3 a 8). A seguir, os alunos não foram capazes de descrever a imagem do livro, tendo murmurado mais uma vez (16), alguns intervieram em voz baixa, alongada e insegura (18) e em (20), a turma repetiu em voz alta sob insistência da professora “Á::GU::A::”. Contudo, quando a professora Malani testou a veracidade da resposta da turma (19, 23 e 25), os alunos ficaram confusos e duvidosos. Uns admitiam que era “água”, outros discordavam mas, não eram capazes de argumentar as suas ideias em L2 em função do que observavam no livro. Estes fenômenos têm motivado a promoção do coro e da repetição como estratégia que os professores usam para transmitir os conteúdos e “ganhar o tempo”, como se pode depreender no extrato 5, extraído da aula sobre “As partes do olho”.

Extrato 5: EPC Mikhokhweni, II Fase, 2017, Unidade temática nº 1: Cuidados com os órgãos dos sentido do homem, página 4 (Siuéla e Müller, 2004).

1. Prof. é esta parte da pestana que se fecha? estão a perceber?
2. Tur. ((silêncio))
3. Prof.: a pálpebra, a pestana e a sobrancelha protegem o olho das poeiras. estão a perceber↑
4. Tur. ((silêncio))
5. Prof.: o que fazem as pestanas, as pálpebras e as sobrancelhas? (.) fazem o quê↑
6. Tur. ((silêncio))
7. Prof. he::: fazem o quê? protegem o olho das poeiras. fazem O QUÊ↑
8. Tur. ((coro, ruído)): proteja o olho das (.)
9. Prof.: protegem o olho das poeiras
10. Tur. ((coro)): protegem o olho das poeiras
11. Prof.: as pálpebras e as sobrancelhas protegem o olho das poeiras (2x)
12. Tur. ((coro)): as pálpebras e as sobrancelhas protegem o olho das poeiras (2x)
13. Prof. ((registrou a frase no quadro e leu)) as pestanas, as pálpebras e as sobrancelhas protegem o olho das poeiras e do suor.

Neste extrato, a professora Losani explanava sobre as partes do olho humano. Os alunos acompanhavam-na em silêncio, não respondiam tanto as perguntas de controle “estão a perceber” (1 à 4) como as eliciações para a repetição (5, 6). Para além do silêncio, constatou-se que os alunos foram incapazes de repetir as respostas anunciadas pela professora (8). Diante deste fenômeno, a professora elicitou o coro (9 à 13), obrigando os alunos a reproduzir as informações da aula de forma coerciva.

Quando a L1 é incorporada nas aulas em Português

O ensino-aprendizagem em Português nas classes de pós-transição não permite o fluxo de um diálogo construtivo entre o/a professor/a – alunos e alunos – alunos nas aulas. Contudo, quando os pro-

fessores promoviam ocasionalmente a L1 nas aulas lecionadas em Português, constatavam-se novos fenômenos de sala de aulas. O extrato 7 ilustra a participação e a interação ativa dos alunos na aula, quando a L1 e o Português foram explorados como repertórios linguísticos e pedagógicos na aula.

Extrato 7: EPC Mikhokhweni, I Fase, 2016, Unidade temática nº 9: Cadeia alimentar, página 52-54 (Siuéla e Müller, 2004).

1. Prof.: na figura 5 (página 53) quem pode me dizer o que está a ver aí na figura 5
2. Gizani, alu.3 ((levantou-se e interveio em voz baixa)) <°estamos a ver cobra°>
3. Prof.: mais o quê?
4. Tur. ((coro)): mais rato
5. Prof.: mais rato, sim, mais o quê?
6. Alu.4: mais (--)
7. Prof.: hi::: a cobra *kambe i cini*?
[o que é?]
8. Tur. ((coro)): *I NYOKA*
[É COBRA]
9. Prof.: *a kona akalaku kuyitiva nyoka lomú?*
[há quem não conheça a cobra aqui?]
10. Tur. ((coro)): *AHIHI*
[NÃO]
11. Prof.: *a nyoka hitira hi, hihanya hi yini?*
[a cobra funciona com, sobrevive de quê?]
12. Tur. ((coro)): *yi hanya hi nyama*
[alimenta-se de carne]
13. Prof.: *hi hanya hi yini?*
[de quê se alimenta?]
14. Tur. ((murmurou))
15. Prof.: *ina pfusi yihanya hiku siku ni siku higetetela vanhu?*
[será que se alimenta de carne humana todos os dias?]
16. Tur.: *ahihi*
[não]
17. Prof.: já *a nyoka hi hanya hi yini?*
[de quê se alimenta a cobra?]
18. Alu.2 ((voz baixa e inseguro)): <°hi macimba°>
[alimenta-se com fezes]
19. Prof.: *hi hanya hi yini?*
[de quê se alimenta?]
20. Tur. ((murmurou e depois a alu.4 interveio)): *hi zvihukwana*
[alimenta-se com pintos]
21. Prof.: *hi zvihukwana*

- [alimenta-se com pintos?]
22. Tur.: *i:::*
[si::m]
23. Prof.: além *ya zvihukwana zvini zvin 'wanyani?*
[de frangos e mais o quê?]
24. Tur. ((em coro)): *makondlo*
[ratos]
25. Prof.: *ni yini?*
[mais o quê?]
26. Tur.: *makondlo*
[ratos]
27. Prof.: *a makondlo kambe yaga?*
[come também os ratos?]
28. Tur.: *hi:::*
[si::m]
29. Prof.: *ni yini kambe?*
[mais o quê?]
30. Alu.5: *makondlo ni zvimunyamunyani*
[ratos e frutos de arbustos]
31. Prof.: *ni zvimunyamunyani*
[com frutos de arbustos]
32. Prof.: *phela leci nacona cihari, maciwona? (.) cihefemula hi yini?*
[este é também um animal, conseguem ver? (.) por onde respira?]
33. Alu.6 ((interveio inseguro)): *hi nomu*
[pela boca]
34. Prof.: *hi yini?*
[por onde?]
35. Alu.6: *hi nomu*
[pela a boca]

O extrato acima retrata a aula sobre a “Cadeia alimentar entre os seres vivos” que iniciou com a leitura de imagens patentes no livro. Os alunos nomearam os elementos que viam na imagem “estamos a ver cobra” (2) e “mais rato” (4) através do método leitura de imagem que tem sido promovido nas classes iniciais para o ensino do vocabulário na disciplina de Português. Quando a professora Malani perguntou o equivalente de “cobra” em Citshwa, L1 (7), a turma respondeu vivamente “*I NYOKA*” “É COBRA” (8). Desde este momento, a professora e a turma interagiam em L1, efetuando perguntas sobre a dieta da cobra e o sistema de respiração. Com recurso aos fundos de conhecimentos, os alunos apresentavam suas respostas entusiasmados e motivados em L1 tanto em coro (12 e 24) como individualmente (18, 20, 30 e 33). Ao longo deste momento, os alunos participavam e interagiam energeticamente em L1. A professora Malani motivava-se pois, cada vez que efetuava as perguntas em Citshwa,

os alunos respondiam-nas de forma flexível, dinamizando a aula. No entanto, nos cenários em que a aula retorna ao Português, os alunos reativam as estratégias de silêncio e murmúrio, inflexibilizando a dinâmica da aula.

Discussão

Este estudo investigou as práticas discursivas nas aulas em Português como meio de instrução na 4ª classe no programa transicional em Moçambique. A constatação deste estudo sublinha que o IRF e o “safetalk” são padrões discursivos que os professores exploram para garantir a interação e a participação dos alunos nas classes de pós-transição em Moçambique e que estão intrinsecamente relacionados com os aspetos pedagógicos das classes de pós-transição.

Em função dos resultados deste estudo, entende-se que o “safetalk” não é o padrão discursivo preferido pelos professores. Este surge, por um lado, como um recurso linguístico e pedagógico que os professores exploram sempre que constatam que os alunos não participam nas aulas, respondendo às perguntas do padrão IRF. Por outro lado, o “safetalk” evidencia que os professores têm a noção sobre os baixos níveis de proficiência dos seus alunos em Português. Entretanto, não têm habilidade pedagógica para aplicar abordagens pedagógicas que garantam a aprendizagem simultânea dos conteúdos e das línguas nas aulas.

A tese deste estudo defende que os alunos das classes de pós-transição são bilíngues emergentes em processo de desenvolvimento do bilinguismo contínuo (García, 2009) e que, por isso, não se adequam às práticas pedagógicas monolíngues promovidas pelos professores se não as práticas pedagógicas bilíngues que permitam o uso das línguas como recursos instrucionais (García e Kleifgen, 2018). A ocorrência de “safetalk” comprova que os professores reconhecem que os seus alunos não aprendem com base nas práticas pedagógicas em Português sem a L1. Contudo, os professores não têm preparação pedagógica para explorar as estratégias de ensino dinâmico, flexível e eficiência em duas línguas.

O “safetalk” responde, exclusivamente, os interesses dos professores porque garante o progresso da aula “ensinar para ganhar tempo e/ou cumprir com o programa” sem garantir a aprendizagem efetiva dos alunos. Os alunos entendam as perguntas dos professores e têm habilidades cognitivas para refleti-las mas, falta-lhes a proficiência linguística para respondê-las exclusivamente em L2 se não em L1 que é evitada e excluída no processo de ensino-aprendizagem.

As evidências das aulas revelam que o uso ocasional de L1 nas aulas em L2 reativa o potencial participativo e interativo dos alunos em ambas línguas. Porém, a falta de preparação pedagógica dos professores empobrecem as práticas de uso de duas línguas nas aulas. Com base nestas evidências, a superação do “safetalk” e do IRF nas classes de pós-transição requeria a preparação pedagógica dos professores para que reconheçam as necessidades linguísticas dos alunos (bilíngues emergentes, em estágio de desenvolvimento do bilinguismo contínuo (García, 2009)) e saibam explorar as línguas como um único repertório bilíngue aplicado nas aulas como recurso pedagógico. A L1 tem um papel preponderante para o desenvolvimento da L2 e para o progresso acadêmico dos alunos pelo fato de ser a língua mais dominada em comparação com a L2 em franco desenvolvimento.

Considerações finais

As classes de pós-transição no contexto de Moçambique constituem uma etapa desafiante tanto para os professores quanto para os alunos dada a diversidade de fenômenos pedagógicos que se constata simultaneamente quando a L2 se torna meio de instrução. Os resultados do estudo ilustram que o ensino em L2 não é pedagogicamente viável sem a L1. O “safetalk” é uma estratégia alternativa e pontual que os professores exploram para garantir o progresso da aula sem, no entanto, garantir o desenvolvimento acadêmico e linguístico dos alunos. Certamente que esta estratégia transforma-se num padrão discursivo que despoleta que os professores não estão conscientizados sobre as necessidades linguísticas dos alunos e as abordagens pedagógicas compatíveis ao bilinguismo emergente e contínuo.

Em função dos resultados e da análise deste estudo, o “safetalk” é solucionável se os professores forem preparados para ensinar com base nas práticas pedagógicas de “translanguaging” (García, 2009) e não com base na pedagogia de separação de línguas e exposição máxima da L2 instituída para as classes de pós-transição em Moçambique. Certamente que algumas práticas de fluxo de duas línguas na sala de aulas ocorrem de forma inconsistente e espontânea nas classes de pós-transição quando deviam ser planejadas e aplicadas de forma sistemática com vista a concorrer para proporcionar o desenvolvimento acadêmico e linguístico dos alunos bilíngues emergentes do programa de transição em Moçambique. Neste sentido, este estudo opõe-se à pedagogia de separação de línguas e de exposição máxima da L2 nas classes de pós-transição porque ela reduz as oportunidades de contínuo desenvolvimento linguístico, acadêmico e cognitivos dos alunos iniciados nas classes lecionadas em L1, não obstante a revisão da modalidade de transição gradual de L1 à L2 proposta pelo MINEDH (2019). A liberalização das línguas nas classes de pós-transição e a promoção de práticas pedagógicas bilíngues contribuiriam sobremaneira para a superação da barreira de participação dos alunos imposta pelos baixos níveis de proficiência linguística dos alunos em L2.

Referências

- ABD-KADIR, J.; HARDMAN, F. 2007. The discourse of whole class teaching: a comparative study of Kenyan and Nigerian primary English lessons. *Language and Education*, **21**(1): 1-15. <https://doi.org/10.2167/1e684.0>
- ALIDOU, H.; BROCK-UTNE, B. 2006. Experience I – Teaching Practices – Teaching in a Familiar Language. In: H. ALIDOU et al. (eds.). *Optimizing learning and education in Africa – the language factor: a stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-Saharan Africa*. Paris, ADEA, p. 85-100.
- ARTHUR, J. 1996. Code switching and collusion: classroom interaction in Botswana primary schools. *Linguistics and Education*, **8**(1):17-33. [https://doi.org/10.1016/S0898-5898\(96\)90004-2](https://doi.org/10.1016/S0898-5898(96)90004-2)
- ARTHUR, J.; MARTIN, P. 2006. Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam. *Comparative Education*, **42**(2): 177-202.

<https://doi.org/10.1080/03050060600628009>

BAMGBOSE, A. 1999. African language development and language planning. *Social Dynamics*, 25(1): 13-30. <https://doi.org/10.1080/02533959908458659>

BENSON, C. 1997. *Relatório final sobre o ensino bilingue: resultados de avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo, INDE, 98 p.

BLOMMAERT, J.; JIE, D. 2010. *Ethnography fieldwork: a beginner's guide*. Toronto, Multilingual Matters, 89 p. <https://doi.org/10.21832/9781847692962>

BOLETIM DA REPÚBLICA. 2018. *I série, n° 254, 28 de Dez*. Maputo, Imprensa Nacional de Moçambique, p. 19-25.

BROCK-UTNE, B. 2007. Learning through a familiar language versus learning through a foreign language – a look into some secondary school classrooms in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 27(5):487-498. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.004>

BUNYI, G. 1997. Multilingualism and discourse in primary school mathematics in Kenya. *Language, Culture and Curriculum*, 10(1): 52-65. <http://dx.doi.org/10.1080/07908319709525240>

CANAGARAJAH, S. 2011. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. In: L. WEI (ed.). *Applied Linguistics Review, Volume 2*. Berlin, Gruyter Mouton, p. 1-28.

CHICK, J. K. 1996. Safe-talk: collusion in apartheid education. In: H. COLEMAN (ed.). *Society and the language classroom*. England, Cambridge University Press, p. 21-39.

CHIMBUTANE, F. 2015b. Línguas e educação em Moçambique: uma perspectiva sócio-histórica. In: P. GONÇALVES; F. CHIMBUTANE. (ed.s). *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: em direção a uma coerência entre discurso e prática*. Maputo, Alcance Editores, p. 31-75.

CHIMBUTANE, F. 2011. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Bristol, Multilingual Matters, 182 p. <https://doi.org/10.21832/9781847693655>

CHIMBUTANE, F. 2015a. O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: o contexto de ensino bilingue em Moçambique. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, 1(1):7-23.

CHIMBUTANE, F.; BENSON, C. 2012. Expanded spaces for Mozambican languages in primary education: where bottom-up meets top-down. *International Multilingual Research Journal*, 6(1): 8-21. <https://doi.org/10.1080/19313152.2012.639278>

CLEGHORN, A. 1992. Primary level science in Kenya: constructing meaning through English and indigenous languages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(4): 311-323. <https://doi.org/10.1080/0951839920050403>

CUMMINS, J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual chil-

- dren. *Review of Educational Research*, **49**(2): 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- CUMMINS, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. Los Angeles, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, p 3-49.
- FITRIATI, W. S. 2016. Safetalk practices in content and language integrated learning (CLIL) classes. *Language circle: Journal of Language and Literature*, **XI**(1): 47-57.
- GARCÍA, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford, Wiley/Blackwell, 496 p.
- GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. A. 2018. *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for english learners*. Second edition, New York, Teachers College Press, 229 p.
- GONÇALVES, P. 2012. *Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?* Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Linguística Histórica, São Paulo, 07 a 10 de Fevereiro de 2012. Disponível em: http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/lusofonia_em_mocambique.pdf Acesso em: 17.06.2019.
- HEUGH, K. 2006. Theory and practice – language education models in Africa: research, design, decision-making, and outcomes. In: H. ALIDOU *et al.* (eds.). *Optimizing learning and education in Africa – the language factor: a stock-taking research on mother tongue and bilingual education in Sub-saharan Africa*. Paris, ADEA. p. 56-84.
- HORNBERGER, N.; CHICK, J. 2001. Co-constructing school safetime: safetalk practices in Peruvian and South African classrooms. In: M. HELLER; M. MARTIN-JONES (eds.). *Voices of authority: education and linguistic difference*. London, Ablex, p. 31–56.
- HYLTENSTAM, K.; STROUD, C. 1998a. *Proposals for revises language curricula for Mozambican primary schools*. Discussion document. SEC/ILU, Uppsala University, 22 p.
- HYLTENSTAM, K.; STROUD, C. 1998b. *Final report and recommendations from the evaluation of teaching materials for lower primary education in Mozambique*. Language Issues. SEC/ILU, Uppsala University, 77 p.
- INDE/MINED. 2003. *Programa de ensino básico - II Ciclo (3^a, 4^a E 5^a classes)*. Maputo, INDE, 510 p.
- INE. 2019. *IV Recenseamento geral da população e habitação 2017: resultados definitivos – Moçambique*. Maputo, 206 p.
- KIRAMBA, L. 2016. *Communicative practices in a bi-/Multilingual, rural, fourth grade classroom in Kenya*. Urbana. Tese de Doutorado. University of Illinois, 372 p.
- LO, Y.; MACARO, E. 2012. The medium of instruction and classroom interaction: evidence from Hong Kong secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **15**(1): 29-52. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.588307>

- LOPES, A. 1998. The Language situation in Mozambique. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, **19**(5): 440-486. <https://doi.org/10.1080/01434639808666364>
- MACHEL, S. 1973. Educar o homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria. In: COLEÇÃO ESTUDOS E ORIENTAÇÕES 2. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/machel/1970/09/educar.htm>. Acesso em: 17.06.2019.
- MARTIN, P. 1999. Bilingual unpacking of monolingual texts in two primary classrooms in Brunei Darussalam. *Language and Education*, **13**(1): 38-58. <https://doi.org/10.1080/09500789908666758>
- MARTIN, P. 2005. 'Safe' language practices in two rural schools in Malaysia: tensions between policy and practice. In: A. LIN; W. MARTIN (eds.). *Decolonisation, globalisation language-in-education policy and practice*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 74-97. <https://doi.org/10.21832/9781853598265-007>
- MAZULA, B. 1995. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo, Edições Afrontamento, 276 p.
- MINEDH. 2019. *Estratégia de expansão do ensino bilingue 2020-2029*. Maputo, 24 p.
- MONDLANE, E. 1995. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Coleção “Nosso Chão”, 251 p.
- NDAYIPFUKAMIYE, L. 1994. Code-switching in Burundi primary classrooms. In: C. RUBAGUMYA (ed.). *Teaching and researching language in African classrooms multilingual matters*. Clevedon, Multilingual Matters, p. 79-96.
- NGUNGA, A. 2011. Monolingual education in a multilingual setting: the case of Mozambique. *Journal of Multicultural Discourses*, **6**(2):177-196. <https://doi.org/10.1080/17447143.2011.577537>
- NGUNGA, A.; BAVO, N. 2011. *Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo, CEA/UEM, 75 p.
- NGUNGA, A.; FAQUIR, O. 2012. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do III seminário*. Maputo, CEA/UEM, 348 p.
- NGWARU, J. M. 2011. Transforming classroom discourse and pedagogy in rural Zimbabwe classrooms: the place of local culture and mother tongue use. *Language, Culture and Curriculum*, **24**(3): 221-240. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.609624>
- NOMLOMO, V.; VUZO, M. 2014. Language transition and access to education: Experiences from Tanzania and South Africa. *International Journal of Educational Studies*, **01**(02):73-82.
- PALME, M. 1993. *The meaning of school repetition and drop out in the Mozambique Primary School*. Stockholm, SIDA, 70 p.
- ROBINSON, A. R. 1994. *Ethnography of empowerment: the transformative power of classroom interaction*. London, The Falmer Press, 177 p.

RUBAGUMYA, C. M. 1994. Language values and bilingual classroom discourse in Tanzanian secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 7(1): 41-53. <https://doi.org/10.1080/07908319409525165>

SITOE, B.; NGUNGA, A. (eds.). 2000. *Relatório do II seminário sobre a padronização das línguas moçambicanas*. Maputo, NELIMO/UEM, 218 p.

SIUÉLA, M.; MÜLLER, S. 2004. *A vida na terra, Ciências Naturais, 4ª classe*. Maputo, Texto Editores, 111 p.

WEDIN, A. 2009. Classroom interaction: potential or problem? The case of Karagwe. *International Journal of Educational Development*, 30(2010): 145-150.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.03.007>

Submetido: 23/03/2020

Aceito: 09/07/2020