



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Departamento de Linguística e Literatura

Mestrado em Bilinguismo e Educação Bilingue

**O Impacto do *Translanguaging* no Ensino-Aprendizagem da Língua
Inglesa em Contextos em que se Fala as Línguas Locais e o Português:
O Caso da Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia**

Autor: Arlindo José Cossa

Maputo, Novembro de 2022



Faculdade de Letras e Ciências Sociais
Departamento de Linguística e Literatura
Mestrado em Bilinguismo e Educação Bilingue

O Impacto do *Translanguaging* no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa em Contextos em que se Fala as Línguas Locais e o Português: O Caso da Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia

Esta dissertação foi apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Bilinguismo e Educação Bilingue na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

Autor: Arlindo José Cossa

Júri

Presidente:

Supervisor:

Arguente:

Maputo, 19 de Dezembro de 2022

Declaração

Declaro que esta dissertação, intitulada *O Impacto do Translanguaging no Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa em Contextos em que se Fala as Línguas Locais e o Português: O Caso da Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia*, nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ela constitui o resultado do meu labor individual.

Arlindo José Cossa

Dedicatória

Dedico esta dissertação à Nwamuzini (Miosse Muzine Mawelele), que sempre dizia:

Ntukulu, famba xikola!, ou seja, 'Meu neto, vai à escola!'

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Feliciano Salvador Chimbutane, meu orientador e fonte de inspiração, pelo aconselhamento e aprimoramento da dissertação.

Aos Professores Doutores Bento Siteo, Carlos Manuel, Conceição Siopa, David Langa, Gervásio Chambo, Gregório Firmino, Henriques Nhaombe, Inês Machungo, Julieta Langa, Leonarda Menezes, Manuel Guissemo, Samima Patel e Víctor Justino, pelos ensinamentos neste percurso.

Aos caríssimos Professores José Camilo Manusse, Olívia Mussuei e à Professora Doutora Ezra Nhampoca, pelas cartas de recomendação para a inscrição no mestrado.

Aos meus pais, meus ídolos, por todos os ensinamentos que fizeram de mim o que sou hoje.

À minha amada, pelo encorajamento, mesmo nos longos momentos de ausência.

Aos meus filhos, pelo amor incondicional e encorajamento nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Um agradecimento especial ao Rosário Cumbane, meu mentor para novamente voltar a estudar.

Aos meus colegas de mestrado, Adolfo José Cossa, António Nhaguilunguane, Luís Chaúque, Roberto Parruque e Zefanias Sambo, os nossos debates foram de muita valia!

Aos meus superiores hierárquicos, pelo encorajamento e por sempre terem sabido ajustar o horário para que eu fosse à Faculdade.

A todos os que, directa ou indirectamente, me apoiaram nesta empreitada, mesmo sem o saber.

Khanimambu!

Índice

Capítulo 1: Introdução	1
1.1 Contextualização	1
1.2 Motivação	3
1.3 Problema e Perguntas de Pesquisa.....	3
1.4 Objectivos	6
1.5 Contribuição da Pesquisa.....	6
1.6 Estrutura do Trabalho	7
Capítulo 2: Revisão da Literatura	9
2.1 Conceito de <i>Translanguaging</i>	9
2.2 <i>Translanguaging</i> : Dos Primórdios à Actualidade	10
2.3 <i>Translanguaging</i> e Bilinguagem	11
2.4 <i>Translanguaging</i> e a Comunidade.....	12
2.5 Vantagens e Desvantagens do <i>Translanguaging</i>	12
Capítulo 3: Enquadramento Teórico	14
3.1 O Papel da Exploração dos Reportórios Linguísticos no Ensino-aprendizagem da L2/LE .	14
3.2 Pedagogias Monoglóssicas: Princípio de Separação das Línguas	14
3.2.1 Caracterização Geral das Pedagogias Monoglóssicas	14
3.2.2 <i>Communicative Language Teaching</i> Como Exemplo de uma Abordagem Monoglóssica.....	17
3.2.2.1 Caracterização Geral da Abordagem de <i>Communicative Language Teaching</i>	17
3.2.2.2 <i>Communicative Language Teaching</i> no Contexto Moçambicano.....	19
3.3 Pedagogias Heteroglóssicas: Princípio de Integração das Línguas	22
3.3.1 Uso Mínimo da L1/Outras Línguas	23
3.3.2 Uso Máximo da L1/ <i>Translanguaging</i>	25
Capítulo 4: Metodologia da Pesquisa	27
4.1 Abordagem Metodológica	28
4.2 População-alvo e Tamanho da Amostra.....	29
4.3 Técnicas de Recolha de Dados	31
4.3.1 Observação de Aulas	31
4.3.2 Entrevistas	31
4.3.3 Notas de Campo	32

4.4 Sistematização e Codificação de Dados	33
4.5 Análise de Dados	33
4.6 Local da Pesquisa: Breve Descrição de Ressano Garcia e da Escola Secundária de Xikanyanini	35
4.6.1 Breve Descrição de Ressano Garcia.....	35
4.6.2 A Escola Secundária de Xikanyanini	38
4.7 Considerações Éticas	38
4.8 Limitações da Pesquisa.....	39
Capítulo 5: Percepções, Práticas e Impacto do <i>Translanguaging</i> nas Dinâmicas da Sala de Aula	41
5.1 Percepções, Crenças e Atitudes dos Professores, dos Alunos e do Gestor Escolar	41
5.1.1 Maior Participação e Compreensão dos Alunos com o Uso de Todos os seus Repertórios Linguísticos.....	42
5.1.2 Menor Participação e Interação dos Alunos com o Uso Exclusivo da Língua Inglesa.....	43
5.1.3 Alunos à Vontade e Motivados	45
5.1.4 Motivações e Crenças sobre o Uso ou Inibição do Uso do <i>Translanguaging</i>	47
5.1.5 Absentismo Escolar	49
5.2 Desencontro entre as Estratégias de Ensino e as Estratégias de Aprendizagem.....	50
5.3 Práticas Linguísticas nas Dinâmicas da Sala de Aula	52
5.3.1 O Voluntarismo à Sobra e a Inclusão vs. O Voluntarismo Forçado e a Exclusão	52
5.3.2 Consciência Metalinguística dos Alunos Activada	59
5.4 A Necessidade de se Ensinar em L1/Outras Línguas e em Inglês no ESG	61
Capítulo 6: Conclusões e Recomendações	63
6.1 Conclusões.....	63
6.2 Recomendações	64
Referências Bibliográficas	65
Anexos	74
Anexo 1: Consentimento dos Participantes	75
Anexo 2: Guião de Observação das Aulas	78
Anexo 3: Guião de Entrevistas para Alunos.....	80
Anexo 4: Guião de Entrevistas para Professores.....	81
Anexo 5: Guião de Entrevistas para Gestores Escolares	82
Anexo 6: Comprovativos de Autorização para a Recolha de Dados.....	83-84

Resumo

O uso dos repertórios linguísticos dos alunos multilingues (García, 2009; García & Wei, 2014) pode, dentre vários aspectos, trazer a dinamização e flexibilização da aula numa sala de L2/LE (Creese & Blackledge, 2010), dando lugar ao *cross-linguistic transfer* (Cummins, 2007), permitindo maior participação e interação dos alunos durante o processo de ensino - aprendizagem. Mais ainda, estudos sobre o ensino de Inglês (Cabinda, 2013; Ussene, 2017) apontam que o uso exclusivo da *Communicative Language Teaching* no ensino-aprendizagem desta língua como L2/LE em salas multilingues prejudica o ensino-aprendizagem de sujeitos bilíngues em Moçambique.

Tendo em conta este contexto, esta dissertação tem como objectivo explorar o uso do *translanguaging* como uma estratégia comunicativa-pedagógica e o seu impacto no ensino de Inglês em contextos em que se fala as línguas locais e o Português. Para perseguirmos este objectivo, colocámos as seguintes questões: (i) Como é que o *translanguaging*, como uma estratégia comunicativa-pedagógica, propicia o ensino-aprendizagem da língua inglesa em contextos em que se fala as línguas locais e o Português? (ii) Até que ponto o uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos na sala de aula pode proporcionar um ensino-aprendizagem de Inglês dinâmico, flexível, participativo e interactivo em ambientes de osmose linguística? (iii) Que percepções é que os alunos, professores e gestores da escola têm em relação ao uso do *translanguaging* no ensino da língua inglesa?

Adoptando uma abordagem qualitativa, este estudo baseia-se em técnicas de etnografia, designadamente, a observação, a entrevista e a tomada de notas. O estudo analisa dados recolhidos na Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia, que envolveu 3 professores, 1 gestor escolar e 36 alunos. Os resultados do estudo apontam que o uso do *translanguaging*, como estratégia comunicativa-pedagógica, torna o ensino-aprendizagem da língua inglesa dinâmico, flexível, participativo e interactivo, e permite que os alunos sejam o centro da aula, ao facilitar a comunicação e compreensão da língua numa sala de aula bi/multilingue.

Palavras-chave: *Translanguaging*, ensino-aprendizagem, Inglês, línguas locais, Português, Escola Secundária de Xikanyanini, CLT.

Abstract

The use of the linguistic repertoires of multilingual students (García, 2009; García & Wei, 2014), among several aspects, can bring dynamism and flexibility to the L2/LE classroom (Creese & Blackledge, 2010), giving room to the cross-linguistic transfer (Cummins, 2007), allowing students' greater participation and interaction during teaching and learning process. More to this point, studies in the English teaching field (Cabinda, 2013; Ussene, 2017) point out that the exclusive use of Communicative Language Teaching is detrimental to the teaching and learning of bilingual students in Mozambique. In this light, this dissertation aims to explore the use of Translanguaging as a pedagogical communicative strategy and its impact on the teaching of English in contexts in which local languages and Portuguese are spoken. In order to achieve this goal, we posed some questions, as follows: (i) How can translanguaging, as a pedagogical and a communicative strategy, promote English language teaching and learning in contexts in which local languages and Portuguese are spoken? (ii) To what extent can the use of all students' linguistic repertoires in the classroom provide an English language teaching and learning dynamic, flexible, participative and interactive in linguistic osmosis environments? (iii) What perceptions do students, teachers and school managers have regarding to the use of translanguaging in the teaching of English language? This is a qualitative research based on ethnographic techniques, namely, observation, interview and note taking. It analyzes data collected at Xikanyanini Secondary School in Ressano Garcia, which involved 3 teachers, 1 school manager and 36 students. The results show that the use of translanguaging, as a pedagogical and a communicative strategy, makes the learning and teaching process of English dynamic, flexible, participative and interactive, and allows learners become the center of the learning and teaching process, as it enables communication and comprehension of language in a bi/multilingual classroom.

Keywords: Translanguaging, teaching and learning, English, local languages, Portuguese, Xikanyanini Secondary School, CLT.

Lista de Siglas e Acrónimos

CLT – Communicative Language Teaching

COVID-19 – Doença de Corona Vírus 2019

CSEM – Centro Sclabriniano de Estudos Migratórios

EN4 – Estrada Nacional Número Quatro

ESG – Ensino Secundário Geral

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

HIV/SIDA – Virus de Imunodeficiência Humana/ Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

IRPS – Imposto sobre o Rendimento de Pessoas Singulares

IVA – Imposto sobre o Valor Acrescentado

L1 – Língua(s) Primeira(s)

L2 – Língua Segunda

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

LM – Língua(s) Materna(s)

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MINAE – Ministério de Administração Estatal

MINEDH – Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

VAT – Value Added Tax

WENELA – Witwatersrand Native Labour Association

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de Convenções Usadas na Transcrição

(())	comentários do pesquisador
MAIÚSCULA	ênfase acentuada
(...)	omissão
(2x)	repetição do enunciado oral duas vezes
<i>itálico</i>	intervenção em Inglês
<i>itálico</i> sublinhado	intervenção em Xichangana
'.....'	tradução
“entre aspas”	intervenção em Português
?	interrogação
_____.	espaço para os alunos completarem
...	pausa longa
P	professora/o
A	aluno
AA	alunos

Capítulo 1: Introdução

1.0 Introdução

Neste capítulo introdutório, fazemos a contextualização da nossa pesquisa, apresentamos a motivação, o problema e as questões de pesquisa, os objectivos, bem como a contribuição desta pesquisa em diferentes áreas, e como é que este trabalho está estruturado.

1.1 Contextualização

Moçambique faz fronteira com países falantes da língua inglesa. Estes países jogam um papel importante na vida económica, política e social dos moçambicanos. Este contexto torna a língua inglesa relevante para o país, não só para estabelecer relações diplomáticas e trocas comerciais com os países vizinhos, como também para o acesso ao conhecimento e às novas tecnologias de informação e comunicação (Firmino, 2002). Além disso, esta língua é a mais utilizada neste mundo cada vez mais conectado. No âmbito da resposta a este desafio, em 2004, o Ministério de Educação (MINED), actual Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), decidiu introduzir o ensino da língua inglesa a partir da 6ª classe nas escolas primárias moçambicanas (INDE/MINED, 2003).

Neste contexto, o ensino da língua inglesa ocorre num ambiente em que a língua portuguesa é falada como língua primeira (L1) por apenas 1 691 503 moçambicanos, correspondente a 16.5% da população moçambicana de 5 ou mais anos de idade. Em contrapartida, as línguas do grupo bantu são faladas como L1 por 18 031 456 pessoas, o equivalente a 81.38% (INE, 2019). Esta situação mostra que a maioria das crianças moçambicanas, sobretudo da zona rural, só têm o primeiro contacto com as línguas estrangeiras (portuguesa (classificação de Gonçalves & Diniz, 2004), inglesa e francesa) na escola. Gonçalves & Diniz (2004), elaborando sobre a língua portuguesa no ensino primário em Moçambique, referem que,

quase a totalidade das nossas crianças, quando entra para a escola, não fala Português e, naturalmente, não lê e não escreve. Esta é a situação típica do meio rural, onde prevalece o uso das línguas locais, as línguas bantu, e onde o português é praticamente uma língua “estrangeira”: é aprendido e usado na sala de aula, sobretudo através do contacto com o professor e com os livros escolares, sendo pouco frequentes as situações de comunicação em que é falado em ambiente natural. No seu dia a dia, em casa com a família e nas brincadeiras com os amigos, as crianças comunicam na sua língua materna (LM) (Gonçalves & Diniz, 2004:1).

Não obstante esta situação, é cada vez mais crescente o número de falantes de Português como L1 e também como língua segunda (L2) em Moçambique, sobretudo no meio urbano e periurbano. A título ilustrativo, em 1980, apenas cerca de 24% da população total moçambicana sabia falar Português como L1 e L2, uma proporção que subiu para 39%, em 1997, e 50.4%, em 2007. Em 2017, subiu para 60%. Como L1, o Português era falado por apenas 1.2% da população em 1980. Esta percentagem subiu, sucessivamente, para 6.5%, em 1997, 10.7%, em 2007, e 16.5%, em 2017 (Chimbutane, 2021). Como corolário desta situação, as escolas moçambicanas possuem alunos que têm a língua portuguesa (LP) como L1/LM e alunos que têm a LP como L2.

A situação acima descrita também ocorre com crianças de Ressano Garcia, zona fronteiriça, local da realização deste estudo, onde o ensino de Inglês é também uma realidade. É também realidade o uso das línguas locais e a língua portuguesa tanto como L1 quanto como L2. Em relação a estes contextos fronteiriços, Diniz & Prieto (2018) defendem que o ensino de línguas deve integrar abordagens de educação plurilingue, através de práticas de sala de aula orientadas para o desenvolvimento da competência plurilingue dos alunos. Ou seja, abordagens educacionais orientadas a favorecer o encontro com o outro, a considerar as diferentes línguas e culturas, a reconhecer o valor de cada uma e a compreender a partir da diferença. Segundo Diniz & Prieto (2018), uma abordagem ao ensino de línguas nesta perspectiva é mais equitativa e mais eficaz porque considera as diferentes línguas que constituem o repertório linguístico dos indivíduos que se deslocam nestes contextos fronteiriços.

Estes contextos plurilingues são propícios para o empreendimento de estudos do *translanguaging*, pois não só se usam as línguas nativas, como também as línguas estrangeiras (LE) que constituem repertório linguístico dos povos destas regiões. Para o caso de Ressano Garcia, a língua nativa predominante é Xichangana, permeada pelo Português e pela língua inglesa, uma das línguas oficiais da África do Sul. É por isso que nos propomos estudar o impacto do *translanguaging* no ensino de Inglês em contextos em que se fala as línguas locais e o Português.

1.2 Motivação

Vários são os motivos que nos levaram a fazer a presente pesquisa, no entanto, destacaremos apenas dois, dada a sua importância para nós e para o país, nomeadamente: (i) nós somos professores de Inglês como LE, por isso o tema se reveste de grande importância para nós, e (ii) quando, ao longo do curso, aprendemos que o *translanguaging* era tomado como uma estratégia de ensino-aprendizagem ficamos motivados a reflectir como esta estratégia pode promover a dinamização e flexibilização do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como LE em zonas onde se fala as línguas locais e o Português. Mais interessante é que, durante as nossas aulas de Inglês, os alunos pedem que a explicação seja feita tanto em Xichangana como em Português. Como docentes desta área, queremos compreender qual é que pode ser o impacto do uso desta estratégia no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A solicitação dos alunos para que explicações nas aulas sejam também dadas em Xichangana é consistente com as palavras de Nelson Mandela (1995), segundo as quais: “*if you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. But if you talk to him in his language, that goes to his heart*”; 'se falares com um homem na língua que ele entende, isso vai para a sua cabeça. Mas se falares com ele na sua língua autóctone, isso vai para o seu coração' (nossa tradução livre). Neste âmbito, quando o emissor usa a L1 do receptor, a mensagem ganha mais força significativa, isto é, tem maior impacto no receptor que possui essa língua como L1, do que quando se usa uma língua que ele não domina. Desta feita, o *translanguaging* (sinergias entre línguas (Baker, 2011)) ou o uso de todo o repertório linguístico dos alunos (García, 2009; García & Wei, 2014), ou seja, o uso de todas as línguas que o aluno fala como uma estratégia pedagógica de ensino-aprendizagem que possibilita o “*cross-linguistic transfer*” (Cummins, 2007) pode ajudar a esclarecer as dúvidas do aluno e guia-lo para a “retenção profunda” (Ferraz & Belhot, 2010) dos conteúdos na sala de aula.

1.3 Problema e Perguntas de Pesquisa

Gass & Selinker (2001) defendem que os aprendentes de L2/LE primeiro usam o sistema da língua nativa como estratégia de aprendizagem, mudando para outras estratégias caso esta não resulte. No entanto, em muitos casos, os professores não têm utilizado e nem têm permitido que os alunos usem as suas línguas nativas e o Português, em processos de *translanguaging*, como estratégia de ensino-aprendizagem de Inglês. O argumento básico que tem sido

avanzado é de que o uso das línguas diferentes da língua-alvo pelos alunos pode interferir na aprendizagem da L2/LE (Chimbutane, 2013).

Mesmo que, nas políticas linguísticas e na prática, os professores não permitam que os alunos usem as suas línguas locais e o Português, estas estão sempre presentes na sala de aula, pois os alunos pensam, interagem e fazem traduções nestas línguas. Isto é, os alunos usam as suas L1 e o Português como parte do seu repertório linguístico para aprender a língua-alvo. Nesta óptica, Canagarajah & Gao (2019) sustentam que os repertórios linguísticos que os alunos possuem têm um papel preponderante na aprendizagem e podem conduzir ao alcance da proficiência linguística na língua-alvo. A título de exemplo, Cabinda (2016:43) revela que, em Moçambique, “os alunos recorrem ao uso das suas LM e do Português como estratégias de compreensão de textos em Inglês.” No entanto, as práticas pedagógicas definidas pelo currículo e implementadas pelos professores, que preconizam o uso do *Communicative Language Teaching* (CLT) no ensino-aprendizagem de Inglês (MEC/INDE, 2007:45), ignoram o contexto social e cultural moçambicano, em que a maioria dos aprendentes fala as línguas locais e o Português. Estas línguas podem jogar um papel importante na aprendizagem desta língua estrangeira. Como corolário da proibição da integração das L1 e do Português no ensino-aprendizagem do Inglês, ao se impor o uso exclusivo desta, a competência comunicativa preconizada no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral não é atingida pela maioria dos alunos que terminam este ciclo de aprendizagem (Ussene, 2017). Ou seja, muitos dos graduados do Ensino Secundário Geral (ESG) não compreendem, não lêem, não falam, e nem escrevem nesta LE no fim do nível médio, após 7 anos de aprendizagem da língua inglesa (da 6^a à 12^a classe). Aliás, Ussene (2017:215) aponta que, “lamentavelmente, nenhum aluno possui competências comunicativas em Inglês ao terminar o ESG em Moçambique”. Na mesma linha, MINEDH & UNESCO (2019) revelam que apenas sete (7) em cada 100 alunos que entram no ESG em Moçambique concluem o nível médio com competências comunicativas em Inglês definidas para este nível de ensino.

Dentre os vários problemas enfrentados por professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, destacam-se: má formação e remuneração do docente, salas superlotadas, falta de recursos de ensino, indisciplina e insegurança na sala de aula, baixa carga horária para as aulas de língua estrangeira e uso exclusivo da língua-alvo no ensino, ou seja, fraco nível de conhecimento da língua (Cabinda, 2013; Ussene, 2017), o que desmotiva

o aluno por não perceber nada do que é falado pelo professor, conduzindo ao fracasso da aprendizagem da LE. A título ilustrativo, os estudos de Guro & Weber (2010), Cabinda (2013; 2014), Mendonça (2014) e Ussene (2017) revelam que, embora os professores saibam que o centro da aula é o aluno, eles não implementam este conhecimento nas suas aulas, porque não há comunicação na língua-alvo, isto é, os alunos não possuem rudimentos linguísticos na LE que lhes permitam interagir de forma inteligível, por isso eles têm pautado pelo silêncio durante as aulas. Esta situação contribui para o fraco desempenho dos alunos durante as aulas e durante os exames. Para colmatar este problema, “os professores resolvem os exames e dão as respostas aos alunos ou adulteram os resultados na pauta” (Ussene, 2017:94-95; 215-216).

Segundo Ussene (2017:150-151), as quatro maiores razões que dificultam a aprendizagem da língua inglesa evocadas pelos alunos incluem:

- (i) Impossibilidade de compreender o professor na sala de aula;
- (ii) Falta de tradução/interpretação dos conteúdos para língua portuguesa ou línguas locais;
- (iii) Tempo insuficiente para aprendizagem;
- (iv) Falta de materiais de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre este ponto, os estudos de Williams (2011) e Bamgbose (2011), sobre contextos multilingues, revelam que um ensino que marginaliza os repertórios linguísticos dos alunos na aprendizagem de uma L2/LE não só prejudica o processo de ensino-aprendizagem em si, ao centrar o ensino no professor, como também conduz a maus resultados, que se traduzem em altas taxas de repetência e desistência, falta de dinamização, flexibilização, participação e interação entre o professor e o aluno, falta de ligação entre a escola e a comunidade, falta de integração da cultura e de aspectos identitários das comunidades circundantes da escola, e falta de co-construção do conhecimento entre os professores e os alunos.

Considerando os factos descritos acima, mostra-se importante colocarmos as seguintes perguntas de pesquisa:

- o Como é que o *translanguaging*, como uma estratégia comunicativa-pedagógica, pode propiciar o ensino-aprendizagem da língua inglesa em contextos em que se fala as línguas locais e o Português?

- Até que ponto o uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos na sala de aula pode proporcionar um ensino-aprendizagem de Inglês dinâmico, flexível, participativo e interactivo em ambientes de osmose linguística?
- Que percepções é que os alunos, professores e gestores da escola têm em relação ao uso do *translanguaging* no ensino da língua inglesa?

1.4 Objectivos

Os métodos utilizados no ensino-aprendizagem de Inglês como LE baseiam-se na separação de línguas, a favor da exposição máxima à língua-alvo, bem como na marginalização das línguas que os alunos trazem para a sala de aula. Este é um dos principais factores por detrás dos problemas de participação e interacção dos alunos nas tarefas da sala de aula (Chimbutane, 2013; 2015). Ademais, a baixa proficiência dos alunos em Inglês, aliada à exclusão dos seus repertórios linguísticos, constituem barreira para dinamizar e flexibilizar o ensino-aprendizagem desta língua, podendo também contribuir para que os professores tenham dificuldades para garantir que os alunos aprendam a LE (Chambo, 2018).

Neste sentido, o objectivo geral deste estudo é: (i) Avaliar se o uso do *translanguaging*, como estratégia comunicativa-pedagógica, propicia o ensino-aprendizagem da língua inglesa em ambientes em que se fala as línguas locais e o Português. Em termos específicos, o estudo visa:

- (i) Analisar o uso do *translanguaging* nas aulas de língua inglesa como estratégia comunicativa-pedagógica;
- (ii) Analisar as consequências do uso do *translanguaging* para a dinamização e flexibilização da interacção e participação dos alunos na aprendizagem da língua inglesa em ambientes onde predominam as línguas locais e o Português;
- (iii) Analisar as percepções dos alunos, professores e gestores escolares em relação ao uso do *translanguaging* nas aulas de Inglês.

1.5 Contribuição da Pesquisa

Estudar as línguas em contacto tem sido uma das grandes preocupações da Linguística Aplicada moderna, para melhor compreender o que acontece nessa osmose linguística. Daí que, esta pesquisa pode dar um contributo nas seguintes áreas:

- (i) *Ensino de Inglês*, ao ajudar os professores a compreenderem o papel da exploração de todos os repertórios linguísticos dos alunos na dinamização, flexibilização, participação e interacção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa;
- (ii) *Políticas Linguísticas*, ao mostrar aos investigadores e aos planificadores linguísticos como as metodologias baseadas na exploração dos repertórios linguísticos dos alunos podem ser factor decisivo para o sucesso do ensino-aprendizagem na sala de aula;
- (iii) *Didáctica de Línguas Estrangeiras*, ao oferecer, aos professores, evidências empíricas que se adequam a contextos multilingues como o Moçambicano.

1.6 Estrutura do Trabalho

Este trabalho compreende 6 capítulos: o Capítulo 1, Introdução, subdivide-se em 6 secções, nomeadamente, a contextualização, a motivação, o problema e as perguntas de pesquisa, os objectivos, a contribuição desta pesquisa e a estrutura do trabalho.

O Capítulo 2, Revisão da Literatura, contém os conceitos chave deste trabalho. Neste capítulo, definimos o conceito de *translanguaging*, abordamos a história do *translanguaging* – dos primórdios à actualidade, estabelecemos a relação entre *translanguaging* e biliteracia, bem como entre *translanguaging* e comunidade, e dissertamos sobre vantagens e desvantagens do *translanguaging*.

O Capítulo 3, Enquadramento Teórico, apresenta o quadro teórico que orienta o nosso estudo. Este capítulo, subdivide-se em 3 secções, nomeadamente, O Papel da Exploração dos Repertórios Linguísticos no Ensino-aprendizagem da L2/LE, Pedagogias Monoglóssicas: Princípio de Separação das Línguas e Pedagogias Heteroglóssicas: Princípio de Integração das Línguas. No geral, nestas secções debruçamo-nos sobre o papel dos repertórios linguísticos dos alunos na aprendizagem de uma L2/LE. Em termos específicos, nas Pedagogias Monoglóssicas: Princípio de Separação das Línguas, percorremos sobre o uso máximo da LE e total exclusão dos repertórios linguísticos dos alunos no ensino-aprendizagem das LE e a relação desta pedagogia com a CLT e o seu uso no contexto moçambicano; e nas Pedagogias Heteroglóssicas: Princípio de Integração das Línguas, focamo-nos no uso mínimo e máximo dos repertórios linguísticos dos alunos.

O Capítulo 4, Metodologia da Pesquisa, compreende 8 secções. Na primeira secção, apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa, onde percorremos sobre a pesquisa qualitativa e o método etnográfico e a sua relevância no nosso trabalho. Na segunda secção, debruçamo-nos sobre a população-alvo e o tamanho da amostra desta pesquisa, descrevendo os critérios e os procedimentos utilizados para a sua obtenção. A terceira secção, integra as técnicas de recolha de dados, que incluem a observação, as entrevistas e as notas de campo. A quarta secção trata da forma como sistematizamos e codificamos os dados, e criamos e organizamos a nossa base de dados. Na quinta secção discutimos a técnica de Análise de Conteúdo, procedimento de análise de dados usado nesta investigação. Na sexta secção, fazemos uma breve descrição do local da pesquisa, nomeadamente, Ressano Garcia e Escola Secundária de Xikanyanini¹. A sétima e a oitava secções são, respectivamente, referentes aos princípios éticos considerados no trabalho e às limitações desta pesquisa.

O Capítulo 5, Percepções, Práticas e Impacto do *Translanguaging* nas Dinâmicas da Sala de Aula, compreende a apresentação e análise dos resultados da pesquisa.

O Capítulo 6 comporta as Conclusões e as Recomendações deste trabalho.

Na parte final da dissertação, indicamos a lista das referências bibliográficas usadas nesta pesquisa e apresentamos os Anexos. Estes são constituídos pela Folha de informação e consentimento informado, Guião de observação de aulas, Guiões de entrevistas aos alunos, professores e ao gestor escolar, e os Comprovativos de autorização para a recolha de dados.

¹ Xikanyanini: é um pseudónimo. Decidimos atribuir este nome por questões éticas.

Capítulo 2: Revisão da Literatura

2.0 Introdução

Neste capítulo, apresentamos os conceitos chave usados no nosso trabalho. Especificamente, definimos o conceito de *translanguaging*, abordamos a história do *translanguaging* – dos primórdios à actualidade, estabelecemos a relação entre *translanguaging* e biliteracia, bem como entre *translanguaging* e comunidade, e dissertamos sobre vantagens e desvantagens do *translanguaging*.

2.1 Conceito de *Translanguaging*

Segundo Baker & Wright (2017:280), *translanguaging* é “o processo de criação de significado, de moldar experiências, de adquirir entendimento e conhecimentos pelo uso de duas línguas.” Ou seja, o sujeito bilingue usa “duas ou mais línguas de forma dinâmica e funcional para organizar e mediar os processos mentais para compreender, falar, estudar e principalmente aprender” (García & Lin, 2017:120). Deste modo, *translanguaging* pressupõe função e não a forma, ou seja, reflecte a actividade cognitiva, a produção e o uso da língua. Canagarajah (2011) propõe uma definição próxima a esta, ao postular que *translanguaging* é transitar de uma língua para a outra, tratando as línguas como um sistema integrado que coexiste na mente bilingue, o que pressupõe que duas ou mais línguas no indivíduo influenciam-se mutuamente, visto que estão reciprocamente em permanente actividade. Por conta disso, a abordagem do *translanguaging* considera o aluno como um todo, reconhece o seu espectro bilingue/multilingue, e olha para o bilinguismo/multilinguismo como um recurso, que promove identidades transculturais. Estas realidades são fruto da junção de diferentes contextos e experiências culturais, gerando uma experiência cultural nova e híbrida. Estas sinergias linguísticas possibilitam os alunos usar todo o seu repertório linguístico (García, 2009; García & Wei, 2014).

O *translanguaging* pode ser visto como um estilo, ou como um recurso que se utiliza por falta de proficiência linguística ou por criatividade. Pode ser utilizado para conferir maior força significativa ao que se pretende dizer, mas também pode ser visto como um tesouro, uma riqueza, uma estratégia pedagógica que facilita o ensino e aprendizagem e contribui para a permanência do aluno na escola, ao permitir que ele perceba a informação transmitida pelo professor. É sobre esta última visão do *translanguaging* como estratégia pedagógica que se

centra o presente trabalho. Como García & Wei (2014:92-93) advogam, “o *translanguaging* é uma pedagogia transformadora”, que delui as fronteiras entre as línguas, pois permite que o aluno navegue entre as línguas do seu repertório e aprenda a língua-alvo.

Vieira & Vieira (2005:10), de entre vários autores, afirmam que um ensino só pode ser efectivo quando o professor opta por estratégias de ensino e aprendizagem que possam proporcionar: “(i) a mais activa participação dos alunos; (ii) um elevado grau de realidade ou concretização; e (iii) um maior interesse pessoal ou envolvimento do aluno.” Ainda neste ponto, já postulava Confúcio (551-479 a. C.): “diz-me que eu me esqueço, mostra-me talvez me lembre, envolve-me que eu aprendo.” Tanto Vieira & Vieira (2005) quanto Confúcio (551-479 a. C.) realçam a importância do envolvimento/participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem para que ocorra a aprendizagem, ou seja, tornar o aluno constructor do conhecimento. Neste sentido, é crucial um ensino-aprendizagem dinâmico, flexível, participativo e interactivo por parte do aluno para que ele possa aprender.

Williams (1994), *apud* Lewis *et al.* (2012), concebe *translanguaging* como um processamento dual em duas línguas que funcionam em permanente interacção cognitiva, trazendo importantes benefícios educacionais nas quatro habilidades linguísticas, nomeadamente: ouvir, ler, falar e escrever. A este processamento integrado em duas línguas, Ngunga (2018) apelida de “processamento em dois *chips*”, em que os *chips* correspondem às línguas que operam simultaneamente em entrelaçada durante a comunicação e a aprendizagem da L2/LE. Neste âmbito, *translanguaging* é uma teoria pedagógica.

2.2 *Translanguaging*: Dos Primórdios à Actualidade

Segundo Lewis *et al.* (2012:642), “*translanguaging* é um termo de origem galesa”. Foi primeiramente usado nas escolas daquele país por Cen Williams (1994), *apud* Lewis *et al.* (2012). Entretanto, Baker (2011), em “*Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*”, e García (2009), em “*Bilingual Education in the 21st Century*”, são os proeminentes disseminadores deste termo em constante metamorfose, ainda que não sejam os únicos.

Lewis *et al.* (2012) acrescentam que as clivagens entre a hegemonia da língua inglesa e a procura de sobrevivência do Galês, que se via em perigo de extinção, precipitaram a revitalização desta última. Como corolário desse trabalho bem sucedido, concluiu-se que as duas línguas eram mutuamente vantajosas nas escolas bilingues, nas pessoas e na sociedade. O

surgimento da pedagogia de *translanguaging* foi propiciado pela queda da crença de que ser bilingue causava confusão mental (Baker, 2011), precipitada pelos estudos que igualavam monolíngues a bilingues em termos de inteligência, e a publicação dos resultados da pesquisa de Peal & Lambert (1962), *apud* Baker (2011), que mostravam alguma vantagem cognitiva dos bilingues em relação a monolíngues.

A partir da primeira metade do séc. XX, o bilinguismo deixou de ser visto como substractivo e passou a ser concebido como aditivo (García, 2009). Emancipou-se a visão fragmentária da conceptualização dos bilingues para a holística e o *code-switching* passou a ser visto como natural (Baker, 2011), pois os pais consentiram que os seus filhos usassem duas línguas para aprender na escola.

O bilinguismo deixou de ser visto como uma desvantagem e passou a ser visto como um recurso. Por isso, passou-se a falar de sinergias linguísticas. Por um lado, esta nova visão reflecte a ideia de que as crianças usam, pragmaticamente, duas línguas para maximizar a compreensão e o desempenho em casa, na rua e na escola; por outro lado, a mesma visão reflecte a crença de que o conteúdo e a aprendizagem integrada de línguas contribuem significadamente tanto para o sucesso da aprendizagem em duas línguas quanto para os ganhos académicos quando duas línguas estão em acção na aula (Baker, 2011). Estudos neurolinguísticos revelam que as línguas estão sempre em operação mútua (Lewis *et al.*, 2012). Nesta perspectiva, as línguas formam um único repertório linguístico e reciprocamente funcionam para a aprendizagem de sujeitos bi/multilingues.

2.3 *Translanguaging* e Bilinguismo

A bilinguismo é um *continuum* que se desenvolve pelas múltiplas e complexas intersecções inter-relacionais entre duas (ou mais) línguas na escrita (Hornberger, 1989). Ou seja, uma comunicação que ocorre em duas (ou mais) línguas envolvendo a habilidade de usar tais línguas para processar ou utilizar informações da linguagem escrita ou em torno dela. As habilidades envolvidas na bilinguismo são chamadas de *translanguaging* ou transliteracia (Baker, 2011). A transliteracia é importante visto que: (i) ajuda no desenvolvimento intelectual individual, ao refinar a habilidade para pensar, compreender e internalizar informações em duas línguas; (ii) prepara os indivíduos para a aprendizagem adicional das línguas, ao desenvolver a flexibilidade e a versatilidade mental e uma atitude positiva em relação às outras

línguas e culturas, permitindo assim a formação do respeito pelo multilinguismo e multiculturalismo; e (iii) prepara os indivíduos para as situações em que precisam de utilizar essas línguas e/ou de transferir conhecimentos de uma língua para a outra (Lewis *et al.*, 2012), ou *cross-linguistic transfer* (transferência interlínguística) (Cummins, 2007).

2.4 Translanguaging e a Comunidade

Hoje em dia, o *translanguaging* está a ganhar dimensões sociolinguísticas e antropológicas. Neste prisma, o *translanguaging* celebra a unidade na diversidade, em que a diversidade linguística não pressupõe divisão, pelo contrário, uma riqueza a ser celebrada, pois mais fortalece do que enfraquece as línguas e as relações humanas (García, 2009), ao servir de elo entre a escola e a comunidade. Por isso, Creese & Blackledge (2010) concebem o *translanguaging* como um bilinguismo flexível usado por professores como uma estratégia instructional para a ligação entre os participantes da sala de aula e o social, a cultura, a comunidade e os domínios linguísticos das suas vidas. Nesta óptica, é crucial o uso dos fundos de conhecimento (*funds of knowledge*) (Moll *et al.*, 1992). *Funds of knowledge* são conhecimentos e habilidades relacionados às origens da família, ocupações e estratégias de sobrevivência às várias realidades da vida e as formas de ver o mundo, que incluem valores e crenças locais, estratégias de aprendizagem, valor da educação e o conhecimento da própria língua (Moll *et al.*, 1992). Nesta linha, o *translanguaging* permite explorar novos espaços ou domínios através de programas, currícula e práticas inovadoras que reconhecem, valorizam e se baseiam em múltiplos repertórios comunicativos móveis, e em práticas de literacia transnacional dos alunos e das suas famílias (Hornberger & Link, 2012; García & Wei, 2014).

2.5 Vantagens e Desvantagens do Translanguaging

O *translanguaging* é vantajoso, visto que: (i) promove uma compreensão profunda e completa de conteúdos. Nesta óptica, há que ter presente a ideia de desenvolvimento da zona proximal (ZDP) de Vygotsky (1978) ou do *comprehensible input +1*² de Krashen (1981) ou do *pushed output*³ de Swain (1985) e do *cross-linguistic transfer* de Cummins (2007); pois o que já se sabe numa língua é utilizado noutra, quando necessário; (ii) duas ou mais línguas ajudam-se

² *Comprehensible input + 1*: conhecimento antigo + o conhecimento novo.

³ *Pushed output*: produção que requer que o aluno pense, por exemplo, dando-se, ao aluno, exercícios um pouco exigentes (não muito difíceis, nem muito fáceis).

mutuamente, conduzindo a um bilinguismo completo e à biliteracia; (iii) facilita a ligação escola-comunidade, a cooperação e a colaboração entre as duas entidades, ao permitir que a comunidade partilhe as suas experiências e conhecimentos com a escola, através da exploração de fundos de conhecimento (Moll *et al.*, 1992); e (iv) ajuda os alunos a interagirem com falantes fluentes, permitindo que os sujeitos bilingues se comuniquem de forma escrita ou oral sem perder o fio de pensamento, facilitando a transição de L1 para L2/LE (Lewis *et al.*, 2012).

Na mesma linha, Chimbutane (2015) observa que o *translanguaging* promove a eficiência na comunicação e instrução na sala de aula, ajudando a poupar tempo e assegurando a compreensão do que o professor pretende comunicar ou ensinar, promovendo um ensino natural, pois os alunos podem sentir-se mais à vontade em falar numa língua que conhecem (língua local ou Português) do que numa L2/LE. Mais ainda, o *translanguaging* tem uma relevância externa, uma vez que o uso de duas ou mais línguas não ocorre somente na sala de aula, mas também no ambiente social. Por seu turno, García (2009), Diallo (2011) e Chambo (2018) referem que, durante as aulas, o *translanguaging* influencia positivamente na qualidade do *input* que os alunos recebem, ao torná-lo acessível para as suas necessidades.

O contexto moçambicano de ensino-aprendizagem caracteriza-se pela falta de material de ensino, de professores qualificados e competentes, do tempo reduzido de aulas de Inglês por semana e de turmas numerosas. A pedagogia de *translanguaging* pode ser uma resposta a estes problemas, pois a sua implementação muitas vezes requer somente a voz, o giz e o quadro por parte do professor e a esferográfica, o caderno e a voz por parte do aluno, pois usa uma língua e o conhecimento prévio para a aprendizagem de uma outra língua. Além disso, o *translanguaging* responde simultaneamente à preservação da língua, da cultura e da identidade dos alunos ao mesmo tempo que os prepara para se comunicarem numa língua mais ampla.

No entanto, há autores que apontam que o uso da L1 ou de *translanguaging* em contextos de ensino e aprendizagem interfere e retarda a aprendizagem da L2/LE (Cook, 2001), como se pode ver a seguir no enquadramento teórico.

Capítulo 3: Enquadramento Teórico

3.0 Introdução

Neste capítulo, apresentamos o quadro teórico que orienta o nosso estudo. Em termos específicos, debatemos as pedagogias monoglóssicas e heteroglóssicas que se debruçam sobre o papel da exploração dos repertórios linguísticos dos alunos ou do *translanguaging* no processo de ensino e aprendizagem de uma L2/LE.

3.1 O Papel da Exploração dos Reportórios Linguísticos no Ensino-aprendizagem da L2/LE

O uso das línguas que os alunos melhor dominam no processo de ensino-aprendizagem de L2/LE tem sido objecto de grande debate entre vários autores. Uns defendem a validade e importância do seu uso (pedagogias heteroglóssicas), outros não (pedagogias monoglóssicas), como se pode ver nas secções 3.2 e 3.3 a seguir. Entretanto, Chimbutane (2015:10) apresenta três posições sobre a discussão do uso das línguas que os alunos trazem à sala de aula, a saber: “(i) total exclusão do uso das línguas dominadas pelo aluno ou uso exclusivo da L2/LE (não se usa as línguas que o aluno já fala); (ii) mínimo uso das línguas faladas pelo aluno ou exposição máxima à L2/LE (usa-se outras línguas, mas deve-se evitar); e (iii) óptimo uso das línguas faladas pelo aluno (a par da L2/LE, usa-se outras línguas sem restrições)” (Cook, 2001; Turnbull & Daily-O’Coin, 2009).

3.2 Pedagogias Monoglóssicas: Princípio de Separação das Línguas

3.2.1 Caracterização Geral das Pedagogias Monoglóssicas

Embora as evidências mostrem que o uso das línguas dominadas pelos alunos no ensino-aprendizagem da L2/LE contribui para a aprendizagem significativa da língua-alvo, como evidenciam os estudos de Cummins (2007; 2008), Hornberger & Link (2012), Crump (2013), Chimbutane (2013; 2015), Cabinda (2014; 2016), Chambo (2018), entre outros, as abordagens/métodos de ensino de línguas, tal como CLT, prescrito pelo MINEDH para o ESG MEC/INDE, 2007) e em uso no ensino de Inglês nas escolas públicas moçambicanas (Ussene, 2017), continuam baseadas na ideia de que o uso dessas línguas na sala de aula é prejudicial à aprendizagem da L2/LE (Cook, 2001; Crump, 2013). Ainda assim, a própria CLT preconiza o uso da L1 dos alunos (Richards & Rodgers, 1986) em forma de empréstimos ou *code-switching*, isto é, permite o uso mínimo da L1 do aluno caso ele não conheça uma determinada

palavra da língua-alvo num enunciado, mas não como estratégia de ensino e aprendizagem. Este princípio leva-nos a distinguir *code-switching* (alternância de códigos numa frase) do *translanguaging*. García & Wei (2014) distinguem o *code-switching* do *translanguaging* nos seguintes termos:

o *translanguaging* difere da noção de *code-switching* porque não se refere a uma simples mudança nem a um vaivém entre duas línguas [numa frase], mas às construções dos falantes e ao uso original e complexo das práticas discursivas interrelacionadas e complexas que não podem facilmente ser atribuídas a uma ou outra definição tradicional de língua (García & Wei, 2014:22).

Esta distinção é corroborada por Chambo (2018), ao referir que o *code-switching* promove e privilegia as línguas a título de ferramentas e recursos da L2 no processo de ensino-aprendizagem em L2. No entanto, o *translanguaging* pressupõe a visão das línguas de um falante bilingue como parte de um único repertório linguístico e pedagógico, aplicável na educação multilingue e a favor de desenvolvimento académico e linguístico dos alunos (Chambo, 2018). Neste sentido, o *translanguaging* é uma acção que visa transformar os discursos na sala de aula, abrindo várias possibilidades para a aprendizagem a sujeitos bi/multilingues (García, 2019).

As pedagogias monoglóssicas concebem as línguas como unidades isoladas. Segundo estas pedagogias, as línguas possuem barreiras semióticas que fazem com que outras línguas não sejam utilizadas na aprendizagem das L2/LE.

Ademais, a abordagem da separação estrita das línguas (L1/outras línguas e L2/LE) não concebe a L1/outras línguas dos alunos como *scaffolding* (andaimes) do ensino-aprendizagem da L2/LE (Cenoz & Gorter, 2021), pois se advoga que pode interferir na aprendizagem desta, retardando ou impedindo os alunos de atingirem a competência comunicativa. Por isso, defende-se que a L1/outras línguas deve(m) ser banida(s) no ensino da L2/LE (Cook, 2001; Chimbutane, 2015).

Esta abordagem considera que o uso da L1 ou de outras línguas do aluno é prejudicial à aprendizagem da L2/LE, porque impede o aluno de descobrir o significado das palavras a partir do contexto da sua ocorrência, pois as palavras exprimem significados específicos em função de outras palavras com que coocorrem num enunciado. Além disso, há crenças de que o uso da L1/outras línguas diminui o ritmo da aprendizagem da L2/LE, ao fazer com que os

alunos estejam menos expostos à língua-alvo (Crump, 2013; Chimbutane, 2013; 2015). A este respeito, Guthrie (1994), *apud* Chimbutane (2015), defende que não há evidência de que o uso exclusivo da L2/LE na sala de aula resulta numa maior aprendizagem da língua-alvo por parte dos alunos. Na mesma linha, Dickson (1992), citado por Chimbutane (2015), defende que o fundamental não é o tempo de exposição à L2/LE, mas a qualidade do *input* disponível que facilita a aprendizagem. Para além disso, o foco das pesquisas recentes na área educacional não é apenas na língua como *input*, mas também na língua como um recurso de participação dos alunos na sala de aula (Wei, 2018). Ou seja, considera-se também o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem, em que eles são co-construtores do conhecimento. Este conhecimento pode apenas ser construído num diálogo entre diferentes espaços de possibilidades, em que as questões sócio-culturais, histórico-emocionais e os repertórios linguísticos dos alunos são relevantes (Wong, 2005).

Outra alegação que tem sido avançada para a exposição máxima à L2/LE e exclusão da L1/outras línguas do aluno na sala de aula prende-se com o facto de se considerar que o uso exclusivo da L2/LE vai permitir que o aluno aprenda a “pensar na língua-alvo” (Leffa, 1988), como se o tal pensar pretendido na língua-alvo ocorresse sem activar a L1 do aluno, que também está em acção quando se usa a L2/LE (Cummins, 2007; Baker, 2011; Lewis *et al.*, 2012). Além disso, o aluno exposto a uma L2/LE depara-se com inúmeros processos mentais e/ou cognitivos e também metalinguísticos da sua L1 que impulsionam a capacidade de discriminar pistas (*cues*) para o *code-crack* do *input*, que não só ajuda na criação de uma consciência cognitiva, útil no mapeamento da forma-função que o aluno precisa de adquirir para formar o novo sistema em L2/LE (Manuel, 2010), mas também possibilita a transferência interlinguística de aprendizagem, *cross-linguistic transfer* (Cummins, 2007) entre a L1 e a L2/LE ou vice-versa. A este respeito, Cenoz & Gorter (2017) referem que a L1 pode ser útil na aprendizagem de sujeitos bi/multilingues porque o conhecimento pré-existente, adquirido nas línguas que eles já falam, serve de base para a aprendizagem do novo conhecimento, particularmente quando há aproximação entre as línguas (cognatos). Além disso, a L1 funciona como ferramenta cognitiva que ajuda os alunos a aprenderem quando as tarefas de aprendizagem são complexas (Cenoz & Gorter, 2017).

Num outro desenvolvimento, Cummins (2008), refere que, não há separação do conhecimento linguístico na mente bilingue, por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem deve ser

conduzido de uma forma que vise aproveitar o conhecimento linguístico anterior dos alunos, para que, a partir deste conhecimento base (*background knowledge*), se possa aprender o novo. A falta de uso do conhecimento prévio dos aprendentes, promovida pelo uso exclusivo da L2/LE, característica da separação de línguas, faz com que os alunos estejam na sala de aula mas sem nada entenderem ou incentiva a sua desistência escolar (García, 2009).

Por seu turno, García–Mateus & Palmer (2017) consideram que a separação estrita das línguas no ensino-aprendizagem da L2/LE inibe o desenvolvimento positivo da identidade de sujeitos bilíngues e reduz drasticamente a disposição destes sujeitos de assumir riscos linguísticos bem como o seu envolvimento em discussões críticas que exploram questões sociais referentes à vida e à aprendizagem destes sujeitos.

O princípio da estrita separação das línguas não toma em conta a forma como os sujeitos bilíngues usam as suas línguas nativas fora da sala de aula, onde a flexibilidade linguística é inteiramente natural e uma forma produtiva de comunicação (García, 2009; Canagarajah, 2011), o que difere da abordagem de máximo uso da língua-alvo na sala de aula, preconizada pela *Communicative Language Teaching*, conforme descrito em 3.2.2.

3.2.2 *Communicative Language Teaching* Como Exemplo de uma Abordagem Monoglóssica

3.2.2.1 Caracterização Geral da Abordagem de *Communicative Language Teaching*

Communicative Language Teaching é uma abordagem inicialmente criada como *nocional-funcional* nos anos 70, tendo sido impulsionada pelas abordagens de Wilkins (1976). A CLT ganhou corpo a partir dos primórdios da década 80 e vem mostrando a sua relevância na sala de aula em todo o mundo nas últimas 4 décadas. Em alguns países e em alguns contextos de ensino, a CLT é considerada a melhor abordagem para a aprendizagem da língua-alvo, em especial a língua inglesa como L2 ou como LE (Ramli *et al.*, 2012). Segundo estes autores, diferentes linguistas contribuíram para o actual estágio da CLT, dentre eles Hymes (1972), com a sua ideia de competência comunicativa (conhecimento linguístico, sociolinguístico, discursivo e estratégico) e Canale & Swain (1980), que providenciaram as bases teóricas desta abordagem (Ramli *et al.*, 2012).

A ênfase da CLT é a comunicação/interacção assente na fluência e na correcção. A estrutura da língua é ensinada de forma implícita e tem lugar apenas quando há necessidade de se

desenvolver a competência comunicativa. Com efeito, esta abordagem defende o uso de material autêntico ou real e o uso de situações reais de comunicação em jogos, encenação/dramatização, diálogos contextualizados em forma de trabalhos em grupo ou aos pares. No entanto, Crump (2013) revela que, mesmo nos trabalhos em grupo ou aos pares, nas suas discussões, os alunos usam as línguas que melhor dominam e não apenas a língua-alvo. Mais ainda, a CLT advoga o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, falar e escrever) sem estabelecer uma sequência restrita de preferência. O papel do professor é de monitor/facilitador do processo de ensino-aprendizagem e ele é sensível aos interesses dos alunos, pois estes são o centro do ensino e podem apresentar as suas sugestões (Richards & Rodgers, 1986; Leffa, 1988; Lightbown & Spada, 1999). Neste contexto, a CLT recomenda o uso de um vasto repertório de estratégias para transmitir informações de forma inteligível sem recurso à L1, o que inclui: repetição, substituição de palavras por outras com o mesmo significado, explicação por meio de palavras simples, uso de sinónimos e antónimos, exemplos, discurso modificado, paráfrase, gestos, gravuras, desenhos, revistas, imagens, entre outros (Mitchell, 1988; Tarone & Yule, 1989; Macaro, 1997). Contudo, “apesar deste todo esforço, o uso desta abordagem ainda não constitui solução da falta de competência comunicativa dos alunos em Moçambique, particularmente no Ensino Secundário Geral Público” (Ussene, 2017:34), pois estes continuam sem falar, ler, escrever, muito menos compreender o professor quando fala exclusivamente em Inglês.

Embora seja uma abordagem que veio mudar o processo de ensino-aprendizagem de Inglês no mundo, a CLT tem sido criticada e os seus fundamentos postos em causa desde os finais da década 80. A título ilustrativo, Medgyes (1986), Nolasco & Arthur (1986) e Bax (2003) criticam a CLT por não ser sensível ao contexto da sua implementação, por isso consideram que ela faz exigências irrealistas aos professores de línguas. Shamim (1996) reporta que encontrou resistência dos seus alunos ao tentar implementar a CLT, no Paquistão, pois as estratégias de aprendizagem dos alunos eram diferentes das preconizadas pela CLT, resultando na criação de problemas psicológicos para a sua aprendizagem. A CLT foi considerada inapropriada em país como Índia, África do Sul, Paquistão, Coreia do Sul, China, Japão, Tailândia, etc. Por seu turno, Kumaravadivelu (2006) coloca a CLT em causa por não conseguir descrever a comunicação/interacção na sala de aula como genuinamente comunicativa, como ela própria preconiza. Este autor vai mais longe, ao afirmar que a CLT não consegue “sincronizar-se com as línguas locais bem como com as exigências políticas,

sociais, culturais e educacionais do contexto” (Kumaravadivelu, 2006:64). Kumaravadivelu (2006) é complementado por Littlewood (2007), que observa que a CLT não é viável em contextos em que as turmas são numerosas, onde há minúsculo *output* dos alunos, nem é compatível com programas orientados para os exames e demandas públicas, e com baixos níveis de proficiência dos professores e alunos, pois isto impede a comunicação na língua-alvo. Na mesma linha, Ramli *et al.* (2012) defendem que, em contextos onde há falta de materiais de ensino, tempo e professores qualificados, a CLT não é exequível, porque, no lugar da comunicação/interacção, os alunos pautam pelo silêncio. Com efeito, existe desencontro entre o foco na comunicação/interacção e a maximização da exposição à L2/LE, em detrimento da L1/outras línguas, em contextos em que os alunos não possuem rudimentos linguísticos que lhes permitam lidar com a interacção/comunicação em L2/LE. A situação descrita por estes autores encaixa-se no contexto moçambicano, o que aprofundamos a seguir.

3.2.2.2 *Communicative Language Teaching no Contexto Moçambicano*

Como um país multilingue e multicultural e tendo em conta que a língua portuguesa é ensinada em todas as escolas públicas moçambicanas, a esmagadora maioria dos alunos deste país possuem uma trajectória bi/multilingue, pois, no mínimo, falam uma língua local e a língua portuguesa. Estes alunos vão à sala de aula com muito conhecimento linguístico armazenado em forma dessas línguas, podendo beneficiar-se destas línguas que constituem seu repertório linguístico na aprendizagem da L2/LE. No entanto, com a adopção da abordagem da CLT nas aulas de Inglês, a sua consciência metalinguística, metacognitiva e as suas estratégias de aprendizagem não são activadas, ou utilizadas. Por isso, continua a não haver comunicação entre o professor e os alunos, porque estes últimos não conseguem decodificar/interpretar as instruções do professor nas aulas. Isto é, o professor fala sozinho quando apenas usa a língua-alvo, pois os alunos não compreendem o que ele procura dizer ou mostrar, mesmo usando material autêntico e real (Ussene, 2017).

A prescrição do uso da CLT pelo MINEDH (MEC/INDE, 2007:45) ignora o facto de que uma abordagem deve estar em consonância com o contexto do seu uso, pois a forma como ela é implementada na sala de aula não é afectada apenas pelo que o professor é, mas também pela forma como os alunos são, por aquilo que eles, o professor e a comunidade esperam e consideram socialmente apropriado e importante. Também é afectada pelos constrangimentos

e exigências de uma sala de aula multilíngue e factores ligados ao contexto sociocultural, no qual a escola se insere (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Em relação a este último factor, Larsen-Freeman & Freeman (2008), referem que

as soluções globais, muitas vezes acompanhadas por apelos para a padronização, ignoram as condições locais e a diversidade dos alunos, por isso não são aplicáveis ao contexto moderno, se é que alguma vez já o foram (Larsen-Freeman & Freeman, 2008:168).

A posição de Larsen-Freeman & Freeman (2008) é corroborada por Chimbutane & Stroud (2012:235), que referem que, “o ensino de línguas é frequentemente feito por meio de pedagogias desenvolvidas para contextos de ensino baseados em países Ocidentais”, sendo desfasadas da realidade e das necessidades locais de ensino da L2/LE.

Esta análise mostra que é preciso olhar não só para o global mas também para o local (glocal), onde as práticas pedagógicas são definidas em relação ao contexto, às necessidades e aos objectivos específicos desse contexto (Bax, 2003; Canagarajah, 2005; Kumaravadivelu, 2006; Chimbutane & Stroud, 2012).

De facto, tem-se reportado que sujeitos multilíngues não têm tido oportunidades de usar as suas L1 e o Português em Moçambique (Ussene, 2017) e noutros quadrantes (Cenoz & Santos, 2020). A título ilustrativo, na sua pesquisa, Ussene (2017) perguntou aos alunos sobre o que deve ser feito pelo professor para tornar a aprendizagem da língua inglesa mais fácil. Dentre várias sugestões dadas pelos inquiridos, as principais foram: (i) a adopção de metodologias mais eficazes, que permitam que o professor seja compreendido pelos alunos (31% dos respondentes); (ii) o uso de tradução/interpretação dos conteúdos para o Português/línguas locais (31%); e (iii) disponibilização de material de aprendizagem (12%) (Ussene, 2017:155).

Por seu turno, Cabinda (2013; 2014) revela que os alunos moçambicanos não reconhecem e não conseguem associar as palavras de Inglês com as de Português e de outras línguas locais, mesmo quando são cognatas ou próximas, durante a leitura de um texto em Inglês. Esta situação ocorre num contexto em que o convívio entre as línguas moçambicanas, a portuguesa e a inglesa propicia processos de empréstimos entre estas línguas. A título de exemplo, o dicionário “Changana-Português” de Siteo (2011) possui 172 entradas provenientes da língua inglesa e a língua portuguesa possui muitas semelhanças com a língua inglesa, pois, embora a língua inglesa provenha do germânico, ela foi bastante influenciada pelo Latim (Igreja, 2006).

A pedagogia monoglóssica baseada no uso da CLT, que preconiza maior valorização da língua inglesa em detrimento das línguas locais e do Português na sala de aula, faz com que os alunos não se beneficiem das vantagens do seu multilinguismo e estratégias multilingues desenvolvidas, nomeadamente a tradução, a consciência metalinguística e metacognitiva. Entretanto, Cenoz & Santos (2020) consideram estas duas consciências cruciais na aprendizagem de sujeitos multilingues. Além disso, Cabinda (2016) e Ussene (2017) revelam que os alunos recorrem às suas L1 e ao Português como estratégias de aprendizagem de Inglês em Moçambique.

Apesar de a CLT permitir o uso da L1 dos alunos em forma de *code-switching*, na prática os professores não implementam o uso das L1 e do Português, em processos de *translanguaging*, o que revela um desencontro entre a teoria e a prática. Ademais, esta abordagem não reconhece os alunos multilingues como diferentes dos monolingues, por isso o seu foco não é o multilinguismo. No entanto, os alunos multilingues possuem repertórios linguísticos móveis e multimodais que estabelecem sinergias entre as diferentes línguas e podem ajudar os alunos a aprender uma nova língua de forma híbrida (Baker, 2011; García & Wei, 2014; Cenoz & Santos, 2020).

Segundo Cenoz & Gorter (2014), o foco no multilinguismo é crucial para os alunos multilingues, porque considera os seus repertórios linguísticos como dinâmicos e como ferramentas de aprendizagem que eles têm à disposição para aprender a língua-alvo. A pedagogia de *translanguaging* é uma abordagem multilingue de ensino, porque utiliza os recursos multilingues dos alunos e da comunidade para melhorar a aprendizagem da língua e de conteúdos. Na pedagogia de *translanguaging*, os repertórios multilingues são activados de modo a ajudar a aprendizagem da língua ao mesmo tempo que se activa as consciências metalinguística e metacognitiva. A título ilustrativo, se o aluno já sabe *-ão* da palavra *transmissão* aprendido na língua portuguesa, na língua inglesa, apenas precisa de substituir *-ão* por *-ion* por forma a obter a palavra *transmission*. Além disso, este aluno já possui uma série de informações (semântica, sintáctica, morfológica e pragmática) sobre a palavra *transmissão*, do Português, que são activadas quando se depara com a palavra equivalente *transmission* na língua inglesa. Toda esta informação não resulta apenas do *input* na nova língua, mas sim da aprendizagem anterior em L1/outras línguas.

Falando da necessidade de foco no multilinguismo, Cenoz & Gorter (2014) apresentam três dimensões, nomeadamente: o processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa educacional e o contexto social. Nas dimensões processo de ensino-aprendizagem e pesquisa educacional, estes autores defendem a importância de se considerar os alunos como falantes multilingues que diferem dos falantes monolingues, porque possuem ricas trajetórias linguísticas que formam seus repertórios linguísticos híbridos, úteis no estabelecimento de sinergias entre as línguas que sujeitos multilingues falam. Na dimensão contexto social, estes autores consideram importante ter-se em conta o contexto social específico da escola e da comunidade circundante, porque moldam as experiências, as histórias, a cultura e a identidade dos alunos que se faz sentir na escola pelo uso dos “fundos de conhecimento” (Moll *et al.*, 1992).

As pedagogias monoglóssicas, que adoptam o princípio de separação das línguas, olham para as línguas como se fossem autónomas e preconizam o banimento das línguas que os alunos trazem à sala de aula, pois acredita-se que tais línguas são prejudiciais à aprendizagem da L2/LE. Esta abordagem não toma em conta o facto de que o aluno que já sabe o que é “cadeira” na sua L1/outras línguas, na aula de Inglês apenas vai aprender como se diz esta palavra (*chair/stool*), e não o conceito de cadeira e a sua utilidade, porque já possui muito conhecimento sobre esta matéria, adquirido na sua L1 ou em Português. Aliás, os falantes de Xichangana precisam apenas de ajustar a pronúncia e a escrita, por exemplo de /*xitulu*/ a /*stu:l*/ em *stool*.

Esta abordagem monoglóssica é hoje posta em causa por autores que propõem abordagens heteroglóssicas de ensino e aprendizagem de línguas, conforme discutido na Secção 3.3.

3.3 Pedagogias Heteroglóssicas: Princípio de Integração das Línguas

Contrariamente ao princípio de separação das línguas, que defende a exclusão total das línguas que o aluno fala ou exposição máxima à L2/LE, o princípio de integração das línguas (duas ou mais línguas) preconiza a inclusão ou uso de todas as línguas faladas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Contudo, essa inclusão é diferenciada. Por conta disso, existem dois sub-princípios dentro do princípio de integração das línguas, a saber: um princípio de uso mínimo dos repertórios linguísticos dos alunos (3.3.1) e o outro de uso máximo/ótimo desses repertórios (3.3.2).

3.3.1 Uso Mínimo da L1/Outras Línguas

Neste princípio, permite-se a exposição à L1 e outras línguas que os alunos falam, mas recomenda-se que essa exposição seja evitada, favorecendo-se, por conseguinte, a exposição máxima à L2/LE. Neste sentido, este princípio, embora não defenda o banimento total da L1/outras línguas, restringe o seu uso na sala de aula. Teme-se que professores e alunos se tornem dependentes do uso da L1, em detrimento da língua-alvo (L2/LE) (Turnbull & Daily-O'Coin, 2009; Crump, 2013). Assim, aconselha-se que os professores e os alunos usem minimamente a L1/outras línguas a fim de se evitar o seu uso excessivo e a acomodação dos alunos.

Os defensores deste princípio vão mais longe ao questionar a quantidade necessária de L1/outras línguas para que o aluno aprenda a L2/LE e o momento apropriado do seu uso nas salas de aula (Turnbull & Daily-O'Coin, 2009; Crump, 2013). Parece legítimo e necessário que se questione a quantidade da L1/outras línguas necessária para a aprendizagem da L2/LE, ou o momento apropriado do seu uso, para se assegurar equilíbrio e consciência sobre as desvantagens de uso exagerado da L1/outras línguas pelos professores e alunos nas aulas de L2/LE. Contudo, falar de quantidades para a satisfação individual também é, em si, problemático, pois a quantidade que satisfaz X pode não ser suficiente para satisfazer Y. Portanto, questionar acerca da quantidade da L1/outras línguas necessária para se aprender uma L2/LE parece que é negligenciar os factores individuais e as variáveis contextuais (social, cultural, institucional e educacional) em que ocorre a aprendizagem. No nosso entendimento, um debate mais produtivo não devia ser *quanto*, mas *quando, porquê e como*.

Em relação ao *quando* utilizar a L1/outras línguas, não deveria haver uma restrição das funções didácticas, mas uma abertura do professor sempre que ele assumir que os alunos não compreenderam o que ele disse, ou quando ele assumir que os alunos possuem a resposta a uma dada pergunta, mas não conseguem exteriorizá-la por conta da sua limitada proficiência na língua-alvo. Também pode ser quando o professor pretende reforçar a questão da identidade dos alunos e as suas habilidades de tradução, muito úteis em contextos multilingues. Refira-se que a tradução é muito valiosa em contextos multilingues, pois permite o acesso à informação e ao conhecimento para os indivíduos que não dominam a língua-alvo, e facilita a criação de uma consciência de respeito pela diversidade.

Em resposta a *porquê* usar a L1/outras línguas no processo de ensino-aprendizagem de Inglês, mostra-se importante referir que vários estudos (por exemplo García, 2009; Baker, 2011; Chambo, 2018; Chimbutane, 2013; 2015; García & Wei, 2014; Canagarajah & Gao, 2019; Cenoz & Gorter, 2014; 2021; entre outros) têm vindo a mostrar que a exploração de todos os repertórios linguísticos dos sujeitos bi/multilingues é benéfica não só para os sujeitos bilingues e a comunidade, como também para o próprio processo de ensino-aprendizagem, ao permitir que as vozes dos alunos sejam ouvidas nas salas de aula. Além disso, o uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos facilita a percepção completa e profunda das mensagens nas vozes dos professores e dos alunos, pois proporciona “a digestão e a reconstrução” completa do que foi/é dito quando todas as línguas faladas pelo aluno são usadas, durante o *input* e o *output*, numa sala multilingue (Baker, 2011; Cenoz & Gorter, 2021). É neste contexto que Baker & Wright (2017) argumentam que o *translanguaging*

é eficiente na facilitação da compreensão da língua e de conteúdos, porque o conhecimento pré-existente adquirido em outras línguas serve de base para a nova aprendizagem e o uso híbrido dos repertórios linguísticos dos alunos possibilita a transferência interlinguística de conhecimentos, pois as línguas são interdependentes (Baker & Wright, 2017:280-281).

No que se refere a *como* utilizar a L1/outras línguas, Cenoz & Gorter (2017) apontam que, como estratégia comunicativa-pedagógica, a L1/outras línguas pode(m) ser usada(s) durante o *input* e o *output* na sala de aula por meio da tradução, da comparação das estruturas das línguas e pelo uso de cognatos. A tradução pode ser feita recorrendo-se a dicionários bilingues (impresos ou virtuais), aplicativos de tradução de línguas, bem como pedindo aos alunos em L1/outras línguas para fazerem um trabalho em L2/LE ou vice-versa. Ainda neste ponto, Crump (2013) sugere o uso de livros bilingues que contenham conteúdos textuais com identidade dos alunos (*identity texts*). Hyland (2007) apelidou estes textos de “*community texts*”, ou seja, textos da comunidade, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Na verdade, Hyland (2007) e Crump (2013) reivindicam que esses textos devem ser do meio circundante do aluno; devem ter conteúdos que se entrosam e se sincronizam com os jogos, a vivência, as histórias, as experiências, os comportamentos, os valores locais; e devem ligar a casa e a comunidade e a escola e a cultura local do aprendente. Em suma, estes textos devem estar ligados ao *modus vivendi* dos alunos, para facilitar a transferência de várias habilidades entre as línguas envolvidas. Crump (2013) refere ainda que a(s) L1/outras línguas pode(m) ser

usada(s) na sala de aula pelo envolvimento dos pais e encarregados de educação, familiares ou membros da comunidade dos alunos para partilharem as suas experiências, histórias, conhecimentos sobre hábitos e costumes, valores, gastronomia, artes, descrição e exploração do panorama linguístico e cultural locais nas aulas, através de actividades ou projectos de consciencialização linguística que permitam a abertura de espaços na escola. Em suma, a resposta a *como* utilizar a L1/outras línguas pode ser dada através do uso dos fundos de conhecimento (Moll *et al.*, 1992), ou currículo local (saberes locais).

A análise apresentada neste secção mostra que os professores podem usar a L1/outras línguas para explicar o significado ou o uso de uma palavra nova e/ou abstracta; para explicar o objectivo da aula; para verificar a compreensão dos alunos; para discutir as principais ideias de um texto após leitura ou em debates ou composição para preencher uma lacuna de falta do vocabulário; durante o *warm-up* e *brainstorming*; como forma de relaxar os alunos nos momentos de tensão; para gerir a turma; para a explicação de erros; para dar instruções, etc.

3.3.2 Uso Máximo da L1/*Translanguaging*

Contrariamente ao princípio do uso mínimo da L1/outras línguas, o princípio de uso máximo da L1/outras línguas concebe duas ou mais línguas como um único repertório linguístico que maximiza a aprendizagem, ao fazer com que sujeitos bi/multilingues usem todo o seu potencial linguístico, histórico, cultural e as suas experiências, em suma, os seus fundos de conhecimento para aprenderem (García, 2009; García & Wei, 2014; Hornberger, 2005; Moll *et al.*, 1992). Neste sentido, mobiliza-se todo o conhecimento linguístico prévio para a maximização da aprendizagem da nova língua, permitindo a co-construção do conhecimento na sala de aula. Por isso, Hornberger (2005) defende que a aprendizagem de sujeitos bi/multilingues é maximizada quando os professores permitem que os alunos usem todas as suas habilidades linguísticas (em duas ou mais línguas), ao invés de os constranger e inibi-los através de práticas instrucionais monolingues. O uso de todo o repertório linguístico do aluno possibilita o *cross-linguistic transfer* (a transferência interlinguística) (Cummins, 2007). Este cruzamento de conhecimentos faz com que haja um *continuum* de aprendizagem (Creese & Blackledge, 2010), permitindo que o aluno saia da sua zona de conforto para a ZDP (Vygotsky, 1978).

Nesta perspectiva, a L1 dos alunos serve como *scaffolding* do ensino-aprendizagem da L2/LE, pois a L1/outras línguas e a L2/LE formam um único repertório linguístico, discursivo e pedagógico na sala de aula (García, 2009; García & Wei, 2014; Cenoz & Gorter, 2021). Neste âmbito, os alunos usam todos os seus repertórios linguísticos (L1/outras línguas e L2/LE) para o alcance de objectivos comunicativos e académicos, não como soma de dois monolíngues numa pessoa (Grosjean, 1989), ou como soma de duas línguas independentes, mas um repertório linguístico integrado como um sistema interdependente e dinâmico.

A utilização de um repertório linguístico integrado permite o uso de diferentes estruturas linguísticas baseadas nas influências da história individual do aluno, de sua experiência, ideologia, crenças, etc. num desempenho coordenado e significativo (García & Velasco, 2014; García & Wei, 2014). Nesta ordem de ideias, Creese & Blackledge (2010) reivindicam que tanto a L1/outras línguas quanto a L2/LE são simultaneamente necessárias para transmitir informações e negociar significados na sala de aula. Por isso, o professor deve usar duas ou mais línguas que constituem repertório linguístico dos alunos para os envolver nas tarefas da aula, o que torna o ensino-aprendizagem dinâmico e flexível, pois os alunos não só podem participar e interagir sem medo de humilhação ou de errar, como também podem transmitir as suas ideias sem interrupções ou pausas decorrentes da busca lexical em L2/LE ou mesmo da falta de léxico da língua-alvo. Neste sentido, a integração das línguas vai permitir o fluxo da comunicação, vai conferir segurança aos alunos e vai garantir que eles participem sem retracção, pois compreendem o que os professores dizem e eles também são compreendidos pelos professores quando falam.

Num outro desenvolvimento, García & Velasco (2014) revelam que, quando os alunos se expressam e apresentam as suas ideias usando todo o seu repertório linguístico, eles têm oportunidade para continuar a desenvolver os seus pensamentos. Com esse desenvolvimento ininterrupto, eles conseguem comunicar-se numa L2/LE, na sua caminhada à proficiência. García & Velasco (2014) acrescentam que, se os professores esperarem até que a língua-alvo esteja suficientemente desenvolvida, as habilidades de raciocínio, fala, audição, leitura e escrita dos alunos não só terão parado de se desenvolver, como também terão diminuído, se eles não tiverem desistido da aprendizagem da língua-alvo ou de ir à escola. Seguindo esta perspectiva, no seu estudo sobre a escrita com recurso à estratégia do *translanguaging*, García & Velasco (2014) mostram que o uso de todo o repertório linguístico dos estudantes bilingues

não só os ajudou a planificar, a esboçar e a produzir os seus textos escritos, como também foi importante para a sua própria auto-regulação.

O uso de todo o repertório linguístico dos alunos enquadra-se no nosso estudo e justifica-se pelo facto de o *translanguaging* focalizar-se no que Wei (2018) chamou de “*linguistics of participation*”, visto que os professores e os alunos co-participam na co-construção do conhecimento, pela abertura de diferentes espaços de possibilidades que o *translanguaging* oferece. Além disso, como García (2019) observa, dentro dos espaços do *translanguaging*, a língua deixa de ter barreiras semióticas de outrora. Ela funde-se com todo o repertório dos recursos multimodais, que carrega consigo associações socio-históricas particulares tais como o sentimento, a experiência, a história, a memória, a subjectividade e a cultura dos alunos. Ou seja, traz consigo as etnografias linguísticas e experiências dos alunos que promovem a transformação dos discursos na sala de aula. Por isso, o *translanguaging* é visto como transsimiotização (García, 2019).

Capítulo 4: Metodologia da Pesquisa

4.0 Introdução

Neste capítulo, apresentamos e justificamos os métodos adoptados e as decisões metodológicas tomadas para este estudo. Especificamente, apresentamos e justificamos a abordagem metodológica, as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas nesta pesquisa. Ademais, neste capítulo também descrevemos como seleccionámos e tivemos acesso aos locais de pesquisa, e apresentamos as considerações éticas que foram respeitadas no campo e em todo o processo de análise de dados e apresentação dos resultados da pesquisa. Na última secção deste capítulo, descrevemos como organizámos, transcrevemos e analisámos os dados.

4.1 Abordagem Metodológica

Este estudo adopta a abordagem qualitativa, baseada em procedimentos etnográficos de recolha de dados, designadamente, a observação, a entrevista e a tomada de notas. Pautámos por diferentes técnicas de recolha de dados porque permitem: (i) olhar para o nosso objecto de estudo sob vários ângulos, (ii) assegurar a fiabilidade dos dados recolhidos, e (iii) garantir a credibilização da pesquisa através da triangulação dos dados gerados com bases nestas fontes (Fortin *et al.*, 1996; Dörnyei, 2007).

A pesquisa qualitativa permitiu explorar os pontos de vista, as experiências e sentimentos dos participantes, visto que só eles próprios podiam revelar os significados e as interpretações das suas experiências e acções (cf. Dörnyei, 2007). Além disso, ela permitiu que a pesquisa fosse deixada em aberto de modo a fluir de forma flexível para responder e captar novos pormenores que foram emergindo durante a investigação (cf. Dörnyei, 2007). A pesquisa qualitativa permitiu captar detalhes complexos como fenómenos sociais tal como eles ocorrem naturalmente, sem manipulação da situação em estudo. Assim, consideramos que a abordagem qualitativa foi adequada para a nossa pesquisa porque nos permitiu captar as experiências e sentimentos dos participantes, um dado não mensurável, por isso não captável pelo uso de números, o que caracteriza a pesquisa quantitativa.

Existe uma relação entre a língua e a cultura, porque estudar uma língua é estudar a cultura (Kramsch, 2001). É esta relação que nos motivou a adoptar procedimentos etnográficos neste estudo. O método etnográfico foi desenvolvido para estudos deste espectro – cultura e sociedade – na área da Antropologia (Fortin *et al.*, 1996). Na área do ensino, os investigadores

etnográficos realizam estudos com enfoque na escola, nos actores sociais, nas diferentes práticas de ensino, nas formas de organização pedagógica, na interacção professor – aluno, entre outros aspectos (André, 2012).

A pesquisa etnográfica permite observar o uso da linguagem, em particular em ambientes multilingues. Nesta pesquisa, o método etnográfico permitiu-nos documentar e analisar como o repertório linguístico dos alunos é usado na sala de aula, possibilitando escutar o que os professores e alunos falavam, observar o que eles faziam, o seu comportamento e captar as suas percepções. Neste sentido, o método etnográfico mostrou-se adequado para a busca de respostas às questões de investigação colocadas na subsecção 1.3 deste trabalho.

4.2 População-alvo e Tamanho da Amostra

Os dados foram recolhidos na Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia, no distrito de Moamba, envolvendo 3 professores de Inglês, 1 membro do corpo directivo da escola e 36 alunos. Optámos pela Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia pelo facto de sermos professores na mesma.

A esmagadora maioria da população da povoação de Ressano Garcia tem o Xichangana como sua língua materna, fala Português como L1 ou como L2 e apresenta focos de *translanguaging* na língua inglesa resultantes dos frequentes contactos com a África do Sul.

O estudo teve como alvo a população de estudantes do II ciclo (12^a Classe), Secção de Ciências Sociais da Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia. Desta população, seleccionámos 36 estudantes para estudos em grupos focais. Por conta da pandemia da COVID-19, cada turma era constituída por 30 estudantes, contra os cerca de 60 habituais, e cada aula tinha a duração de 30 minutos, e não 45 minutos como era antes da eclosão desta doença. De referir que, a escolha da 12^a classe prende-se com o facto de ser uma classe terminal do ESG do II ciclo, onde é possível observar se os alunos possuem ou não bom comando de Inglês com o uso da CLT, conforme preconizado por (MEC/INDE, 2007).

Das 8 turmas do II ciclo (12^a), Secção de Ciências Sociais, decidimos escolher duas (2) turmas de professores de Inglês que usam e são mais abertos ao uso do *translanguaging* e uma (1) turma de um professor que, como princípio, não usa e não permite que os seus alunos usem o *translanguaging* nas aulas. Neste âmbito, recolhemos informações do que acontecia nas aulas

em que não se usava e não se permitia o uso do *translanguaging*, para a respectiva comparação com as percepções dos professores e alunos que usavam esta estratégia comunicativa-pedagógica. Além disso, para a escolha das 3 turmas, utilizámos a variável idade. Segundo Dörnyei (2007:65), “métodos que removem a criança das suas actividades normais [por exemplo brincar] podem ferir a ética, pois podem violar os direitos da criança.” Este autor vai mais longe ao referir que “conduzir uma pesquisa a menores de idade envolve ter o consentimento dos pais ou dos seus tutores” (Dörnyei, 2007:70). Assim, para evitar aplicar entrevistas a menores de idade e ferir a ética, escolhemos turmas que apresentavam maior probabilidade de encontrarmos alunos maiores de idade. Neste sentido, só as turmas com alunos com 18 anos ou mais eram seleccionáveis. Este facto não surpreende se se tiver em conta que nas zonas rurais esta faixa etária (18-25 anos) é aquela em que se concentram estudantes do ensino secundário (cf. Ngunga & Bavo, 2011).

Para a obtenção dos 12 alunos de cada turma, pedimos os alunos com 18 anos ou mais para levantarem os braços. Tendo tido mais de 12 alunos com 18 anos ou mais por turma, fizemos um sorteio aleatório simples de modo a garantir que todos eles tivessem a mesma probabilidade de serem escolhidos. Assim, em cada turma introduzimos os nomes de alunos numa caixinha, agitamo-la e depois retiramos os 12 estudantes que fizeram parte da amostra por turma. Tendo presente que foram três (3) turmas escolhidas, a amostra foi de 36 alunos. Obedecendo os números par ou ímpar, posteriormente, dividimos os 36 alunos em 6 Grupos Focais de 6 participantes cada.

Os 3 professores de Inglês foram escolhidos de acordo com a classe que leccionavam, tendo sempre presente o uso ou não do *translanguaging* nas suas aulas. Assim, excluámos da pesquisa os professores de Inglês que não leccionavam a 12ª Classe, foco do nosso estudo.

Estabelecemos o critério “ser gestor de topo” para a escolha dos 3 gestores escolares. Referimo-nos aos directores-adjuntos do curso diurno e nocturno bem como ao director da escola. No entanto, dado o volume de trabalho do director-adjunto do curso diurno, e, tendo presente que o director da escola estava de férias, entrevistámos apenas o director-adjunto do curso nocturno, que, na altura, desempenhava cumulativamente as funções de director-adjunto e director da escola.

4.3 Técnicas de Recolha de Dados

Conforme apontámos antes, levámos a cabo uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada em técnicas de etnografia, nomeadamente, a observação, a entrevista e a tomada de notas. A recolha de dados foi realizada no I e II Trimestres do ano lectivo de 2021. No I Trimestre, realizámos três entrevistas individuais a 3 professores de Inglês, 4 grupos focais de alunos da 12ª Classe, e uma assistência a 1 aula. No II Trimestre, realizámos entrevistas a um gestor escolar, 2 grupos focais de alunos da 12ª classe e observámos 20 aulas de Inglês.

4.3.1 Observação de aulas

Marconi & Lakatos (2003) apontam que a observação é uma técnica de recolha de dados usada para conseguir informações sobre aspectos da realidade, como o comportamento dos indivíduos, através dos órgãos de sentido. Nesta pesquisa, fizemos observação directa de 21 aulas de 3 professores de Inglês, 7 aulas por professor, com duração de 30 minutos, mas sempre ministradas em duplas (1 hora cada), conforme a orientação ministerial. Usámos a observação para captar, entre outros aspectos, (i) a forma como os três professores usavam ou deixavam os alunos usar o *translanguaging* como estratégia comunicativa-pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de Inglês, (ii) a participação e interacção dos alunos nas salas de aula em contextos de uso ou não do *translanguaging*, incluindo o seu voluntarismo, a frequência e a confiança/segurança ao falar, (iii) a mobilização do repertório linguístico na negociação de significados e na realização de tarefas nas salas de aula, e (iv) a dinâmica e a flexibilização que o *translanguaging* pode conferir ao ensino e aprendizagem de Inglês no contexto do estudo (Vide o Guião de observação das aulas, Anexo 2).

4.3.2 Entrevistas

Segundo Richardson (1999:207), *apud* Júnior & Júnior (2011), o termo “*entrevista* é formado pela aglutinação das palavras *entre* e *vista*, cujos referentes são o lugar ou o estado do espaço que separa duas pessoas e o acto de ver”. A entrevista realiza-se por meio de perguntas entre quem quer informações (entrevistador) e quem as dá (entrevistado), podendo ser à distância ou face a face. Na presente pesquisa, as entrevistas foram face a face. Neste âmbito, colectámos informações junto dos participantes relativos aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes (Fortin *et al.*, 1996) dos alunos, dos

professores e do gestor escolar em relação ao uso e impacto do *translanguaging* no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Aplicámos entrevistas não estruturadas, de modo a explorarmos novas situações que foram surgindo durante o trabalho de campo (Dörnyei, 2007). As entrevistas foram gravadas com recurso a um telefone celular. Realizámos entrevistas individuais e encontros de grupos focais. Organizámos 6 grupos focais de alunos, compreendendo 6 participantes por grupo. Cobrimos 2 grupos focais de 6 alunos por turma de 12 alunos. De forma individual, entrevistámos 3 professores e 1 gestor escolar. As entrevistas foram realizadas em função da disponibilidade dos participantes na Escola Secundária de Xikanyanini, antes ou depois das aulas, sendo que todas foram conduzidas em língua portuguesa.

Por conta da interrupção lectiva do fim do I trimestre, as entrevistas foram realizadas em duas fases. A primeira fase decorreu de 25 a 26 de Maio de 2021 e envolveu 3 professores bem como 4 grupos focais (grupos focais 1, 2, 3 e 4). A segunda fase teve lugar de 21 de Junho a 09 de Julho de 2021, no II Trimestre, e compreendeu entrevistas a 2 grupos focais (grupos focais 5 e 6) e a 1 gestor escolar.

As entrevistas a estas três categorias de participantes visavam, entre outros aspectos, compreender: (i) as percepções dos alunos em relação ao seu envolvimento nas aulas em que se usava ou não o *translanguaging*, bem como identificar as técnicas usadas por eles e pelos seus professores no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa; (ii) as percepções dos professores no que diz respeito ao envolvimento dos alunos nas aulas em que se usava ou não o *translanguaging*, as estratégias que estes usavam para a dinamização, flexibilização, participação e interacção dos alunos e o impacto do *translanguaging* no seu ensino e nos seus alunos; e (iii) as percepções do gestor escolar do curso nocturno⁴, em relação ao uso ou não do *translanguaging* nas aulas de língua inglesa.

4.3.3 Notas de Campo

Numa pesquisa etnográfica, a tomada de notas no terreno é uma técnica de recolha de dados que complementa a observação e as entrevistas, pois permite registar informações não

⁴ Explícite-se que o director-adjunto pedagógico do curso nocturno tem assistido às aulas dos professores do curso diurno na ausência do seu homónimo do curso diurno. Por exemplo, quando ele sai em missão de serviço ou de férias.

captadas pelo uso da técnica de entrevista e da observação (Fortin *et al.*, 1996). Por isso, o que foi sendo observado durante as entrevistas e as observações foi registado através das notas de campo.

As notas de campo foram realizadas através do registo de descrições do ambiente da escola (dentro ou fora das salas de aula) num bloco de notas. Este registo incluiu linguagem não verbal, identidade dos participantes, apontamentos no quadro, gestão da aula pelos professores, comportamento dos alunos e o ambiente da sala de aula. Além disso, foi através destas notas que pudemos apontar tudo o que fomos observando e escutando desde que fosse interessante para o estudo e que nos ajudasse a reflectir sobre o problema da nossa pesquisa. Neste sentido, as notas de campo foram cruciais para nós porque serviram de base para a elaboração dos Diários de Campo. Elas foram úteis não só porque permitiram relatar as observações, os factos/episódios observados e as nossas reflexões em cada dia de trabalho no local do estudo e em casa, como também nos situaram durante as transcrições dos dados recolhidos, possibilitando a criação da base de dados, ao contextualizar as observações e os discursos das entrevistas (cf. Chimbutane, 2009).

4.4 Sistematização e Codificação de Dados

Os dados recolhidos (áudios de gravações e notas de campo) foram sistematizados e codificados e depois guardados no computador, segundo as categorias professores, gestores e alunos. Depois foram transcritos com vista à criação da base de dados da pesquisa.

4.5 Análise de Dados

Os dados foram analisados à medida que iam sendo recolhidos. Como defendem Fortin *et al.* (1996),

na investigação qualitativa, a análise de dados (...) não é separada das outras fases da investigação, visto que se efectua, geralmente, ao mesmo tempo que a amostragem e a colheita de dados (...) pois permite guiar e situar o investigador, dando-lhe pistas sobre o que resta descobrir sobre o fenómeno em estudo durante a colecta de dados (Fortin *et al.*, 1996:306).

Utilizámos a Análise de Conteúdo como modelo de análise de dados. O processo de análise seguiu três etapas: a classificação, a selecção de evidências e a interpretação (Fortin *et al.*,

1996). Em vez de se seguir uma ordem linear, estas etapas foram abordadas de forma cíclica. Neste âmbito, à medida que íamos fazendo as transcrições das aulas e das entrevistas, ou lavrando o diário/relatório da pesquisa, fazíamos a análise e a interpretação primária dos dados e classificávamos os conteúdos que emergiam dos dados. Segundo Caregnato & Mutti (2006), a Análise de Conteúdo é uma técnica de análise de dados que surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, para analisar o material jornalístico, ocorrendo um impulso entre 1940 e 1950, quando os cientistas começaram a interessar-se pelos símbolos políticos. A Análise de Conteúdo é uma técnica das ciências humanas e sociais destinada à investigação de fenómenos simbólicos por meio de várias técnicas de pesquisa, ocupando-se basicamente da análise de mensagens escritas ou orais. Por conta disso, esta técnica tem como objectivo analisar o uso da linguagem em discursos contextualizados de pessoas que interagem, sem se limitar a um único ângulo de análise (Chimbutane, 2009; Gonçalves, 2016). A sua base teórica é o Positivismo, corrente de pensamento desenvolvida por Augusto Comte (Caregnato & Mutti, 2006). Caregnato & Mutti (2006) referem ainda que esta técnica de análise de dados trabalha com a palavra, permitindo produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto, replicáveis ao seu contexto social. Por isso, a Análise de Conteúdo considera o texto como um meio de expressão do sujeito, em que o pesquisador procura categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem ou não, inferindo uma expressão que as representem. Assim, a Análise de Conteúdo pode ser feita por dedução sequencial ou por análise categorial. Nós usámos esta última – a categorização na análise do conteúdo, cuja base de informação é o conteúdo escrito ou oral.

De acordo com Lima & Pacheco (2006), a categorização pode ser feita seguindo dois tipos de procedimento, designadamente o aberto e o fechado. O procedimento é fechado quando o analista possui categorias pré-concebidas e ocupa-se somente em classificar os dados. É o procedimento aberto quando as categorias emergem a partir do próprio material recolhido. No presente estudo, a análise de conteúdo foi utilizada em todas as fontes de recolha de dados, designadamente, na observação e tomada de notas, e nas entrevistas. Importa referir ainda que o procedimento aplicado foi o aberto porque as categorias não tinham sido pré-definidas. Estas emergiram das unidades textuais do material recolhido. Por exemplo: alunos à vontade, alunos motivados. Esta operação obedeceu a três etapas, designadamente, (i) a pré-análise do material recolhido; (ii) a exploração do material; e (iii) o tratamento dos resultados e interpretação. Sob

este prisma, comprimimos o material do texto interpretado, com enfoque no conteúdo do texto, sem fazer relações além deste, esperando compreender o pensamento dos sujeitos observados e entrevistados mediante o conteúdo expresso no texto (declarações transcritas) (cf. Caregnato & Mutti, 2006). Neste sentido, pautámos por analisar o conteúdo do texto traduzido e não o sentido do discurso produzido, materializado pela inferência ou interpretação do articulado pela linguagem (cf. Caregnato & Mutti, 2006), captado nas entrevistas e nas observações.

Fizemos várias leituras para a selecção dos conteúdos, num movimento em que o enunciado levava ao enunciável e vice-versa. Após a selecção dos conteúdos nos discursos dos intervenientes nas observações e nas entrevistas, estabelecemos recortes de conteúdos. Estes recortes de conteúdos permitiram-nos a representação da linguagem e da situação como evidências em forma de excertos. Depois buscámos o efeito do conteúdo mediante a sua interpretação, sem que a preocupação fosse descrições numéricas e tratamento estatístico. Como referem Caregnato & Mutti (2006), a Análise de Conteúdo enquadra-se numa pesquisa de natureza qualitativa e nas investigações de cunho etnográfico, ao se preocupar com o conteúdo linguístico traduzido (uso da língua) principal atribuição da *translanguaging*.

4.6 Local da Pesquisa: Breve Descrição de Ressano Garcia e da Escola Secundária de Xikanyanini

4.6.1 Breve Descrição de Ressano Garcia

O posto administrativo de Ressano Garcia é uma povoação de matriz rural pertencente a Moamba, na província de Maputo. Este foi criado pela portaria n° 427, de 26/08/1891, como centro comercial e ferroviário de extrema importância (MINAE, 2005).

O nome Ressano Garcia foi atribuído em homenagem a Frederich Ressano Garcia (1847-1911) engenheiro, professor e político português, pelo seu papel de impulsionador (conselheiro) de Portugal e África do Sul na construção da linha férrea entre Pretória e Lourenço Marques, actual Maputo, em 1889. Ressano Garcia subdivide-se em 10 localidades, a saber: Ressano Garcia Sede, Chanculo, Chilaguene, Chivonzonine, Maguaza, Mahoche, Mubobo, Tenga, Vachanine e Waimbela (MINAE, 2005).

Ressano Garcia dista a aproximadamente 74 kms da Cidade da Matola e a 83 kms da cidade de Maputo, e faz fronteira artificial entre Moçambique e África do Sul. Este posto

administrativo possui dois postos fronteiriços, um rodoviário e o outro ferroviário. Por conta disso, esta região fronteiriça está fortemente associada à movimentação de pessoas (migração, deportação, turismo) e também de mercadorias, pois a estrada nacional nº4 (EN4), que atravessa Ressano Garcia, é canal de camiões de carga que saem da África do Sul para o Porto de Maputo e vice-versa, bem como para outros pontos do país.

Além da população residente, um grande número de pessoas cruza diariamente a fronteira. Sendo um ponto de acesso à África do Sul, um país considerado “*el doirado*” para muitos moçambicanos, sobretudo da zona sul do país, a mobilidade humana e as trocas comerciais são intensas (CSEM, 2019). Este contacto intenso com a África do Sul tem moldado não só o estilo de vida das pessoas de Ressano Garcia, como também, e mais notavelmente, os seus repertórios linguísticos (e talvez as suas atitudes linguísticas). De facto, muitas pessoas não só falam várias línguas faladas na África do Sul (Zulu, Xhosa e Inglês) e em Eswatini (Siswati), como também o seu discurso em Xichangana está cheio de empréstimos vindos destas línguas, incluindo o discurso dos que nunca estiveram na África do Sul e/ou em Eswatini.

Entre os transeuntes da fronteira de Ressano Garcia, destacam-se: mineiros, repatriados, turistas, migrantes económicos, camionistas, mukheristas⁵ e mareyanes⁶ – entre eles crianças ou jovens que trabalham como vendedores ambulantes ou empregados domésticos. Destacam-se também famílias migrantes provenientes, especialmente, da região sul de Moçambique, que tentam entrar para a África do Sul de forma irregular, pois Ressano Garcia é visto como lugar e porta de esperança para sair e vencer a pobreza.

Fruto da sua dinâmica e localização geográfica, Ressano Garcia possui infraestruturas que incluem bancos, casas de câmbio, centro de contratação de mineiros (WENELA), centro de saúde, posto de caminhos de ferro, barracas de alimentação, casas de pasto e terminal de mercadorias. Ressano Garcia possui também cambistas informais, vendedores ambulantes, polícia de todo o tipo que garante a segurança e a circulação de pessoas e bens, despachantes aduaneiros e uma multiplicidade de pessoas e etnias. Trata-se, portanto, de uma região fronteiriça bastante dinâmica e marcada por intensidade nos fluxos multiculturais e multilingues que por ela perpassam, deixando as suas marcas culturais e linguísticas.

⁵ *Mukheristas*: homens e mulheres que, de forma informal, importam e exportam mercadorias da África do Sul para Moçambique ou vice-versa.

⁶ *Mareyanes*: facilitadores de entrada e saída ilegal de pessoas e bens na fronteira entre os dois países.

Embora existam grandes projectos de energia nesta parcela do país, a fronteira, a terminal de mercadorias de Ressano Garcia (Km4), a agricultura de subsistência, a criação de gado (bovino, ovino e caprino), o contrabando de mercadorias, o câmbio informal (sobretudo do Rand e do Metical) e o comércio informal têm sido as maiores fontes de renda da população local.

A população originária de Ressano Garcia é difícil de determinar. Entretanto, a actual população pode ser fragmentada em cinco grupos principais, nomeadamente: (i) “o grupo Ronga da família “Thonga”, o principal, seguido pelo “Shangane”. Existem também segmentos “Chopes” e núcleos “Swazis” da família “Nguni”” (MINAE, 2005:10); (ii) pessoas de origem portuguesa e indiana, cuja presença começou em 1889; (iii) refugiados: milhões de moçambicanos, sobretudo das províncias do sul de Moçambique, refugiaram-se na África do Sul, fugindo da guerra dos 16 anos, entre 1976 e 1992. Estes moçambicanos buscaram refúgio em Transvaal, Lebowa, KaNgwane, Gazankulu e KwaZulu-Natal. Quando a guerra terminou, muitos deles voltaram para Moçambique e fixaram-se em Ressano Garcia; (iv) migrantes temporários: Ressano Garcia recebe migrantes temporários, que incluem moçambicanos que vão trabalhar nas minas da África do Sul e outros que se dirigem para os grandes campos de produção agrícola (*farms*), inclusive, como empregados domésticos. Além destes, existem aqueles que vão prestar serviços sazonais nesta parcela do país; (v) pessoas em mobilidade: os migrantes internos e os repatriados da África do Sul que usam Ressano Garcia como destino ou como ponto de parada.

A maior parte das famílias é constituída por mulheres que, simultaneamente, assumem o papel de mãe e pai, porque a autoridade paternal desapareceu fisicamente, podendo ser devido à guerra entre a FRELIMO e a RENAMO, migração para as minas da África do Sul, de onde não se regressou, morte por HIV/SIDA (os níveis de contaminação são muito elevados), ou simplesmente porque não se conhece o seu paradeiro (Scour, 2011).

A situação acima descrita mostra o movimento intenso de pessoas e bens que caracterizam Ressano Garcia e como este posto administrativo se tornou num lugar plurilingue e pluricultural, originalmente dominado por Rongas, mas que passou a ser dominado por Changanas. Esta mudança foi precipitada pelo regresso massivo dos refugiados changanas vindos da África do Sul, que se fixaram neste território, após o fim do conflito armado em 1992. Mais ainda, esta situação mostra o panorama linguístico de Ressano Garcia, que

compreende uma diversidade linguística, a saber: Xichangana, Xirhonga, Citshwa, Cicopi, Siswati, Zulu, Xhosa, Inglês, Africaans, Português (falado como L1/L2) e Árabe (usado sobretudo em mesquitas). Entretanto, a língua changana e a língua portuguesa são as mais faladas nesta região do país e com as quais as pessoas mais se identificam. É neste contexto que se situa a Escola Secundária de Xikanyanini, que a seguir vamos descrever.

4.6.2 A Escola Secundária de Xikanyanini

A Escola Secundária de Xikanyanini localiza-se em Ressano Garcia. Ela não é património do Estado Moçambicano, mas sim foi concessionada ao Estado pela Entidade Constructora⁷. Por isso, ela funciona na base de um Memorando rubricado entre a Entidade Construtora e o Governo Provincial de Maputo. Enquanto a Entidade Construtora oferece as instalações onde decorre o processo de ensino-aprendizagem, o Governo Provincial contrata e remunera os professores que lá leccionam.

Esta escola é feita de material convencional e possui dois blocos principais, uma biblioteca, uma repografia e uma cantina. As salas de aula são, ao todo, 14, equipadas com carteiras e quadro preto. Em 2021, a escola contava com 1.524 alunos matriculados, sendo 766 alunos e 758 alunas. Estes alunos eram assistidos por 35 professores, todos com formação psicopedagógica nas disciplinas que leccionavam, sendo 10 professoras e 25 professores. Os professores de Inglês eram 5.

A biblioteca encontrava-se apetrechada com muito material em língua portuguesa. O material em língua inglesa incluía apenas 4 cópias de dicionários, 2 monolingues e 2 bilingues (Português e Inglês) e os manuais escolares de uso obrigatório, prescritos pelo MINEDH. Em termos de Xichangana, a biblioteca possuía 2 cópias de dicionários bilingues (Português-Changana).

4.7 Considerações Éticas

Para a realização desta pesquisa, pedimos o consentimento de todas as entidades individuais e colectivas de forma oral ou escrita. Assim, para termos acesso ao local da pesquisa, solicitámos permissão das entidades de educação aos níveis da província, do distrito e da escola onde esta foi realizada. Em relação às entrevistas, pedimos a permissão dos

⁷ Usamos *Entidade Constructora*, no lugar do nome da organização, por questões éticas.

participantes para fazermos gravações áudio, após esclarecimento prévio dos objectivos e procedimentos das entrevistas, através da Folha de Informação e Consentimento Informado (cf. Anexo 1, Consentimento dos Participantes), que foi aplicado a todos os participantes da pesquisa (alunos, professores e gestor escolar). No tratamento dos dados recolhidos, usámos códigos para proteger a identidade dos envolvidos. Em relação aos nomes dos entrevistados, da escola e dos que constam dos diários de campo usámos pseudónimos. Como efeito, os professores entrevistados foram respectivamente atribuídos os pseudónimos: Maria, Marta e Poliglota. Ao gestor escolar, atribuiu-se o pseudónimo Marven Descartes. Usámos o termo genérico “aluno ou aluna” para a identificação dos alunos, seguido de GF de grupo focal e do número da ordem em que o grupo foi entrevistado.

4.8 Limitações da Pesquisa

Durante a realização desta pesquisa, não conseguimos entrevistar todo o público-alvo, nomeadamente, o director adjunto-pedagógico do curso diurno e o director da Escola Secundária de Xikanyini, conforme prevíamos no nosso projecto de investigação. O director adjunto-pedagógico do curso diurno predispôs-se a dar a entrevista, contudo, pelo excesso de trabalho e constantes viagens, não conseguiu encontrar tempo para o efeito, apesar da nossa insistência. O director da escola encontrava-se de férias e, quando regressou das férias, contraiu o vírus da COVID-19 e teve de ficar em quarentena. Neste sentido, entrevistámos apenas o director adjunto-pedagógico do curso nocturno que, dada a ausência dos dois gestores escolares acima referidos, assumia, simultaneamente, as funções de director adjunto-pedagógico e director da escola. As opiniões e sentimentos destes dois gestores de topo na escola seriam bastante valiosos para a percepção do impacto do *translanguaging* no ensino-aprendizagem de Inglês com recurso às línguas portuguesa e changana.

Mais ainda, a realização desta pesquisa em contexto de pandemia da COVID-19 limitou a nossa recolha e análise de dados, o que pode ter influenciado os resultados desta pesquisa. Adicionalmente, a colecta de dados em duas fases, a repartição de cada turma em duas e o distanciamento social dos alunos durante as aulas podem ter dado uma imagem não realística das práticas pedagógicas nas salas de aula.

Nestes termos, apesar da sua validade, compreendemos que os resultados e as conclusões desta pesquisa poderão não ser suficientemente conclusivas. Esperamos que mais estudos

sobre o impacto do uso do *translanguaging* no ensino-aprendizagem da língua inglesa em contextos em que se fala as línguas locais e o Português sejam empreendidas em Moçambique, para se aprofundar o conhecimento da sua repercussão na participação e interacção dos alunos bi/multilingues e, em última análise na aprendizagem da L2/LE.

Capítulo 5: Percepções, Práticas e Impacto do *Translanguaging* nas Dinâmicas da Sala de Aula

5.0 Introdução

Neste capítulo, apresentamos e analisamos os resultados da pesquisa, à luz das teorias monoglóssicas e heteroglóssicas sobre o uso de línguas na educação. Especificamente, apresentamos as percepções dos professores, dos alunos e do gestor escolar, e as práticas na sala de aula. Faremos assim a fim de avaliar o impacto do *translanguaging* como uma estratégia comunicativa-pedagógica para a dinamização, a flexibilização, a interação e a participação dos alunos nas aulas de Inglês.

5.1 Percepções, Crenças e Atitudes dos Professores, dos Alunos e do Gestor Escolar

Esta parte consiste na apresentação e análise das percepções dos participantes da pesquisa, nomeadamente: os professores Maria, Marta e Poliglota, os alunos e o gestor escolar Marven Descartes.

As professoras Marta e Maria, que usam e deixam os alunos usarem o *translanguaging*, afirmaram que recorriam a esta estratégia comunicativa-pedagógica para garantir que houvesse comunicação na sala de aula, pois o uso do Português e do Xichangana ajudava os alunos a perceberem as mensagens que elas pretendiam transmitir em Inglês. Neste contexto, o uso destas línguas contribuía para tornar as aulas de Inglês dinâmicas e flexíveis, pois não só promovia a interação, como também a participação dos alunos. Em contrapartida, o professor Poliglota, que não tem como princípio o uso ou a liberalização do uso do *translanguaging*, referiu que, nas suas aulas, os alunos eram retraídos e não compreendiam o que ele dizia nas aulas. Poliglota não usava e não deixava usar a estratégia do *translanguaging*, pois a sua convicção era de que o uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos podia prejudicar a aprendizagem da língua inglesa. Os alunos das professoras que usavam e liberavam o uso do *translanguaging* garantiram que usavam todo o seu repertório linguístico nas aulas de Inglês, o que facilitava a sua aprendizagem. Em contraste, os alunos do professor Poliglota asseguraram que a falta do uso das suas línguas dificultava a aprendizagem da língua inglesa. Por sua vez, o gestor escolar, Marven Descartes, observou que o uso da pedagogia do *translanguaging* nas aulas de Inglês promovia a aprendizagem dos alunos.

5.1.1 Maior Participação e Compreensão dos Alunos com o Uso de Todos os seus Repertórios Linguísticos

A liberalização do uso de todos os repertórios linguísticos pelos professores e alunos (Português e Xichangana), nas aulas de Inglês, promove a simplificação do processo de ensino-aprendizagem, ao facilitar a compreensão dos alunos. Com efeito, estes podem participar e interagir com recurso às suas línguas, sem as quais as suas vozes não seriam ouvidas na sala de aula. Esta situação ocorre porque o uso do Português e do Xichangana permite a captação dos discursos tanto dos professores como dos alunos nas aulas de Inglês, conforme ilustram os seguintes excertos:

“(...) usando o Português e o Xichangana, conseguimos trazer a participação de todos os alunos. Eles conseguem se expressar nestas línguas” (Profa. Marta, 25/05/2021).

“(...) percebi que as crianças participam mais (...) quando você traduz para Português ou Xichangana (...) há mais entrega por parte da maioria quando dou... ou recorro à língua portuguesa e changana” (Profa. Maria, 25/05/2021).

As constatações das professoras Marta e Maria são corroboradas pelos seguintes excertos dos alunos:

“(...) como nem todos percebemos e nem entendemos a língua inglesa usamos a língua portuguesa porque simplifica” (Aluno do GF2, 25/05/2021).

“Juntamos Inglês e Português, porque há casos em que a professora começa a explicar e pode-nos perguntar uma determinada coisa e não respondermos porque não compreendemos. Mas se a professora volta a fazer aquela pergunta em Português ou Xichangana, já temos a noção da resposta que devemos dar” (Aluna GF1, 25/05/2021).

A percepção de que o uso do Português e do Xichangana nas aulas de Inglês facilita a aprendizagem desta língua é secundada pelo gestor Marvin Descartes no seguinte extracto:

“O aluno melhor percebe o que o professor está a leccionar e melhor assimila a língua inglesa quando os professores usam e deixam o aluno usar o Português e o Xichangana” (Gestor Marvin Descartes, 30/06/2021).

Estes extractos revelam que o uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos ajuda na aprendizagem da língua inglesa, pois permite a percepção do que os professores e os alunos dizem. Com efeito, os alunos participam e interagem através da exploração das sinergias linguísticas, nomeadamente as línguas portuguesa, changana e inglesa. Eles expressam-se e

entregam-se durante as aulas, visto que o uso híbrido destas línguas facilita a exposição das suas ideias e opiniões, o que não ocorre quando se usa exclusivamente a língua inglesa. Neste sentido, as aulas tornam-se dinâmicas e flexíveis, pois têm a colaboração e o envolvimento dos alunos. Esta percepção é consistente com Creese & Blackledge (2010) e García & Wei (2014), que argumentam que o uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos dinamiza e flexibiliza a sua participação nas aulas, e maximiza a sua aprendizagem, pois eles podem compreender e podem ser compreendidos quando emitem os seus pontos de vista. Além disso, o aluno exposto a uma L2/LE serve-se de inúmeros processos mentais e/ou cognitivos e também metalinguísticos da sua L1 que impulsionam a sua capacidade de discriminar pistas (*cues*) para o *code-crack* do *input*, que não só ajuda na criação de uma consciência cognitiva, útil no mapeamento da forma-função que o aluno precisa de adquirir para formar o novo sistema em L2/LE (Manuel, 2010).

O uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos assegura a simplificação da aprendizagem, ao permitir que os alunos percebam e assimilem a língua inglesa, quando os professores usam e deixam os alunos usarem suas línguas. Esta simplificação da aprendizagem é fruto do uso das L1/línguas outras, pois permite que os alunos adaptem o *input* para as suas necessidades (Chambo, 2018; Diallo, 2011; García, 2009). Esta simplificação da aprendizagem não acontece quando se adopta a perspectiva de uso exclusivo da língua inglesa, conforme descrito em 5.1.2, a seguir.

5.1.2 Menor Participação e Interação dos Alunos com o Uso Exclusivo da Língua Inglesa

A percepção das professoras e dos seus alunos é de que, nos momentos da aula em que as professoras experimentavam usar somente a língua inglesa, a participação e a compreensão dos alunos diminuía, mas voltavam a aumentar quando elas e os alunos usavam todo o seu potencial linguístico. Os extractos que se seguem mostram essa realidade:

“Quando usamos só a língua inglesa, só conseguimos, eh...! Uma participação menor dos alunos” (Profa. Marta, 25/05/2021).

“Experimentei só Inglês, percebi que não ajudava (...)” (Profa. Maria, 25/05/2021).

Os alunos corroboram esta percepção ao apontarem que,

“Quando o professor lança uma pergunta em Inglês, poucos alunos respondem” (Aluno do GF4, 25/05/2021).

“Quando o professor fala Inglês, e quer respostas em Inglês (...) ficamos em silêncio” (Aluno do GF5, 30/06/2021).

Esta constatação é consubstanciada pelo professor Poliglota, que usa apenas a língua inglesa e encoraja os seus alunos a fazer o mesmo. De facto, o professor Poliglota reportou que os seus alunos não falavam e tinham vergonha de expressar os seus pontos de vista durante as aulas, conforme demonstra o excerto abaixo:

“(...) eu e os alunos somos espantalhos (...) não há aquela conexão. “*You know*”, não há participação (...) falta-lhes o conhecimento da língua. Eles têm vergonha, não falam, escondem-se” (Prof. Poliglota, 26/05/2021).

O depoimento do professor Poliglota na passagem acima é secundado pelos alunos, como se pode ler no extracto que a seguir apresentamos:

“(...) é difícil quando o professor entra na sala de aulas só explicar em Inglês, dar aulas em Inglês e explicar só em Inglês (...), porque nem tudo o que agente entende (...) deve explicar em Português ou em Xichangana para podermos entender melhor” (Aluna do GF3, 25/05/2021).

O entendimento dos professores e dos alunos é corroborado pelo gestor escolar Marven Descartes, que reitera que,

“A compreensão dos alunos não é das melhores, quando se usa somente o Inglês (...)” (Gestor Marven Descartes, 30/06/2021).

Estes excertos revelam que uma das razões para a fraca participação e interacção dos alunos nas aulas de Inglês é o uso exclusivo da língua inglesa, a língua-alvo. Com efeito, o uso exclusivo desta língua desafia a captação da mensagem que os professores procuram transmitir aos alunos, tornando as aulas de Inglês difíceis. Esta situação resulta da falta de rudimentos linguísticos que permitam aos alunos perceber e comunicar apenas em Inglês, conforme o depoimento do próprio professor Poliglota, segundo o qual “falta-lhes o conhecimento da língua”. É esta falta de conhecimento da língua-alvo que leva os alunos a ficarem em silêncio, pois o uso exclusivo de Inglês não permite a conexão entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo, o que inibe o seu envolvimento na aula. Desta feita, quando os professores fazem perguntas, os alunos não respondem, como ilustrado através do depoimento do aluno do GF5, segundo o qual “quando o professor fala Inglês, e quer respostas em Inglês (...) ficamos em silêncio.” O silêncio dos alunos pode ser uma forma de evitar a exposição das

suas limitações nesta língua. Como corolário desta situação, a participação dos alunos é baixa ou inexistente, visto que a língua constitui barreira tanto para a compreensão como para a interação entre os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, o problema pode estar ligado à exteriorização do conhecimento, e não à falta dele, pois as professoras Maria, Marta e os seus alunos reportam que o mesmo não acontecia quando usassem o *translanguaging*.

A falta de conhecimento da língua inglesa por parte dos alunos, em parte, justifica-se, pois, em casa, não só eles falam as suas L1, como também os pais. No entanto, na escola encontram outra realidade, que provoca ruptura entre os conhecimentos já adquiridos no seu dia-a-dia e os conhecimentos que a escola procura inculcar. Esta situação exacerba-se com o uso exclusivo da língua inglesa, promovido pelas pedagogias monoglóssicas que promovem o banimento do uso das L1, ao favorecerem a sua exclusão total nas salas de aula bi/multilíngues através da separação das línguas (Cook, 2001). Neste sentido, os alunos ficam sem as suas “muletas linguísticas” (Português e Xichangana), úteis na sua caminhada rumo à proficiência, pois serviriam de ajuda para a sua aprendizagem, ao permitir a transferência interlinguística das aprendizagens, guardadas em línguas interdependentes (Cenoz & Gorter, 2021; Cummins, 2007). Esta nossa percepção é consistente com Canagarajah & Gao (2019), que sustentam que os repertórios linguísticos dos alunos têm um papel preponderante na aprendizagem, porque podem ajuda-los a alcançarem a proficiência linguística na língua-alvo.

É nesta base que Baker & Wright (2017) defendem que o *translanguaging* é eficiente na facilitação da compreensão da língua e de conteúdos, porque o conhecimento pré-existente adquirido em outras línguas serve de base para a nova aprendizagem e o uso híbrido dos repertórios linguísticos dos alunos possibilita a transferência interlinguística de conhecimentos, pois as línguas são interdependentes.

5.1.3 Alunos à Vontade e Motivados

As professoras Maria e Marta referem que os seus alunos se sentiam à vontade e motivados durante as aulas de Inglês. Esta situação pode resultar da falta da pressão linguística que se verifica com o uso exclusiva da língua inglesa, pois os alunos não estão tensos, muito menos nervosos, porque sabem que eles podem recorrer às línguas portuguesa ou changana, caso fosse necessário. Neste contexto, a língua não funciona como “filtro afectivo” (Krashen,

1982), por isso os alunos arriscam sem medo de errar, conforme demonstram os seguintes excertos:

“Eles ficam mais à vontade (...) e estão sempre motivados” (Profa. Marta, 25/05/2021).

“Os alunos ficam motivados. Todos querem falar, querem participar e há interação (...) diferentemente quando se usa uma única língua, neste caso a língua-alvo” (Profa. Maria, 25/05/2021).

Este entendimento é partilhado pelos alunos, que, por unanimidade, afirmam:

“Podemos falar sem medo de nada” (Aluno GF4, 25/05/2021).

“Sentimo-nos à vontade quando falamos em Português ou Changana e não temos medo de errar” (Aluna GF5, 01/07/2021).

Estes extractos revelam que os alunos se sentiam à vontade quando falavam Português ou Xichangana, por isso participavam e interagiam, visto que corriam menos riscos de errar. Por conseguinte, eles participavam na co-construção do conhecimento. Esta constatação é consistente com Baker (2011), que refere que o uso pragmático de duas ou mais línguas, maximiza a compreensão dos alunos e o seu desempenho académico em L2/LE e torna a aprendizagem bem sucedida (Baker, 2011). É neste sentido que García-Mateus & Palmer (2017) também consideram que a separação estrita das línguas no ensino-aprendizagem da L2/LE inibe o desenvolvimento positivo da identidade de sujeitos bilingues e reduz drasticamente a disposição destes sujeitos de assumir riscos linguísticos bem como o seu envolvimento em discussões críticas que exploram questões sociais referentes à sua vida e à aprendizagem.

Em contrapartida, como se referiu oportunamente, o professor Poliglota não aceitava e não deixava os alunos usarem o *translanguaging*, conforme demonstrado pelo seguinte excerto:

“Não, dou somente em Inglês (...) para que não haja interferência das suas línguas” (Prof. Poliglota, 26/05/2021).

A posição do professor Poliglota é corroborada pelos seus alunos, ao referirem que, este professor não deixava utilizar o Português ou o Xichangana.

“(...) o professor não deixa falar outras línguas” (Aluna GF2, 25/05/2021).

“Não, o professor não deixa porque ele quer que nós falemos a língua inglesa” (Aluno GF2, 25/05/2021).

“Ele não deixa tipo nós falarmos a língua portuguesa ou changana” (Aluno GF2, 25/05/2021).

Estes excertos revelam que o professor Poliglota não usava a pedagogia do *translanguaging* e não deixava que os alunos usassem esta estratégia comunicativa-pedagógica. Como corolário, os alunos não beneficiavam do seu espectro bilingue, pois eram tratados como se fossem monolíngues. Este tratamento faz com que não beneficiem das vantagens do seu multilinguismo e estratégias multilíngues desenvolvidas ou em desenvolvimento, nomeadamente a tradução, a consciência metalinguística e metacognitiva. Com efeito, Cenoz & Gorter (2017) argumentam que a L1 pode ser útil na aprendizagem de sujeitos bi/multilíngues, particularmente quando há aproximação entre as línguas, pois os alunos multilíngues possuem repertórios linguísticos móveis e multimodais que estabelecem sinergias entre as diferentes línguas e podem ajuda-los a aprender uma nova língua de forma híbrida.

5.1.4 Motivações e Crenças sobre o Uso ou Inibição do Uso do *Translanguaging*

As professoras Maria e Marta são unânimes quanto ao uso do *translanguaging*, pois consideram vantajosa a aplicação desta estratégia no ensino-aprendizagem da língua inglesa, conforme relatam nos seguintes extractos:

“(…) eu encorajo e muito que usem as suas L1s, porque afinal de contas até a Constituição pede isso. Poupa tempo e os alunos percebem rápido” (Profa. Maria, 25/05/2021).

“Os meus alunos usam *grammar translation*, pois facilita a comunicação e os alunos compreendem bem” (Profa. Marta, 25/05/2021).

A percepção de que o uso do *translanguaging* ajuda os alunos a compreenderem a língua inglesa também é expressa pelo gestor Marven Descartes, no seguinte excerto:

“A introdução deste tipo de ensino não vem substituir aquilo que é a língua oficial, mas sim auxiliar na compreensão da língua inglesa” (Gestor Marven Descartes, 30/06/2021).

Contrariamente ao exposto acima, o professor Poliglota não é favorável ao uso das L1, pois advoga que os alunos tornar-se-ão preguiçosos, porque poderão empreender menor esforço para a compreensão da língua inglesa, culminando em acomodação, conforme se ilustra no seguinte extracto:

“(…) traz um pouco de comodidade porque os alunos não vão excitar muito a mente (...) sabem de antemão que aqui podemos não fazer nenhum esforço (...) os alunos não vão praticar muito aquela língua. Eles já disseram o que queriam dizer na língua local sem muito esforço, então não fazem tanto esforço para dizer aquilo na língua do ensino, em Inglês (...) tenho tentado no máximo usar a língua inglesa na sala de aula. Eu aprendi que para quem quer aprender uma língua tem que pensar naquela língua (...) deve tentar descobrir o que é que significa a palavra X usando simplesmente o contexto” (Prof. Poliglota, 26/05/2021).

Estes excertos revelam a importância e as limitações do uso do *translanguaging* numa sala de aula, ao mostrarem os seus pontos fortes e fracos. Ademais, eles mostram as crenças dos professores e do grande debate que existe entre vários autores sobre o uso ou não das L1 dos alunos no ensino de uma L2/LE, ou seja, as posições antagónicas, mas, em certo sentido, também complementares das pedagogias monoglóssicas e heteroglóssicas no ensino de uma L2/LE em contextos multilingues (Cook, 2001; Turnbull & Daily-O'Coin, 2009; García, 2009; García & Wei, 2014, entre outros). As pedagogias monoglóssicas e heteroglóssicas podem ser consideradas complementares, pois é necessário encontrar um ponto de equilíbrio em que as L1 não sejam demasiadamente beneficiadas, nem prejudicadas durante o ensino de Inglês.

As pedagogias heteroglóssicas defendem o uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos para a maximização da aprendizagem, uma estratégia que funciona como *scaffolding* da aprendizagem da L2/LE (Hornberger, 2005; García, 2009; Creese & Blackledge, 2010; Baker, 2011; García & Wei, 2014; Cenoz & Gorter, 2014; 2021). Como argumenta a profa. Maria, o uso da L1 dos alunos e do Português “poupa o tempo e os alunos percebem rápido.” A profa. Marta acrescenta que esta estratégia “facilita a comunicação e os alunos compreendem bem.” Por seu turno, as pedagogias monoglóssicas defendem o banimento total das L1 dos alunos, pois se acredita que estas podem ser prejudiciais à aprendizagem ou desenvolvimento da L2/LE (Leffa, 1988; Cook, 2001; Crump, 2013), ao inibir “os alunos [de] exercitarem a mente, tentar descobrir o que é que significa a palavra X usando simplesmente o contexto” (Prof. Poliglota). Estas pedagogias advogam ainda que o uso das L1 dos alunos diminui o tempo de exposição a uma L2/LE e a sua prática, e inibem os alunos de pensar na língua-alvo. É nesta linha que o professor Poliglota defende que, com o uso das L1, “os alunos não vão praticar muito aquela língua [alvo]. Eles não fazem tanto esforço para dizer aquilo na língua do ensino (...) eu aprendi que para quem quer aprender uma língua tem que pensar naquela língua.”

Para além disso, pensa-se que as L1/outras línguas vão interferir na aprendizagem, retardando a aprendizagem da língua-alvo.

A percepção do *translanguaging* como desvantajosa pode estar ligada ao processo histórico de Moçambique ou ao desconhecimento da Constituição da República de Moçambique e das novas abordagens em ambientes multilíngues, que preconizam que o uso das línguas que os alunos já falam, como instrumento comunicativo e pedagógico, ajuda-os a aprenderem a língua-alvo.

Em relação ao processo histórico, em termos de políticas linguísticas, logo a seguir à independência, defendia-se que era preciso matar a tribo para nascer a nação (Buendía, 1999). Assim, as línguas locais foram veementemente combatidas e evitadas na escola, a favor da língua portuguesa. Este análise é consistente com Chimbutane (2013), que postula que a explicação desta crença parece residir no hábito dos professores, moldado pelo resíduo ideológico das políticas da época em que as línguas locais eram banidas nas escolas. Por outro lado, esta percepção pode, em parte, estar ligada à consciência das desvantagens que o uso excessivo da L1/outras línguas pode trazer ao processo de ensino-aprendizagem da L2/LE.

Em suma, se por um lado, as professoras Maria e Marta e o gestor Marven Descartes dizem que o *translanguaging* é benéfico no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, ao ajudar a poupar do tempo, facilitando a comunicação e a compreensão, por outro lado, é necessário ter consciência da desvantagem do seu uso excessivo ou desregrado, pois pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

5.1.5 Absentismo Escolar

Se o professor Poliglota reclamava das ausências dos alunos na salas de aula, as professoras Maria e Marta não tinham esta problemática, em parte porque usavam o *translanguaging* como estratégia comunicativa-pedagógica, como fundamentam nos seguintes excertos:

“Os meus alunos não faltam às minhas aulas, estão sempre presentes” (Profa. Maria, 25/05/2021).

“(…) ninguém falta. Os alunos sabem que quem faltar perdeu” (Profa. Marta, 25/05/2021).

Contrariando o que as professoras Maria e Marta disseram, o professor Poliglota ressentia-se da falta dos alunos nas suas aulas, conforme manifesta no seguinte excerto:

“Um dos desafios é a presença dos alunos na sala” (Prof. Poliglota, 26/05/2021).

Apesar de existir outros factores que promovem a desistência dos alunos da escola, tal como a pobreza, o uso exclusivo da língua-alvo também pode encorajar os alunos a desistirem de ir a escola. Com efeito, o absentismo escolar dos alunos nas aulas de Inglês é um fenómeno que não ocorre quando se permite o uso dos repertórios linguísticos dos alunos. Este pronunciamento é consistente com García (2009:221), que argumenta que, “quando os alunos são ensinados exclusivamente numa língua que não compreendem, ou vão às aulas sem nada entender ou abandonam a escola.” Esta situação acontece porque os alunos não estão em condições de lidar com uma comunicação somente em Inglês, uma vez que a língua inglesa inibe a percepção/captação da informação que o professor Poliglota lhes quer transmitir e estes ao professor, acabando por dificultar o seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Por sua vez, os alunos ficam desmotivados e, muitas vezes não se fazem às aulas de Inglês, em parte porque não compreendem o que o professor diz. Ademais, esta situação legitima o uso do *translanguaging* pelas professoras Maria e Marta e é consistente com Krashen (1999), que postula que, a L1/outras línguas não é a causa da desistência dos alunos nas escolas, mas sim um bom antídoto para este problema. De facto, uma consulta aos livros de turma e às pautas dos anos anteriores levou-nos a verificar que muitos alunos cometeram muitas faltas nesta disciplina, que culminaram em desperdício escolar de muitos desses alunos. Provavelmente, com o uso da pedagogia do *translanguaging* pudesse estancar esse mal.

5.2 Desencontro entre as Estratégias de Ensino e as Estratégia de Aprendizagem

Consistente com Chimbutane (2015), as professoras Maria e Marta revelaram que o uso do *translanguaging* promove a eficiência na comunicação uma vez que o foco em multilinguismo promove a participação e interação entre os professores e os alunos. Assim, o uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos era livre, como ilustram os seguintes excertos dos alunos:

“Recorrendo ao dicionário bilingue, uso duas línguas - o Português e o Inglês” (Aluno GF2, 25/05/2021).

“(…) podemos escrever na língua portuguesa depois utilizamos o telefone para traduzir em Inglês” (Aluno GF3, 25/05/2021).

“Quando quero falar Inglês, primeiro penso em Português ou na minha língua materna e depois falo em Inglês” (Aluna GF6, 30/06/2021).

“Primeiro formulo as frases em Português e depois passo para Inglês” (Aluno GF5, 30/06/2021).

“Eu assim como os meus colegas, a maioria das vezes usamos o tradutor. Escrevemos tudo na língua portuguesa e depois traduzimos tudo para a língua inglesa (Aluno GF4, 25/05/2021).

Os excertos acima revelam que as estratégias utilizadas pelo professor Poliglota iam em contramão com as estratégias translingues de aprendizagem utilizadas pelos alunos, essencialmente caracterizadas pelo uso de todos os seus repertórios linguísticos para a aprendizagem da língua inglesa.

Com efeito, os alunos usavam a tradução para expor as suas opiniões. Talvez não fosse a melhor forma de aprender a língua inglesa, mas era a única estratégia por eles adoptado para assegurar que as suas vozes fossem ouvidas (cf. García & Velasco, 2014), pois as L1 funcionam como ferramenta cognitiva que ajuda os alunos a aprenderem quando as tarefas de aprendizagem são complexas (Cenoz & Gorter, 2017). Neste sentido, pode-se dizer que o professor Poliglota usava estratégias de ensino diferentes das estratégias de aprendizagem dos alunos. Ele dava maior primazia ao uso da língua inglesa em detrimento do uso dos repertórios linguísticos dos alunos, o que não capta a principal estratégia de aprendizagem dos alunos nem as suas necessidades. A título de exemplo, quando os alunos pretendiam redigir um texto em Inglês, partiam da L1/outras línguas para a língua-alvo. Assim, eles pensam, procuram informações e anotam-nas em L1/outras línguas, e escrevem os primeiros rascunhos nestas línguas, pois eles não possuem rudimentos linguísticos que lhes permitam pensar e analisar questões complexas em Inglês. Após a escrita total do texto em Português, eles traduzem para Inglês, com o auxílio de dicionários bilingues e/ou de aplicativos para o efeito, mobilizando todos os recursos semióticos ao seu dispor para aprender a língua inglesa.

Estes estratégias são consistentes com Crump (2013), que postula que antes de os alunos serem proficientes numa LE primeiro pensam em L1 e depois passam tal informação para a língua em aprendizagem, o que Cummins (2007) chamou de transferência interlinguística. Crump (2013) é corroborada por García & Velasco (2014), que referem que os alunos

bi/multilingues primeiro recorrem às línguas que dominam para escrever ou falar, e depois traduzem para Inglês.

No entanto, o professor Poliglota não permitia que os alunos usassem estas estratégias na sala de aula, pois ele maximizava o uso da L2/LE, em detrimento da L1/outras línguas. Este desencontro entre as estratégias de ensino-aprendizagem do professor Poliglota, e as estratégias de aprendizagem dos alunos, maioritariamente translingues, tornava a aprendizagem da língua inglesa difícil e fazia com que os alunos não atingissem as competências linguísticas esperadas no fim do ESG público em Moçambique, perpetuando a ideia de que não é possível aprender Inglês nas escolas públicas. Mais ainda, o banimento total do *translanguaging* no ensino da L2/LE, promovido pela separação das línguas, leva à inferiorização das línguas identitárias dos alunos, como o Xichangana, pois pode conduzi-los a pensarem que estas línguas não são úteis para a ciência e prejudicar a sua aprendizagem. No entanto, tanto a L1/outras línguas quanto a L2/LE são simultaneamente cruciais para a transmissão de informações e negociação de significados numa sala de aula bi/multilingue (cf. Creese & Blackledge, 2010).

5.3 Práticas Linguísticas nas Dinâmicas da Sala de Aula

A seguir apresentamos como decorreram as aulas com o uso do *translanguaging* bem como sem o uso desta estratégia comunicativa-pedagógica. No câmputo geral, na linha das percepções analisadas nas reações anteriores, a participação dos alunos era óptima quando usavam o *translanguaging*, e era péssima quando o seu uso fosse marginalizado.

5.3.1 O Voluntarismo à Sobra e a Inclusão vs. O Voluntarismo Forçado e a Exclusão

Com o uso do *translanguaging*, os níveis de participação e de interacção aumentavam nas aulas, manifestados através do voluntarismo dinâmico e espontâneo, caracterizado pela competição entre os alunos. Assim, as professoras Maria e Maria eram obrigadas a adoptar critérios que lhes permitissem escolher alguns voluntários dentre vários que se predispunham a participar na aula. Os alunos voluntariavam-se, levantando, flexível e simultaneamente, as mãos, uns ficavam de pé, outros suplicando com a expressão “I, I, I, I, I” (eu, eu, eu, eu, eu) e alguns mantendo as mãos levantadas mesmo depois de as professoras terem escolhido o

voluntário que iria intervir. O Extracto 1, que se segue, ilustra um voluntarismo espontâneo resultante, sobretudo, do facto de os alunos serem autorizados a usar as suas L1.

Extracto 1: T12A2PM. DC1. 26052021⁸

1	P:	<i>Have you heard about taxes?</i>	Já ouviram falar de impostos?
	AA:	Sim.	Sim.
	AA:	<i>Rhesa.</i>	'Imposto'.
	P:	O que são impostos?	O que são impostos?
5	AA:	<i>I, I, I, I, I, I, I.</i>	Eu, eu, eu, eu, eu, eu.
	P:	Júlia.	Júlia.
	Júlia:	<i>The money you pay for the government.</i>	O dinheiro que paga ao governo.
	P:	<i>Can you name the types of taxes?</i>	Podem enumerar os tipos de imposto.
	AA:	<i>I, I, I, I, I, I.</i>	Eu, eu, eu, eu, eu, eu.
10	Mateus:	IVA ((sem ser indicado)).	IVA ((sem ser indicado)).
	AA:	<i>I, I, I, I, I, I.</i>	Eu, eu, eu, eu, eu, eu.
	P:	Lúcia ((alguns alunos permaneciam com as mãos levantadas)).	Lúcia ((alguns alunos permaneciam com as mãos levantadas)).
	Lúcia:	Imposto predial ((alguns alunos permaneciam com as mãos levantadas))	Imposto predial ((alguns alunos permaneciam com as mãos levantadas)).
15	Eliote:	IRPS ((sem ser indicado)).	IRPS ((sem ser indicado)).
	P:	<i>What does IRPS stand for?</i>	O que é que significa IRPS?
	AA:	<i>I, I, I, I, I, I.</i>	Eu, eu, eu, eu, eu, eu.
	P:	Zito ((a professora aponta um aluno de entre vários voluntários)).	Zito ((a professora aponta um aluno de entre vários voluntários)).
20	Zito:	Imposto sobre o Redimento de Pessoas Singulares.	Imposto sobre o Redimento de Pessoas Singulares.

Este extracto ilustra como as aulas da professora Marta (e também da professora Maria) eram linguisticamente baseadas no uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos. Este uso do *translanguaging* abria espaço para uma multiplicidade de oportunidades de participação e interação, através do uso das línguas portuguesa e changana. Neste contexto, os níveis de participação e interação dos alunos eram bastante altos. O processo de ensino-aprendizagem era flexível, pois a comunicação entre as professoras e os alunos ocorria sem barreiras semióticas colocadas pela separação das línguas. Os alunos facilmente compreendiam o que as professoras diziam e podiam recorrer à sua L1/outras línguas para participação na aula. Neste sentido, os alunos estavam em constante motivação, pois o ambiente da sala de aula propiciava o interesse pelas aulas de Inglês. Assim, os alunos partilhavam as suas experiências e histórias com as professoras e com os colegas, exprimiam as suas ideias e emoções, porque

⁸ O código é referente ao Extracto X da aula ocorrida na turma X (código X), da observação das aulas das Professora Marta (código PM), Professora Maria (código PM) e Professor Poliglota (código PP) do Diário de Campo n° X (código X) do dia X (código X). Por exemplo: Extracto 1: T12A2PM. DC1. 25052021.

compreendiam a maior parte das instruções e explicações dadas pelas professoras através da tradução. Neste contexto, não havia descontinuidade entre o conhecimento oferecido pela escola e o que os alunos traziam de casa. Os alunos participavam activamente na co-construção do conhecimento, pois o ambiente do processo de ensino-aprendizagem era óptimo e conduzia a uma aprendizagem significativa da língua inglesa, ao privilegiar o uso dos seus repertórios linguísticos. O uso do *translanguaging* propiciava a participação e a interacção dos alunos, pois todos conseguiam compreender o que as professoras pretendiam dizer. Assim, todos os alunos se envolviam na aula à vontade. É neste sentido que Cummins (2008), refere que, o processo de ensino-aprendizagem deve ser conduzido de uma forma que vise aproveitar o conhecimento linguístico anterior dos alunos, para que, a partir deste conhecimento base (*background knowledge*), se possa aprender o novo. O Extracto 2 abaixo demonstra essa realidade:

Extracto 2: T12BPM.CD2. DC2. 25052021

1	P:	<i>Can you tell me the types of taxes?</i>	Podem-me dizer os tipos de impostas?
	AA:	<i>I, I, I, I, I, I.</i>	Eu, eu, eu, eu, eu, eu.
	P:	<i>Edgar, can you answer that question?</i> ((Edgar era menos participativo na turma)).	Edgar, pode responder a essa pergunta? ((Edgar era menos participativo na turma)).
5	Edgar:	Directo e Indirecto ((disse com firmeza))	Directo e indirecto ((disse com firmeza))
	P:	<i>Bingo! Direct and indirect.</i>	Bingo! Directo e indirecto.
	P:	O que é imposto directo?	O que é imposto directo?
	AA:	<i>I, I, I, I, I, I.</i>	Eu, eu, eu, eu, eu, eu.
10	P:	Isabel ((a professora aponta para uma aluna, dentre vários que querem participar)).	Isabel ((a professora aponta para uma aluna, dentre vários que querem participar)).
	Isabel:	<i>It's directly levied.</i>	É um imposto directamente pago.
	AA:	<i>I, I, I, I, I, I.</i>	Eu, eu, eu, eu, eu, eu.
15	P:	José ((era um dos alunos mais participativo na turma)).	José ((era um dos alunos mais participativo na turma)).
	José:	<i>It's direct levied from the font.</i>	É directamente cobrado da fonte.
	P:	<i>It's marvellous! An example of direct taxes?</i>	É maravilhoso. Um exemplo de imposto directo?
20	AA:	<i>I, I, I, I, I, I.</i>	Eu, eu, eu, eu, eu, eu.
	Marcos:	Imposto sobre o salário ((respondeu sem ser indicado e com firmeza)).	Imposto sobre o salário ((respondeu sem ser indicado e com firmeza)).
	P:	Certo! <i>What about Indirect tax?</i>	Certo! E o indirecto imposto?
	AA:	<i>I, I, I, I, I, I.</i>	Eu, eu, eu, eu, eu, eu.
25	Tavase:	<i>It's indirectly collected, like IVA</i> ((aluna menos participativa)).	É indirectamente cobrado, como IVA ((aluna menos participativa)).
	P:	<i>You mean VAT (Value Added Tax).</i>	Quer dizer, IVA (Imposto sobre o valor acrescentado).

As aulas das professoras Maria e Marta eram inclusivas. Tanto os alunos menos participativos, como também os mais participativos podiam participar através do uso do *translanguaging*, pois eles percebiam tudo. Com efeito, os alunos eram tratados de igual forma sem discriminação se estes eram mais participativos ou menos participativos, com a ajuda dos seus reportórios linguísticos. Os alunos respondiam com firmeza, pois sabiam o que dizer. As respostas dos alunos eram seguras e mostravam que estavam a ter uma aprendizagem significativa. É nessa perspectiva que Hornberger (2005) defende que a aprendizagem de sujeitos bi/multilingues é pontecializada quando os professores permitem que os alunos usem todas as suas habilidades linguísticas (em duas ou mais línguas), ao invés de os constranger e inibi-los através de práticas instrucionais monolingues.

O Extracto 3, que a seguir apresentamos, ilustra cenas de sala de aula em que os alunos não tinham uma aprendizagem significativa, pois o uso do *translanguaging* lhes era negado.

Extracto 3: T12C2PP. DC3 29062021

1	P:	<i>Do you pay taxes?</i>	Vocês pagam os impostos?
	AA:	((silêncio)).	((silêncio)).
	P:	<i>What does tax stand for? (2X)</i>	O que é que significa imposto? (2X)
	AA:	((silêncio)).	((silêncio)).
5	P:	<i>Can you tell me what tax is? (2X)</i>	Pode-me dizer o que imposto é? (2X)
	AA:	((silêncio)).	((silêncio)).
	P:	<i>Can you tell me what tax is?</i>	Podem-me dizer o que imposto é?
	AA:	((silêncio)).	((silêncio)).
10	P:	<i>When there are no volunteers, there are _____?</i>	Quando não há voluntários, há _____?
	AA:	<i>VICTIMS</i> ((em coro)).	<i>VITIMAS</i> ((em coro)).
	P:	Lurdes ((o professor aponta para uma aluna)).	Lurdes ((professor aponta para uma aluna)).
15	Lurdes:	((levantou-se cabisbaixa e a morder a caneta, mas também em silêncio)).	((levantou-se cabisbaixa e a morder a caneta, mas também em silêncio)).

Mesmo com a insistência do professor Poliglota, os alunos não se levantavam por livre e espontânea vontade para participar na aula. Eles continuavam sentados, como se o professor não estivesse a falar com eles, esperando que ele voltasse a responder às perguntas por si formuladas. A sua manifestação traduzia-se apenas em murmúrio, riso, sorriso, vergonha, morder a caneta e, muito frequentemente, pelo silêncio. Os alunos demonstravam insegurança, tensão e nervosismo, fruto do fraco domínio da língua inglesa. Para sair deste problema, o professor solicitava individualmente os alunos para responderem aos exercícios ou às suas

perguntas. Esta participação forçada dos alunos era sempre precedida pela frase: “*when there are no volunteers, there are victims*” 'quando não há voluntários, há vítimas' (linhas 9 e 10). Esta frase era sobejamente conhecida pela turma, que a completavam em coro (linha 11) e com vivacidade, quando o professor a iniciava. Estes dados mostram como a falta de voluntarismo e espontaneidade pode decorrer do uso exclusivo/máximo da língua inglesa em contextos em que os alunos têm fraco domínio da mesma. Os alunos não tinham a possibilidade de utilizar o *translanguaging*, por isso a participação e a interação eram sempre impostas pelo professor Poliglota, que escolhia os alunos segundo a sua conveniência.

Algumas vezes, pensando que o professor conhecesse apenas os nomes, mas não as pessoas a quem se referiam, os alunos agiam de má fé. Eles tentavam enganar o professor através da simulação de ausência. Por isso, os alunos só se levantavam para dizer algo quando o professor os chamasse pelo nome e os apontasse pelo dedo ou olhasse para eles na face, após um longo período de silêncio, fingindo não estarem presentes na sala. Desta forma, os alunos não co-participavam na co-construção do conhecimento na aula, pois não eram nem voluntários, nem espontâneos e, quando apontados, raramente eram capazes de responder às questões do professor. Neste sentido, as aulas não eram interactivas, dinâmicas e flexíveis, pois faltava desenvoltura, motivação e disposição para os alunos assumirem riscos.

A nossa observação é consistente com Chambo (2018), Chimbutane (2015) e Mataruca (2014), que nos seus estudos sobre educação bilingue em Moçambique, também notoram que, nas aulas em que se usava somente a língua-alvo, os alunos não eram voluntários e nem espontâneos e participavam nas aulas apenas quando os professores os apontassem a dedo.

Assim, as aulas do professor Poliglota não eram inclusivas, pois havia discriminação dos que participavam mais e dos que participavam menos. O Extracto 4, a seguir apresentado, mostra este facto.

Extracto 4: T12C1PP. DC4. 25052021

1	P:	Chico, <i>correct number 1?</i>	Chico corrige o número 1?
	A:	<i>Yes, teacher</i> ((Chico era um aluno mais participativo)).	Sim, professor ((Chico era um aluno mais participativo)).
5	Chico:	<i>Tax is the money levied by government.</i>	Imposto é o dinheiro cobrado pelo governo.
	P:	<i>That's great, Chico. Carla, can you correct number 2.</i>	É louvável Chico. Carla pode corrigir o número 2.

10	A: Carla:	<i>Yes, teacher</i> ((Carla era uma aluna mais participativa)). <i>Types of taxes are: direct and indirect.</i>	Sim, professor ((Carla era uma aluna mais participativa)). Os tipos de impostos são: directo e indirecto.
15	P: AA: P: AA: Tchakaze:	<i>Wonderful! Class, is it correct?</i> <i>YES!</i> ((com firmeza)). <i>Tchakaze, correct number 3.</i> <i>Yes, teacher</i> ((Tchakaze era uma aluna mais participativa)). <i>Direct taxes are directly levied and indirect taxes are indirectly levied.</i>	Maravilhoso! Turma está correcto? SIM! ((com firmeza)). Tchakaze, corrige número 3. Sim, professor ((Tchakaze era uma aluna mais participativa)). Impostos directos são cobrados directamente e impostos indirectos são cobrados indirectamente.
20	P: AA:	<i>Well done, Tchakaze! Bacar, correct number 4.</i> <i>Yes, teacher</i> ((Bacar é um aluno mais participativo)).	Bem feito, Tchakaze. Bacar, corrige número 4. Sim, professor ((Bacar é um aluno mais participativo)).
25	Bacar: P:	<i>It's a pleasure! Examples of direct and indirect taxes are IRPS and IVA.</i> <i>Now read this text and answer to these questions.</i>	Com prazer! Exemplos de impostos directo e indirecto são IRPS e IVA. Agora lêem este texto e respondam a estas perguntas?
30	Pentasi: Chico: Mutungwa:	<i>Ate yini pirisori?</i> ((alguns alunos dormiam)). <i>Ate ahileri atextu higama hirespondera maperegunta.</i> <i>Xathica lexi anixirhandzi ni maaula yaxona bayi. Xikhuluma xingiza nkama hinkwawu</i> ((a cochichar para o amigo, muito próximo de onde nós estávamos)).	'O que é que disse o professor?' ((alguns alunos dormiam)). 'Ele disse que temos de ler o texto e depois respondermos às perguntas'. 'Amigo, eu odeio este professor e as suas aulas. Ele fala Inglês toda a hora' ((a cochichar para o amigo, muito próximo de onde nós estávamos)).
35	Mungoni:	<i>Naminavu jo. Depois ahitwi nchumu.</i>	'Eu também, amigo. Depois não estamos a perceber nada'.

O professor Poliglota usava exclusivamente a língua inglesa, por isso só se comunicava com um pequeno grupo de alunos, que incluía os alunos Chico, Carla, Tchakaze e Bakar. Este grupo corresponde aos alunos que estavam em condições de perceber e agir conforme as instruções do professor numa comunicação exclusiva em Inglês. A grande maioria dos alunos não só não captava o que o professor transmitia, como também era espectadora dos poucos alunos que participavam e interagiam nas aulas. Esta situação propiciava a interacção e a participação dos melhores alunos e a exclusão da maioria da turma.

Estas evidências sugerem que o uso máximo da língua-alvo apenas permite a participação de alunos com algum comando de L2/LE e promove a exclusão dos alunos com pouco domínio desta. Assim, muitos alunos passaram à margem da aula, chegando mesmo a dormir em plena explicação do professor por não entenderem o que ele dizia. Mais ainda, a falta de recepção da

mensagem transmitida pelo professor resultou na quebra da boa relação (*rapport*) entre o professor Poliglota e os alunos e entre os alunos e a disciplina. A título ilustrativo, o aluno Mutungwa (linhas 32, 33, 34, 35) disse odiar o professor Poliglota por falar Inglês toda a hora. Adicionalmente, a exclusão protagonizada pela separação das línguas na sala de aula, através do uso máximo de Inglês, faz com que os alunos se sintam discriminados e inferiorizados por não compreenderem a mensagem veiculada pelo professor, o que afectava a sua auto-estima e impedia a sua participação e interacção.

Como se mostrou anteriormente, esta situação não ocorria nas aulas das professoras Maria e Marta, que deixaram os alunos usarem os seus repertórios linguísticos privilegiando a transsimiotização. É esta abertura que tornava os alunos desenvoltos e motivados para participar e interagir à vontade nas aulas.

O professor Poliglota procurava seguir à risca a CLT nas suas aulas de Inglês, ao utilizar ilustrações, encenação/dramatização e conduzindo a aula em torno dos poucos alunos que captavam alguma coisa do que ele comunicava em Inglês. Estas estratégias revelaram-se ineficazes, pois ajudavam poucos alunos a comunicar e a compreender as matérias tratadas. Em contrapartida, as professoras Maria e Marta recorriam à L1/outras línguas, como estratégia comunicativa-pedagógica, para incluir a maioria deixada de fora com o uso exclusivo da língua inglesa. Assim, o Xichangana e o Português não só funcionavam como solução do impasse comunicativo que se verificava com o uso exclusivo da língua inglesa, mas também como um instrumento de inclusão. Esta percepção é consistente com Chimbutane & Stroud (2012), que revelam que a L1/outras línguas “é um recurso” que funciona como *scaffolding* da aprendizagem, e não é prejudicial à aprendizagem da L2/LE, como a concebem as pedagogias monoglóssicas que promovem o seu banimento. É também neste contexto que Creese & Blackledge (2010) reivindicam que tanto a L1/outras línguas quanto a L2/LE são simultaneamente necessárias para transmitir informações e negociar significados na sala de aula multilingue. Na mesma linha, Chimbutane (2015) observa que o *translanguaging* promove a eficiência na comunicação e a instrução na sala de aula, ao assegurar a recepção do que o professor pretende comunicar ou ensinar, o que garante a inclusão, porque permite que todos os alunos compreendam, participem e interajam na aula.

5.3.2 Consciência Metalinguística dos Alunos Activada

Segundo Gomes (2020:24), consciência metalinguística é pensar sobre a língua, tratar a língua como objecto de reflexão: pensar e reflectir sobre “seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sintácticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos”. Este exercício envolve habilidades metatextuais, metassintácticas, metamorfológicas e metafonológicas. Para o caso em apreço, os alunos estavam cientes do facto de que as línguas inglesa, portuguesa e changana propiciam processos de empréstimos, mas nem sempre existem termos equivalentes entre elas, conforme o excerto:

“percebemos que no Changana também entra um pouco de Inglês e Português também (...) não é só Inglês, entra um pouco Changana e Português. Por vezes há palavras mesmo que dizendo em Changana quer dizer outra coisa em Inglês. Então, é preciso Changana e Inglês e Português na aula de Inglês” (Aluna GF5, 07/06/2021).

Este excerto revela que o uso de Xichangana e do Português activa a consciência metalinguística dos alunos, por isso eles conseguem ver as semelhanças e as diferenças entre as três línguas. Com efeito, a consciência metalinguística dos alunos é activada, permitindo-lhes perceber as relações entre as línguas através da comparação linguística. É nesta perspectiva que a Aluna do GF5 argumenta que eles percebem que “na língua changana entra um pouco de Inglês e Português, e na língua inglesa entra um pouco de Changana e Português”. Os alunos transferem o conhecimento adquirido em L1/outras línguas para o Inglês, o que os ajuda a aprender esta língua. Eles estão conscientes das vantagens e desvantagens que este exercício acarreta, nomeadamente, os *false friends* (falsos cognatos ou falsos amigos), conforme a afirmação da Aluna GF5, segundo a qual, “(...) há palavras mesmo que dizendo em Changana quer dizer outra coisa em Inglês. Então, é preciso Changana e Inglês e Português na aula de Inglês”. O depoimento acima é corroborado pelo seguinte extracto de aula da professora Maria, que mostra casos de transferência interlinguística pela activação da consciência metalinguística.

Extracto 5: T12C1PMLM. DC5. 25052021

1	P:	<i>What's tax? You can either speak in Portuguese or in Xichangana.</i>	O que é imposto? Vocês podem falar ou em Português ou em Xichangana.
	AA:	Silêncio ((os alunos pensativos)).	Silêncio ((os alunos pensativos)).
5	P:	Podem-me dizer o que é que <i>tax</i>	Podem-me dizer o que é que <i>tax</i>

		significa em qualquer língua? <i>I, I, I, I, I, I</i> ((muitos alunos tinham as mãos no ar)).	significa em qualquer língua? Eu, eu, eu, eu, eu, eu. ((muitos alunos tinham as mãos no ar)).
10	AA: P: Francisca: AA:	<i>I, I, I, I, I, I</i> ((muitos alunos tinham as mãos no ar)). Francisca. <i>It's not taxi or taxa?</i> <i>I, I, I, I, I, I</i> ((muitos alunos tinham as mãos no ar)).	Eu, eu, eu, eu, eu, eu. ((muitos alunos tinham as mãos no ar)). Francisca. Não é taxi ou taxa ? Eu, eu, eu, eu, eu, eu. ((muitos alunos tinham as mãos no ar)).
15	P: Lina: P: AA:	Lina. Sim, é taxa. <i>Good. Anyone else?</i> <i>I, I, I, I, I, I</i> ((muitas mãos permaneciam no ar)).	Lina. Sim, é taxa. Bom. Mais alguém? Eu, eu, eu, eu, eu, eu ((muitas mãos permaneciam no ar)).
20	Micas: P:	Imposto ((levantou-se sem ser apontado pela professora)). <i>That's great, Micas. Does anyone else want to say something?</i> ((algumas mãos continuavam levantadas)).	Imposto ((levantou-se sem ser apontado pela professora)). Isso é bom, Micas. Mais alguém que queira dizer alguma coisa? ((algumas mãos continuavam levantadas)).
25	AA: P: AA: P: Ricardina:	<i>I, I, I, I, I, I.</i> <i>Who hasn't spoken today?</i> <i>I, I, I, I, I, I</i> ((alguns alunos tinham as mãos no ar)). <i>Okay, Ricardina.</i> <i>Yi rhesa, pirisori.</i>	Eu, eu, eu, eu, eu, eu. Quem ainda não falou hoje? Eu, eu, eu, eu, eu, eu ((alguns alunos tinham as mãos no ar)). <i>Okay, Ricardina.</i> 'É imposto, professora'.

A activação da consciência linguística promove a transferência de conhecimento armazenado em forma de uma língua, o que faz com que os alunos não sejam tábuas rasas. É que eles possuem conhecimento prévio acumulado ao longo das suas vidas (*background knowledge*), que serve de base para a co-participação e a co-construção do conhecimento na sala de aula. Este conhecimento prévio ou conhecimento base que é activado através da consciencialização linguística ajuda os alunos a formularem hipóteses. Com efeito, a Francisca associou *tax* a *taxi* (carro) ou a *taxa* (imposto) (linha 10), conhecimento adquirido em Português, o mesmo acontecendo com a Lina, o Micas e também com a Ricardina, mas esta em Xichangana. Neste sentido, a Lina chegou à conclusão que a palavra inglesa *tax* podia ser a palavra portuguesa *taxa*, pois muitas palavras em Português necessitam apenas da retirada da vogal final em Inglês. Tal acontece em palavras portuguesas como *problema*, *programa*, *importante*, *idioma*, etc. que ficam, respectivamente, *problem*, *program*, *important* e *idiom*, em Inglês. Esta constatação é coerente com Cenoz & Gorter (2014), quando advogam que o uso de todos os

repertórios linguísticos dos alunos bi/multilingues promove a activação da sua consciência metalinguística e metacognitiva e permite-lhes usufruir das suas trajectórias bi/multilingues.

5.4 A Necessidade de se Ensinar em L1/Outras Línguas e em Inglês no ESG

As professoras Marta e Maria, o gestor escolar Marven Descartes e os alunos sugerem o uso do *translanguaging*, como estratégia comunicativa-pedagógica, que pode melhorar o ensino da língua inglesa em Moçambique. Neste contexto, eles recomendam o uso de todas as línguas que os alunos falam na sala de aula, a fim de promover melhor compreensão da língua inglesa, bem como tornar as aulas desta língua dinâmicas e participativas, conforme indicam os extractos que se seguem:

“(…) há necessidade de uma outra estratégia para melhorar a compreensão de Inglês (…) o aluno vem de lá a aprender na língua portuguesa, depois daquela língua que tem usado em casa, que é a língua materna. Para poder entrar já nesta língua inglesa, é preciso que haja uma outra estratégia de modo a introduzir este aluno e a compreender algumas palavras inglesas que possa não perceber” (Gestor Marven Descartes, 30/06/2021).

“(…) é importante tanto para o professor como para o aluno, porque para o professor facilita atingir os seus objectivos para a aula e para o aluno facilita a compreensão. Então, eu diria aos professores que usem, sim, as outras línguas nacionais ou as outras línguas durante as suas aulas. O Ministério devia rever o programa para abranger as línguas já conhecidas pelos alunos para facilitar na aquisição da matéria, facilitar a compreensão das aulas, facilitar a participação dos alunos para que possamos ter um aproveitamento positivo” (Profa. Marta, 25/05/2021).

“Os professores de Inglês não deveriam limitar-se apenas ao uso da língua inglesa na sala de aulas. Estariam a falar sozinhos (…) os professores devem tentar usar de todas as formas, ou tentar enquadrar as línguas maternas no ensino de Inglês. Acho correcto e correctíssimo (…) é necessário, os alunos precisam de usar essas línguas” (Profa. Maria, 25/06/2021).

“(…) acho correcto, porque os meus colegas assim como eu podemos aprender mais. Podemos entender mais porque muitas vezes através da língua portuguesa é que consigo traduzir para a língua inglesa e consigo falar, explicar assim como escrever” (Aluna GF4, 25/05/2021).

No entanto, o professor Poliglota, alegadamente por causa das consequências do uso exagerado de todas as línguas que os alunos falam, continua relutante quanto ao uso das línguas que os alunos trazem de casa, pois receia que estes se acomodem e evidem pouco

esforço para comunicar na língua-alvo. Por conta disso, ele não recomenda o uso desta estratégia no ensino de Inglês, conforme demonstra o excerto:

“Correcto não é, porque os alunos acomodam-se, deixam-se levar, ficam relaxados, não evidam nenhum esforço. O aluno só pode se expressar na língua inglesa, quem falar Português ou Xichangana deve ter uma punição” (Prof. Poliglota, 26/05/2021).

Estes excertos revelam que é necessário uma mudança de paradigma no ensino da língua inglesa no ESG, para facilitar a compreensão desta língua. No contexto do nosso estudo, é preciso colocar o Português e o Xichangana como valiosos recursos para o ensino-aprendizagem da língua inglesa que conduzem os alunos a serem linguisticamente competentes. Estas recomendações alinham-se ao que Canagarajah & Gao (2019) defendem. Segundo estes autores, os repertórios linguísticos dos alunos têm um papel preponderante na aprendizagem e podem conduzir ao alcance da proficiência linguística na língua-alvo. Nesta óptica, cientes da sua importância, as professoras, o gestor escolar e os alunos são flexíveis ao uso máximo de todos os repertórios linguísticos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e gostariam de ver este uso massificado no ensino da língua inglesa. Deste modo, eles propõem a revisão das políticas linguísticas moçambicanas no que concerne ao ensino de Inglês, por forma a fazer-se melhor uso das línguas locais e do Português.

Adicionalmente, a partir dos resultados deste estudo, pode-se inferir que a compreensão da língua inglesa tem sido dificultada pelo uso de única língua na sala de aula uma estratégia comunicativa-pedagógica que se mostrou inadequada para os alunos bi/multilingues.

Tomando como base esta pesquisa, a oficialização do uso de Xichangana e Português no ensino de Inglês, no ESG, visa continuar a facilitação da compreensão/percepção desta língua, como tem vindo a acontecer no ensino primário em relação à língua portuguesa.

Capítulo 6: Conclusões e Recomendações

6.1 Conclusões

Esta pesquisa tinha como objectivos específicos os seguintes: (i) Analisar o uso do *translanguaging* nas aulas de língua inglesa como estratégia comunicativa-pedagógica; (ii) Analisar as consequências do uso do *translanguaging* para a dinamização e flexibilização da interacção e participação dos alunos na aprendizagem da língua inglesa em ambientes onde predominam as línguas locais e o Português; e (iii) Analisar as percepções dos alunos, professores e gestores escolares em relação ao uso ou não do *translanguaging* nas aulas de Inglês.

Estes objectivos foram cumpridos, pois conseguimos mostrar que enquanto uns professores usavam e deixavam os alunos usarem a estratégia do *translanguaging* nas aulas de Inglês, outros não usavam e não permitiam o uso desta estratégia. Discutimos as consequências do uso e não uso do *translanguaging* bem como analisamos e discutimos as percepções dos alunos, professores e gestor escolar sobre o uso desta estratégia comunicativa-pedagógica. Em relação às consequências do uso e não uso do *translanguaging*, as evidências da pesquisa mostram que quando se usava o *translanguaging* as aulas eram participativas e interactivas, tornando a aprendizagem dos alunos significativa. O mesmo não acontecia com o uso exclusivo da língua inglesa, onde as aulas eram muito pobres e os alunos pautavam pelo silêncio. Esta situação acontecia porque, sem o uso do *translanguaging*, não se criavam oportunidades de participação e de interacção professor - aluno e aluno - aluno, tornando as aulas inflexíveis e monótonas. Os alunos apresentavam grandes dificuldades para participar nas aulas, para responder às perguntas bem como para expor as suas opiniões e conhecimentos apenas em Inglês.

Nesta óptica, e na linha dos estudos anteriores, conclui-se que o uso máxima da L2/LE ou uso mínimo da L1/outras línguas não é viável para a promoção de um ensino de Inglês construtivo, dinâmico, participativo e interactivo em contextos, em que se fala Xichangana e Português. Isto ocorre porque os alunos possuem baixa proficiência em Inglês, o que sugere que se tomem todas as línguas dos alunos como instrumento comunicativo e pedagógico em salas bi/multilingues de modo a assegurar o dinamismo das aulas e a flexibilização do ensino-aprendizagem, bem com a co-construção e a co-participação dos alunos. Assim fazendo, as

línguas inter-relacionam-se e constituem um único repertório linguístico que ajuda os alunos a aprender a língua-alvo.

Assim, a análise das práticas linguísticas em sala de aula e das percepções dos alunos, dos professores e do gestor escolar da Escola Secundária de Xikanyanini levam-nos a concluir que o uso da pedagogia do *translanguaging* torna o ensino-aprendizagem da língua inglesa dinâmico, flexível, participativo e interactivo, facilitando assim a aprendizagem desta língua, pois os alunos podem compreender o que os professores dizem com o uso do Português e do Xichangana.

6.2 Recomendações

Conforme expresso na subsecção anterior, tendo como base as evidências deste estudo, concluímos que a liberalização do uso do *translanguaging* pelos professores e alunos nas salas de aula, pelo uso de todos os repertórios linguísticos dos alunos, propicia a dinâmica e a flexibilidade das aulas, permite a compreensão e a comunicação, e promove a participação e a interacção entre os protagonistas da sala de aula, o que torna o ensino-aprendizagem da língua inglesa fácil. Nesta linha, do ponto de vista pedagógico, recomendamos o uso do *translanguaging* nas aulas de Inglês, ainda que se deva ter sempre presente as desvantagens do seu uso desregrado.

O nosso estudo teve como enfoque uma única escola, localizada numa zona transfronteiriça específica, e ocorreu em contexto de limitações impostas pela pandemia da COVID-19. Estes factores não nos permitem fazer generalizações dos resultados para outros contextos, ainda que parte destes possam ser aplicáveis em ambientes similares. Assim, do ponto de vista de pesquisa, sugerimos que mais estudos nesta área sejam levados a cabo em Moçambique para melhor compreensão do papel do *translanguaging* na comunicação e na aprendizagem de Inglês ou das L2/LE de alunos bi/multilingues. Nesta linha, seria interessante compreender o impacto do uso do *translanguaging* no desenvolvimento das diferentes habilidades linguísticas - ouvir, falar, ler e escrever, bem como o desempenho dos alunos quando a avaliação é feita em duas ou mais línguas do seu repertório linguístico.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. A. (2012). *Etnografia da prática escolar*. 18ª ed. Campinas: Papyrus.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Bamgbose, A. (2011). African languages today: The challenge of and prospects for empowerment under globalization. In Ayalew, B. T., Shosted, R. K., & Bokamba, E. G. (Eds.) *Selected proceedings of the 40th annual conference on African linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 1-14.
- Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT Journal*, 57(3), 278-287.
- Buendía, G. M. (1999). *Educação moçambicana. História de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, UEM.
- Cabinda, M. (2016). Purported use and self-awareness of cognitive and metacognitive foreign language reading strategies in tertiary education in Mozambique. *Afrika Focus*, 29(1), 25-47.
- Cabinda, M. (2014). Identifying academic reading strategies in a multilingual context. Tese de doutoramento (não publicada), Universidade de Western Cape, 95-100.
- Cabinda, M. (2013). The need for a needs analysis at UEM: Aspects of and attitudes towards change. *Linguistics and Education*. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2013.10.001>. Acesso: 10/04/2021.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. In Wei, L. (Ed.) *Applied linguistics review 2*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton, 1-27.
- Canagarajah, A. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Canagarajah, S. & Gao, X. (2019). Taking translanguaging scholarship farther. *English Teaching & Learning*, 43(1), 1-3.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Caregnato, R. C. A. & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. *SciELO*, 15(4), 679-684.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education. In Cenoz, J., Gorter, D. & May, S. (Eds.) *Language awareness and multilingualism, encyclopedia of language and education*. New York: Springer, 309-321.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In Creese, A., & Blackledge, A. (Eds.) *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Berlin: Springer, 239-254.
- Cenoz, J., & Santos, A. (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools. *System*, 92(1), 1-9.
- Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios (CSEM) (2019). *Reconstruir a vida nas fronteiras: Assistência e proteção a migrantes e a refugiados etapa Moçambique/África do Sul*. Brasília: CSEM.
- Chambo, G. A. (2018). Revitalização dos ambientes participativos e interactivos na educação bilingue em Moçambique através do translanguaging e do cross-cultural learning. Tese de doutoramento (não publicada), Universidade de Vigo, 167-219.
- Chimbutane, F. (2021). “Ensino bilingue tem potencial de desenvolver as línguas moçambicanas.” In *Jornal domingo*, 7 de Março 2021, 16-18.
- Chimbutane, F. (2015). 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 UEM: Série: Letras e Ciências Sociais*, 1(1), 7-23.

- Chimbutane, F. (2013). Codeswitching in L1 and L2 learning contexts: Insights from a study of teacher beliefs and practices in Mozambican bilingual education programmes. *Language and Education*, 1(1), 1-15.
- Chimbutane, F. (2009). The purpose and value of bilingual education: A critical, linguistic ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique. Unpublished PhD thesis. University of Birmingham.
- Chimbutane, F. & Stroud, C. (2012). *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores.
- Confúcio (551-479 a. C.). Pensamentos de Confúcio – Pensador. Disponível em <https://w.w.w.pensador.com>. Acesso: 6 de Maio de 2020.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.
- Crump, A. (2013). Fostering multilingual spaces in second and foreign language classes: Practical suggestions. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 13(2), 65-71.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. *Encyclopedia of Language and Education*. 5(2), 1528-1538.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 221-240.
- Diallo I. (2011). To understand lessons, think through your own languages. An analysis of narratives in support of introduction of indigenous languages in the education system in Senegal. *Language Matters*, 42(2), 207-230.
- Diniz, M. L. S. & Prieto, P. C. (2018). Research on language teaching in cross-border context: Analysis of the professional language teacher profile. *Alfa*, 62(2), 339-356.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Ferraz, A. P.C. M. & Belhot, R.V. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, 17(2), 421-431.
- Firmino, G. (2002). *A “questão linguística” na África pós-colonial: O caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promedia.
- Fortin, M., Côté, J. & Vissandjeé, B. (1996). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Louvres: Luso Ciência.
- García-Mateus, S. & Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245-255.
- García, O. (2019). Translanguaging: A coda to the code? *Classroom Discourse*, 10(3-4), 369-373.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Blackwell.
- García, O. & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In García, O. & Lin, A. M. Y. (Eds.) *Encyclopedia of language and education, bilingual and multilingual education*. 3rd ed., Dordrecht: Springer, 117-130.
- García, O. & Velasco, P. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37(1), 6-23.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. 2nd ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gomes de Moraes, A. (2020). *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Pernambuco: Universidade de Pernambuco.
- Gonçalves, A. T. P. (2016). Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: Estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicos. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 17(2), 275-300.

- Gonçalves, P. & Diniz, M. J. (2004). *Português no ensino primário: Estratégias e exercícios*. Maputo: INDE.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.
- Guro, M. & Weber, E. (2010). From policy to practice: education reform in Mozambique and Marrere Teachers' Training College. *South African Journal of Education*, 30(1), 245-259.
- Hornberger, N. H. (2005). Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education. *Modern Language Journal*, 89(1), 605-609.
- Hornberger, N.H. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271-296.
- Hornberger, N. H. & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A bilingual lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 148-164.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Igreja, J. R. A. (2006). *Inglês x Português: Semelhanças e contrastes*. São Paulo: Disal editora.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2019). *IV Recenseamento geral da população e habitação de 2017: Resultados definitivos Moçambique*. Maputo: INE.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) & Ministério da Educação (MINED) (2003). *Plano curricular do ensino básico: Objectivos, política, estrutura, plano de estudos, e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED.
- Júnior, Á. F. B. & Júnior, N. F. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, Araxá, 7(7), 237-250.

- Kramersch, C. (2001). Intercultural communication. In Carter, R. & Nunan, D. (Eds.) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 201-206.
- Krashen, S. D. (1999). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. California: University of California.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, 40(1), 59-81.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Freeman, D. (2008). Language moves: The place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education*, 32(1), 147-186.
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia de ensino de língua. In Bohn, H. I. & Vandresen, P. (Eds.) *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 211-236.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *An International Journal on Theory and Practice*, 18(7), 641-654.
- Lightbown, P. L., & Spada, N. (1999). *How languages are learned: Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Lima, J. Á. & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Littlewood, W. (2007). Language teaching. *TESOL Quarterly*, 47(3), 349-362.

- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mandela, N. R. (1995). *Long walk to freedom: The autobiography of Nelson Mandela*. Boston, New York and London: Back Bay.
- Manuel, C. J. (2010). *A psychometric study of reading processes in L2 acquisition: Deploying deep processing to push learners' discourse towards syntactic processing-based constructions*. Ann Arbor, MI: PodQuest.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 4^a Edição, São Paulo: Atlas editora.
- Mataruca, C. Q. (2014). *Raising literacy levels in Mozambique. The challenges of bilingual education in multilingual post-colonial society*. Unpublished PhD thesis. Queensland, University of Southern Queensland.
- Medgyes, P. (1986). Queries from a communicative teacher. *ELT Journal*, 40(2), 107-112.
- Mendonça, M. I. M. (2014). *Developing teaching and learning in Mozambican higher education: A study of the pedagogical development process at Eduardo Mondlane University*. Tese de doutoramento (não publicada), Umea University, 1-34.
- Ministério de Administração Estatal (MINAE) (2005). *Perfil do distrito de Moamba província de Maputo*. Maputo: MINAE.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) & Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) (2007). *Plano curricular do ensino secundário geral – Documento orientador, objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM.
- Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) & Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2019). *Revisão de políticas educacionais – Moçambique: ODS4-Educação 2030*. Maputo: MINEDH/UNESCO.
- Mitchell, R. (1988). *Communicative language teaching in practice*. London: CILT.

- Moll, L., Amanti, C., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In Amanti, C., González, N. & Moll, L. (Eds.) *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. London: Lawrence Erlbaum, 71-111.
- Ngunga, A. (2018). “Línguas nacionais são receita de sucesso nas escolas moçambicanas.” In *Jornal DW*, 24 de Abril 2018, 1-9.
- Ngunga, A. & Bavo, N. N. (2011). *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: Centros dos Estudos Africanos, UEM.
- Nolasco, R. & Arthur, L. (1986). You try doing it with a class of 40. *ELT Journal*, 40(2), 100-106.
- Ramli, M. S., Adnan, A. H. M. & Ilias, N. (2012). Communicative language teaching: Difficulties, problems and limitations regarding its implementation in the Malaysian ELT context. *International Conference on Active Learning*. ISBN N°: 978-967-0257-15-0, 306-313.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scour, J. P. L. (2011). *Ao lado do rio Komati*. Coimbra: Pro-dignitate.
- Shamim, F. (1996). Learner resistance to innovation in classroom methodology. In Coleman, H. (Ed.) *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 105-121.
- Sitoe, B. (2011). *Dicionário Changana-Português*. Maputo: Texto Editores.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. & Selinker, L. (Eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Tarone, E. & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner: Approaches to identifying and meeting the needs of second language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Turnbell, M. & Daily-O'Coin, J. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Toronto: Multilingual Matters.

- Ussene, A. (2017). Ensino de Inglês como língua estrangeira no ensino secundário geral público e competência comunicativa dos graduados em Moçambique: Entre as percepções e as práticas. Tese de doutoramento (não publicada). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Vieira, C. T. & Vieira, R. M. (2005). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Lisboa: Instituto PIAGET.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Harvard: University Press.
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- Wilkins, D. A. (1976). *National syllabuses*. Oxford. OUP.
- Williams, E. (2011). Language policy, politics and development in Africa. In Coleman, H. (Ed.) *Dreams and realities: Developing countries and the English language*. Paper 3. London: British Council, 1-20.
- Wong, S. (2005). *Dialogic approaches to TESOL: Where the ginkgo tree grows*. New York: Routledge.

Anexos

Anexo 1: Consentimento dos Participantes**FOLHA DE INFORMAÇÃO E CONSENTIMENTO INFORMADO****Tema:**

O IMPACTO DA TRANSLINGUAGEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTOS EM QUE SE FALA AS LÍNGUAS LOCAIS E O PORTUGUÊS: O CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE XIKANYANINI DE RESSANO GARCIA

Investigador: Arlindo José Cossa

MESTRANDO EM BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILINGUE
NA FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

Supervisor: Prof. Doutor Feliciano Salvador Chimbutane

FINANCIADOR: Fundos Próprios

Contacto do Estudo:

- Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia,
- Telefone: + 258 84 279 7423.

CONSENTIMENTO INFORMADO

Esta folha de informação é um documento escrito para lhe ajudar a entender o estudo e tomar a decisão de participar nele ou não. É possível que haja palavras que não entenda ou informações confusas. Caso tenha alguma dúvida, agora ou mais tarde, pode perguntar ao investigador a qualquer hora. A sua participação é voluntária.

QUAL É A MOTIVAÇÃO E O OBJECTIVO DO ESTUDO?

- Muitos alunos têm dificuldades de aprender Inglês se o professor usar apenas Inglês na sala de aula. Esta situação resulta em falta de compreensão do que o professor diz e pode fazer com que o aluno não aprenda. O uso da língua que o aluno fala em casa (Xichangana ou Português) na sala de aula durante as aulas de Inglês talvez ajude a resolver este problema;
- Este estudo tem como objectivo verificar se o uso da língua que o aluno fala em casa ajuda-lhe a aprender o Inglês ou não. Para podermos avaliar se o uso dessas línguas ajuda ou não, vamos pedir a sua opinião através de uma entrevista que será gravada através de um telefone celular.

O QUE É NECESSÁRIO PARA PARTICIPAR NO ESTUDO?

- Ter no mínimo dezoito anos;
- Ser aluno/professor de Inglês/ Gestor de top da Escola Secundária de Xikanyanini de Ressano Garcia;
- Frequentar a 12ª Classe (para alunos);
- Responder às perguntas da entrevista.

Se não reunir estes requisitos não poderá participar neste estudo. Se concordar em participar no estudo, primeiro deverá assinar o termo de consentimento informado antes da realização da entrevista. Caso não queira participar no estudo, é livre de tomar essa decisão sem nenhuma consequência por isso.

O QUE VAI ACONTECER DURANTE O ESTUDO?

- Antes da entrevista, o aluno/professor/gestor escolar vai dizer um nome ao seu gosto (um nome não verdadeiro), a sua idade, as línguas que fala em casa e a sua turma (caso for aplicável), a sua experiência na educação, se possui ou não a formação psicopedagógica e o seu nível educacional;
- Depois vai responder às perguntas da entrevista sobre o uso da língua que fala em casa na aprendizagem de Inglês;
- O investigador vai fazer as perguntas e vai gravar as suas respostas através do celular, se você aceitar para ele gravar.

QUAIS SÃO OS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS E RISCOS DE PARTICIPAR?

- Neste estudo vamos apenas gravar as suas respostas e garantir medidas para impedir a transmissão da COVID-19;
- Não terá nenhum custo relacionado à sua participação no estudo;
- Não existem benefícios directos pela sua participação no estudo, mas poderá ajudar-nos a melhorar o ensino de Inglês principalmente em lugares onde se fala Xichangana e Português.

A MINHA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO SERÁ MANTIDA EM SEGREDO?

- Durante o estudo e depois, as suas informações serão mantidas em segredo, e os seus dados serão identificados apenas por um código ou pseudónimo.

QUANDO ME POSSO RETIRAR DO ESTUDO?

- Está livre de terminar a sua participação no estudo a qualquer altura e sem nenhuma consequência por isso. Se decidir sair do estudo, pode pedir que as suas informações sejam removidas da nossa base de dados.

CONTACTOS PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS OU DÚVIDAS

- Qualquer dúvida ou queixa a cerca da realização desta pesquisa deverá contactar:

O sr. Arlindo José Cossa pelo telefone: (+258) 84 279 7423.

Qualquer participante com dúvidas ou queixas sobre a realização desta pesquisa deverá contactar o Registo Académico da Pós-Graduação da UEM no Campus Universitário da Universidade Eduardo Mondlane, ou o Serviço Distrital de Educação e Tecnologia de Moamba, na vila de Moamba, querendo, e por último a Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Maputo, na cidade da Matola.

Folha de Informação e Consentimento Informado**CONSENTIMENTO INFORMADO**

Declaro ter tido toda a informação antes da minha participação no estudo e todas as minhas perguntas foram respondidas satisfatoriamente. A minha participação no estudo é voluntária.

Assinatura da/o participante

Data

Hora

Assinatura da pessoa que obteve o consentimento

Data

Hora

Fonte: Elaborado pelo autor

Anexo 2: Guião de Observação das Aulas

Data da Observação:

Tema da Aula:

Turma:

Nº de Alunos:

Unidades Comportamentais	Critérios	Padrão de Julgamento
<ul style="list-style-type: none"> ○ Participação ○ Motivação dos alunos ○ Interacção ○ Centro da aula ○ Confiança/Segurança ao falar ○ Uso da L1/translinguagem ou da LE ○ Atmosfera da sala 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participação espontânea, aberta e activa 2. Disposição e motivação dos alunos em intervir na aula 3. Interação conversacional prof. - alunos e alunos - prof. 4. Aprendizagem colaborativa baseada em duas línguas 5. Livre participação dos alunos 6. Confiança/segurança 7. Ambiente da sala de aula 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nível de participação voluntário dos alunos voluntários 2. Livre expressão dos alunos 3. Participação segura e activa dos alunos 4. Colaboração dos alunos na aprendizagem 5. Facilitação da aprendizagem em duas línguas 6. Tom de voz usado (baixo, médio e alto) 7. Expressões faciais e gestos (Tenso, relaxado)

Fonte: Adaptado de Chambo (2018)

Anexo 3: Guião de Entrevistas para Alunos

Data: _____ Pseudónimo: _____ Idade: _____

L1: _____ Grupo Focal _____

Temas	Perguntas
<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento dos alunos nas aulas • Uso da translinguagem • Técnicas/estratégias para participar na aula • Estratégias para aprender a língua inglesa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudam Inglês aqui desde a 8^a classe. Qual é o vosso sentimento sobre essas aulas este ano? 2. O que mais vos agrada nas aulas de Inglês? 3. O que mais detestam nas aulas de Inglês? 4. Dêem-nos dicas de como falar (Inglês) ou escrever uma composição em Inglês? 5. O vosso professor usa ou deixa-vos usar Xichangana (ou Português) nas aulas de Inglês? (Porquê/Para quê? Quando usa ou vos deixa usar estas línguas?) 6. Qual é a vossa opinião sobre o uso da língua materna (ou Português) nas aulas de Inglês? (Que vantagens e/ou desvantagens percebem no uso das línguas maternas (LMs) nas aulas de Inglês?)

Fonte: Elaborado pelo autor

Anexo 4: Guião de Entrevistas para Professores

Data: _____ Pseudónimo: _____ Idade: _____

Experiência na educação: _____ Experiência no ensino de Inglês: _____

Nível de educação: _____ Formação psicopedagógica: _____ L1: _____

Temas	Perguntas
<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento, participação e interacção dos alunos • Dinâmica e flexibilidade na aula • Uso da L1/translinguagem • Técnicas/ estratégias de participação dos alunos na aula • Estratégias de ensino-aprendizagem • Centro da aula 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são os maiores desafios que enfrenta no seu trabalho de ensino de Inglês aqui? (Quais são as oportunidades?) 2. Na sua experiência, como é que os alunos reagem às suas perguntas nas aulas de Inglês? 3. O Que faz para os alunos participarem, falarem nas aulas de Inglês? 4. Quando os alunos não compreendem a sua explicação, como é que se arranja? 5. Tenho visto que (não) usa e/ou deixa/encoraja os alunos (a) usarem as línguas moçambicanas (e Português) nas suas aulas. Por que procede assim? Quais são as vantagens ou desvantagens do seu (não) uso destas línguas nas aulas de Inglês? 6. Que recomendações pode dar aos professores de Inglês sobre o uso das LMs (e Português) nas aulas de Inglês? Porquê? (Acha correcto que se autorize o uso de LMs e Inglês nas aulas de Inglês? Porquê?)

Fonte: Elaborado pelo autor

Anexo 5: Guião de Entrevistas para Gestores Escolares


Data: _____ Pseudónimo: _____ Idade: _____

Experiência na educação: _____ Experiência no ensino de Inglês: _____

Nível de educação: _____ Formação psicopedagógica: _____ L1: _____

Temas	Perguntas
<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento, participação e interacção dos alunos • Dinâmica e flexibilidade na aula • Uso da L1/translinguagem • Técnicas/ estratégias de participação dos alunos na aula • Estratégias de ensino-aprendizagem 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pode-nos contar o que tem notado nas aulas de Inglês? Como analisa o funcionamento desta disciplina na sua escola? 2. O que os professores fazem para facilitar a compreensão dos alunos? 3. Qual é a sua opinião sobre o uso das línguas moçambicanas (e do Português) no ensino-aprendizagem de Inglês? Quais são as vantagens ou desvantagens do uso destas línguas nas aulas de Inglês? 4. Que recomendações pode dar aos professores de Inglês sobre o uso de línguas maternas (e Português) nas aulas de Inglês? Porquê? 5. Acha correcto que se autorize o uso de LMs e Inglês nas aulas de Inglês? Porquê? 6. Que recomendações pode dar ao MINEDH sobre o uso de LMs (e Português) nas aulas de Inglês? Pode justificar as suas recomendações?

Fonte: Elaborado pelo autor

Anexo 6: Comprovativos de Autorização para a Recolha de Dados

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVINCIAL DE MAPUTO
DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO E GARANTIA DE QUALIDADE

Exmo Senhor
Arlindo José Cossa

N/Ref nº 571 /002 /DPE/DPGQ/07/08 /2021

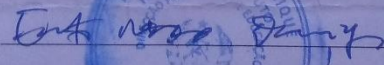
Assunto: Comunicação de Despacho


Em resposta ao documento recebido pela Direcção Provincial de Educação, datado de 22/04/2021 que Vossa.Excia solicita, a recolha de dados sobre o impacto da translinguagem no ensino de língua inglesa, recai o seguinte despacho: " autorizo".

A Directora Provincial
(Deolinda Alfredo Chauque Cossa)

Assinatura Ilegível

Matola aos 28 de Abril de 2021

O Chefe do DPGQ

Ernesto Raso Domingos
(Docente N1)





UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Visto

A Directora-Adjunta a Para Pós-Graduação

Prof.ª. Doutora Lurdes Rodrigues da Silva
(Professora Auxiliar)

CREDECIAL¹

O Sr. **Arlindo Jose Cossa** frequenta o curso de Mestrado em Bilinguismo e Educação Bilingue na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane e está a elaborar uma dissertação subordinada ao tema: " O impacto da translinguagem no Ensino Aprendizagem da Língua Inglesa em contextos em que se fala as Línguas locais e o Português." Neste âmbito, solicitamos a Direção Provincial de educação da Província de Maputo, que lhe seja concedido o apoio necessário para o alcance dos seus objectivos.

Agradecemos antecipadamente pela vossa colaboração.

Maputo, 14 de Abril de 2021

O Director do Curso

Prof. Doutor Manuel Armando Guisasa