



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O Bilinguismo substractivo em estudantes do ensino superior: causas, seu impacto e sugestões para a sua mitigação: O Caso da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica.

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Educação – Gestão e Avaliação da Educação

Simião Salvador Mathe

Maputo, Agosto de 2021



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O Bilinguismo substractivo em estudantes do ensino superior: causas, seu impacto e sugestões para a sua mitigação: O Caso da Faculdade de ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica.

Simião Salvador Mathe

Supervisor: Prof. Doutor Domingos Buque

Maputo, Agosto de 2021

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre, da Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo, Agosto de 2021

AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar, gostaria de agradecer a Deus pelo dom da vida, pela força e energias diárias que me tem dado.

Em segundo lugar, gostaria de prestar homenagem e agradecimentos à saudosa vovó Beatriz Marcos Cossa, pela educação, sacrifício diário, aconselhamentos e protecção que me ofereceu enquanto no mundo dos vivos e até hoje. Não me esqueço do seu despertar, sempre de madrugada, para mais um dia de labuta em suas machambas de modo a garantir o meu bem-estar e de seus filhos, obrigado.

Sem o meu supervisor, Prof. Doutor Buque, mentor de muita dedicação, paciência, amor à causa e de aconselhamentos incomparáveis, este trabalho de culminação do curso de Mestrado em Educação nunca se teria tornado uma realidade. Obrigado.

Gostaria de agradecer aos meus pais, Antonieta Salvador Mathe e Manuel José Mapandzene, pelo incentivo, apoio, compreensão e por servirem de fonte de motivação para que diariamente pudesse ter energias para lutar e vencer mais uma batalha académica.

Gostaria também de agradecer aos meus irmãos, em especial, a minha irmã, Anabela Manuel Mapandzene, pelo apoio, por me acordar de madrugada, sempre que tivesse uma tarefa relativa a este trabalho de dissertação, também agradeço à minha tia Graça Salvador Mathe pelos aconselhamentos.

O meu muito obrigado aos colegas do curso de mestrado pelos momentos doces e desafiantes que passámos, pelas constantes trocas de ideias, pelos mútuos aconselhamentos e por juntos batalharmos para o bem-estar e sucesso de cada integrante. Aos docentes afectos ao curso, amigos que directa ou indirectamente deram o seu contributo para a materialização deste sonho de adolescência, obrigado.

Para terminar, quero expressar a minha gratidão à minha noiva, Naomi Ashnut, pelo apoio diário, pelos aconselhamentos, pela pressão feita sempre que me sentisse desanimado, pelo amor demonstrado e pela linda filha que me concedeu, Antonella Simião Mathe, que veio catapultar o meu nível de motivação e desejo de vencer esta batalha.

A todos, muito obrigado.

Resumo

Este trabalho de pesquisa investiga o bilinguismo substractivo no Departamento de Ciências da Linguagem da Faculdade de Ciências de Linguagem e Comunicação da Universidade Pedagógica de Moçambique. Especificamente, o estudo visava não só identificar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo entre os estudantes do Departamento de Ciências da Linguagem da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e artes da Universidade Pedagógica como também analisar essas causas e impacto e propor estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo no ensino de uma nova língua. Em termos metodológicos, o trabalho enquadra-se numa abordagem qualitativa, tendo recorrido a entrevistas semiestruturadas, análise documental e observações para a recolha de dados de modo a responder às perguntas da pesquisa. Porque a recolha de dados decorreu no período em que se havia estabelecido o distanciamento social como medida preventiva contra a pandemia da COVID-19, as entrevistas com docentes e discentes participantes do estudo foram de forma virtual, através da plataforma *Zoom*. Da análise triangulada dos dados recolhidos, concluiu-se que as causas do bilinguismo substractivo entre os estudantes do curso selecionado são a falta de oportunidades para uso da sua língua primeira ao longo do curso e a atitude negativa dos estudantes relativamente à sua primeira língua bem como o desconhecimento do fenómeno bilinguismo substractivo entre os estudantes e os docentes. Um impacto notável deste fenómeno linguístico entre os estudantes é o facto de a língua inglesa ter se tornado a língua na qual têm mais conhecimentos linguísticos e mais confiança. Isto é, as suas competências linguística e comunicativa estão mais apuradas na língua inglesa do que na sua primeira língua, que no caso vertente é o português. Como recomendação, o estudo aponta a necessidade de elucidação dos estudantes e docentes sobre o Bilinguismo Substractivo e criação de mais oportunidades explícitas para o uso da primeira língua dos estudantes.

Palavras e expressões chave: bilinguismo; bilinguismo substractivo; ensino bilingue; ensino e aprendizagem de L2.

Abstract

This research work investigates subtractive bilingualism in the Department of Language Sciences of the Faculty of Language Sciences and Communication at the Pedagogical University of Mozambique. Specifically, the study aimed not only to identify the causes and impact of subtractive bilingualism among students in the Language Department of the Faculty of Language Sciences, Communication and Arts at the Pedagogical University, but also to analyze these causes and impact and propose mitigation strategies for subtractive bilingualism in teaching a new language. In methodological terms, the work falls within a qualitative approach, having used semi-structured interviews, document analysis and observations for data collection in order to answer the research questions. Because data collection took place in the period in which social distancing had been established as a preventive measure against the pandemic of COVID-19, the interviews with teachers and students participating in the study were in a virtual form, through the Zoom platform. From the triangulated analysis of the collected data, it was concluded that the causes of subtractive bilingualism among the students of the selected course are the lack of opportunities for using their first language throughout the course and the students' negative attitude towards their first language as well as the lack of knowledge about subtractive bilingualism phenomenon by students and lecturers. A remarkable impact of this linguistic phenomenon among the students is that English has become the language in which they have the most language knowledge and confidence. That is, their linguistic and communicative competences are more refined in English than in their first language, which in this case is Portuguese. As a recommendation, the study points out the need to elucidate the students and teachers about Subtractive Bilingualism and to create more explicit opportunities for the use of the students' first language.

Key words: bilingualism, subtractive bilingualism, bilingual teaching, L2 teaching and learning.

Lista de Abreviaturas

EMI – Inglês como meio de Instrução

INDE/MINED – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

PEBIMO – Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique

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

UP – Universidade Pedagógica

Lista de tabela

Tabela 1: Perfil dos estudantes-----	38
Tabela 2: Perfil dos docentes-----	39
Tabela 3: Participantes, data e hora da entrevista-----	42
Tabela 4: Objectivos, perguntas de pesquisa e técnicas de recolha de dados-----	43

Índice

DECLARAÇÃO DE HONRA	i
AGRADECIMENTOS	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Lista de Abreviaturas	v
Lista de tabela	vi
Capítulo 1 – Introdução	1_Toc86292346
1.1. Contextualização da pesquisa	1
1.1.1. Contexto local.....	1
1.1.2 Contexto teórico	2
1.2 Problema da pesquisa	4
1.3 Objectivos e questões de pesquisa	5
1.3.1 Objectivos da pesquisa.....	5
1.3.2. Perguntas de pesquisa	6
1.4. Justificação do estudo	6
Capítulo 2 – Revisão de literatura	8
2.1. Definição e discussão de conceitos	8
2.1.1. Língua Primeira (L1) e Língua segunda (L2).....	8
2.1.2. Bilinguismo.....	9
2.1.3. Bilinguismo aditivo	10
2.1.4. Bilinguismo substractivo.....	11
2.1.5. Ensino bilingue.....	14
2.1.6. Competência linguística e competência comunicativa.....	18
2.1.7. Ensino e aprendizagem de L2.....	19
2.2. Quadro teórico	20
2.2.1. Causas do bilinguismo substractivo	20
2.2.3. Formas de mitigação do bilinguismo substractivo.....	30
Capítulo 3 – Metodologia	40
3.1 Participantes do estudo	40
3.1.1 Perfil dos estudantes	41
3.1.2 Perfil dos docentes.....	41
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	42
3.2.1. Análise documental.....	42
3.2.2. Entrevistas	43

3.3.3. Observação.....	45
3.3. Validade e fiabilidade do estudo	47
3.4. Análise de dados	48
3.5. Limitações do estudo	48
3.6. Questões éticas	49
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados.....	50
4.1. Causas do bilinguismo substractivo.....	50
4.2. Impacto do bilinguismo substractivo	53
4.3. Estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo.....	57
Capítulo 5 – Conclusões e recomendações.....	60
5.1. Conclusões.....	60
5.2. Recomendações	62
Referências bibliográficas.....	63

Capítulo 1 – Introdução

Esta pesquisa, intitulada ‘O Bilinguismo substractivo em estudantes do ensino superior: causas, seu impacto e sugestões para a sua mitigação: O Caso da Faculdade de ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica’, tem como objectivo geral estudar o bilinguismo substractivo entre os estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês da referida Faculdade.

O bilinguismo substractivo verifica-se quando, em contexto de ensino de línguas, duas línguas se encontram numa situação de competição e não de complementaridade, sendo a língua minoritária substituída pela língua mais dominante e prestigiada do grupo maioritário. (Liddicoat, 1991).

A pesquisa empregou o método qualitativo, tendo recorrido a entrevistas semi-estruturadas a estudantes e docentes do supra-referido curso, análise documental e observação. Sendo que, inicialmente, tinha sido planificada a entrevista presencial, devido a constrangimentos impostos pela COVID-19, as entrevistas foram realizadas em ambiente virtual, com recurso à plataforma Zoom.

1.1. Contextualização da pesquisa

Esta secção tem como objecto os contextos local e teórico da pesquisa. Assim, apresenta-se a caracterização do local seleccionado para o estudo e a teoria subjacente ao bilinguismo substractivo.

1.1.1. Contexto local

A Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica (UP) compreende três (3) departamentos, nomeadamente: Departamento de Ciências da Linguagem, Departamento das Ciências da Comunicação e Departamento de Artes. Como a UP no geral, esta Faculdade tem como missão a formação superior de professores para todos os níveis de ensino e de outros profissionais para a área da educação e afins, a investigação e extensão. Neste contexto, a Faculdade também pugna pela universalização e regionalização, para além da sua função instrumental na produção e disseminação de conhecimento para a transformação da sociedade moçambicana rumo ao desenvolvimento social, cultural e tecnológico.

O Departamento de Linguagem oferece os cursos de Licenciatura em ensino de Inglês, ensino de Português e ensino de Francês. A nível da Pós-graduação, oferece os cursos de Mestrado em

Linguística Bantu; Mestrado em Educação/ Ensino de Português; Mestrado em Interpretação de Conferências; Mestrado em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa; Mestrado em Tradução; Mestrado em Educação/Ensino de Francês; Mestrado em Educação/ Ensino de Inglês e Doutoramento em Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas. Este é o Departamento em que incide o presente estudo.

O Departamento das Ciências da Comunicação oferece, a nível da graduação, os cursos de Licenciatura em Jornalismo; Relações Públicas e Design de Comunicação. A nível da Pós-graduação, o mestrado em Jornalismo e Media Digitais.

Por fim, o Departamento de Artes oferece o curso de Licenciatura em Artes Cénicas.

(<https://www.fclca.up.ac.mz/pt/departamento/ciencias-da-linguagem>)

1.1.2 Contexto teórico

Moçambique, à semelhança de muitos outros países africanos, configura-se um país multiétnico, multicultural e multilingue. Estudos sobre as línguas autóctenes moçambicanas, segundo Rego (2012), não são convergentes quanto ao número exacto de línguas, não se sabendo assim se o multilinguismo do país é “de dez, vinte, quarenta ou sessenta” (p.18).

Para além das línguas autóctenes, o mosaico linguístico de Moçambique compreende o Português, a língua que se herdou do colono, e outras línguas de origem estrangeira, principalmente o Inglês, e outras de origem asiática, como o Hindi, Urdi ou Gujarati (Firmino, 2015)

Relativamente ao Inglês, Paula e Quiraque (2017) referem que é falado com e pela comunidade de estrangeiros ligada a organizações internacionais e embaixadas, embora, devido aos contactos com países limítrofes, como, por exemplo, a República da África do Sul, haja muitos moçambicanos que usam frequentemente esta língua.

Entretanto, com a globalização, línguas como o Inglês, Francês, alemão e Espanhol têm sido línguas alvo de muitos moçambicanos devido ao seu poderio económico e da capacidade de abrir portas a novas oportunidades de emprego.

As famílias, as comunidades, as escolas e as universidades são alguns lugares onde o indivíduo aprende novas línguas e aprende a preservar as que já são por ele conhecidas. Portanto, nos últimos

anos, tem se apontado para o bilinguismo como uma forma viável de se efectivar a promoção e preservação dessa diversidade linguística, mitigar o seu enfraquecimento, possibilitar a aprendizagem duma nova língua, e facilitar a aquisição e retenção de conteúdos pelos estudantes.

Paula e Quiraque (2015) também destacam algumas vantagens do uso de línguas (materna e alvo) em escolas moçambicanas:

- ✓ Promover a valorização e manutenção de línguas desfavorecidas (que podem ser línguas maioritárias ou consideradas como minoritárias);
- ✓ Valorizar a cultura da comunidade falante destas línguas, com vista a desenvolver, ao mesmo tempo, a auto-estima e auto-afirmação, protegendo a sua identidade;
- ✓ Proteger o direito da criança ao ensino através da sua língua materna, seja língua Bantu, seja língua portuguesa, sem nenhuma discriminação;
- ✓ Facilitar a comunicação geral entre o professor e o aluno, professor e pais, principalmente na alfabetização inicial;
- ✓ Privilegiar a capacidade do aluno de entender e do professor de explicar os conteúdos das disciplinas leccionadas, e os alunos participarem nas aulas, sem nenhum receio, pois eles são menos inibidos pela língua para responderem as perguntas dos seus professores;
- ✓ Respeitar os direitos linguísticos da criança apresentados pela declaração universal da UNESCO;
- ✓ Promover ao mesmo tempo, o uso das línguas Bantu de uma forma mais humana, justa e harmoniosa, abrindo caminho para uma eventual educação bilingue em toda a escolarização para as futuras gerações.

Algumas universidades moçambicanas também têm ministrado cursos de Licenciatura ou de curta duração em ensino de línguas, como é o caso da UP.

Usualmente, as línguas alvo são aquelas que nos últimos anos constituem o leque de línguas francas, que são muitas das vezes as línguas comerciais e de contacto entre grupos multilíngues, isto é, falantes de línguas distintas. Alguns exemplos são o Inglês e o Francês.

Na ministração de cursos de Licenciatura que envolvem outra língua alvo que não seja o Português, que é a língua primeira (L1) da maioria dos estudantes, há o risco de os estudantes perderem o domínio da sua L1 em favor da língua alvo (L2), caso a L1 não beneficie do apoio necessário para a sua manutenção, como Liddicoat (1991) defende. Isto é, há o risco de ocorrer o bilinguismo substractivo.

Para Brentano (2011, p. 26), o bilinguismo substractivo verifica-se quando “a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1.” Ainda que Brentano se refira a crianças, este fenómeno também pode ocorrer entre adultos, principalmente os que, por motivos diversos, incluindo o prestígio socioprofissional da língua, aprendem uma segunda língua considerada de prestígio, passando a utilizá-la com mais frequência.

Tendo-se feito a contextualização teórica do estudo, a seguir apresenta-se o problema da pesquisa.

1.2 Problema da pesquisa

A formulação do problema é um ponto fundamental da investigação, em que se define aquilo que se pretende estudar. Formula-se um problema que seja exequível de ser investigado, pertinente e que tenha interesse e relevância, valor teórico, significado prático e amplitude crítica (Tuckman, 2005, como citado em Marques, 2012).

De 2011 até aos meados de 2015, o pesquisador passou por uma das maiores e mais privilegiadas universidades de Moçambique aquando da introdução dum novo pacote de cursos denominados ‘major’ e ‘minors’, alguns dos quais ministrados nas faculdades responsáveis pelo ensino e aprendizagem de línguas.

No entanto, o pesquisador observou que alguns estudantes ingressavam na faculdade ou no departamento onde fez a sua formação como falantes fluentes e precisos das suas línguas primeiras, mas que ao longo dos anos da sua formação mostravam um decréscimo de qualidade em termos de fluência e precisão nas línguas que já vinham falando antes de iniciarem os cursos; este decréscimo era notável na escrita e na oralidade dos estudantes.

É verdade que enquanto os estudantes iam perdendo a capacidade de usar as línguas que já conheciam, o Português para a maioria, iam dando maior espaço à nova língua, neste caso o Inglês, com os respectivos conhecimentos linguísticos. Ao que parece, estes estudantes experienciaram o bilinguismo substractivo, na acepção de Liddicoat (1991) e Brentano (2011).

A outra situação envolvia estudantes que não conseguiam manter o mesmo nível de fluência e precisão na sua língua primeira e nem apreender a língua alvo. Contudo, houve casos de alguns

estudantes que concluíram o curso com sucesso, conseguiram manter a língua com que ingressaram e apreenderam a língua alvo.

Contudo, sendo que o foco do estudo é no bilinguismo substractivo, a questão de partida desta pesquisa é: será que o curso de Licenciatura em ensino de Inglês da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da UP contribui para o desenvolvimento do bilinguismo substractivo dos estudantes?

1.3 Objectivos e questões de pesquisa

Para Piletti (2004), os objectivos indicam o alvo duma acção. Segundo o dicionário **Significados**, “*objetivo* pode ser um adjetivo ou um substantivo e significa o fim que se deseja atingir, a meta que se pretende alcançar ou o que é relativo ao objeto, que é concreto e existe independentemente do pensamento”. (<https://www.significados.com.br/objetivo/>)

O mesmo dicionário salienta que o termo *objetivo* é “o que move o indivíduo para tomar alguma decisão ou correr atrás de suas aspirações. Objetivo é sinónimo de alvo, como ponto de mira de uma arma ou como o fim a atingir.”

Para efeitos desta pesquisa, o termo objectivo significa o fim ou alvo que se deseja atingir, uma meta que se pretende alcançar.

Sendo que o problema da pesquisa está relacionado com a possibilidade de o curso de Licenciatura em ensino de Inglês da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica contribuir para o bilinguismo substractivo dos estudantes, a seguir apresentam-se os respectivos objectivos.

1.3.1 Objectivos da pesquisa

Os objectivos da pesquisa subdividem-se em geral e específicos.

1.3.1.1. Objectivo geral

- Estudar o bilinguismo substractivo entre os estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica.

1.3.1.2. Objectivos específicos

Esta pesquisa tem como objectivos específicos os seguintes:

- Identificar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo entre os estudantes do Departamento de Ciências de Linguagem da Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica;
- Analisar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo entre os estudantes do Departamento seleccionado para o estudo;
- Propor estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo no ensino de uma nova língua.

1.3.2. Perguntas de pesquisa

As questões de pesquisa são:

- Quais são as causas e o impacto do bilinguismo substractivo no Departamento de Ciências da Linguagem da Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica?
- Como se caracterizam as causas e o impacto do bilinguismo substractivo entre os estudantes do Departamento seleccionado para o estudo?
- Como mitigar o bilinguismo substractivo no ensino de uma nova língua?

1.4. Justificação do estudo

Nos últimos tempos, diferentes países, sociedades, culturas e até línguas e seus falantes têm interagido cada vez mais entre eles. Sendo assim, tem se registado uma tendência de homogeneização das coisas incluindo a homogeneização linguística, isto é, tendência de se inculir ou promover determinadas línguas, em detrimento das outras, como as preferenciais. Por exemplo, Cerca de 2500 das 6912 línguas do mundo estão em perigo, sendo 32,3% na América, 31% na Ásia, 14,1% na Europa, 11,7% na África e 10,7% na Oceânia (Da Silva, 2009).

Por estas e outras razões, esta pesquisa afigura-se actual e relevante, pois, identificando as causas e impacto do bilinguismo substractivo na Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da UP, pode contribuir para o debate académico sobre o fenómeno, identificação de estratégias para a minimização dos seus efeitos, contribuindo positivamente para o desenvolvimento desta área de conhecimento.

O investigador também julga que este trabalho de dissertação pode servir de referência/recurso para consultas por parte de futuros pesquisadores interessados em conduzir investigações relativas a esta área de conhecimento.

Capítulo 2 – Revisão de literatura

O presente capítulo apresenta o resultado da revisão que foi feita da literatura que funciona como base teórica da pesquisa, tentando-se cobrir as perguntas e objectivos desta investigação. Neste sentido, este capítulo faz a revisão crítica da literatura que aborda temas que constituem o foco desta pesquisa. Por isso, o capítulo encontra-se dividido em subtítulos com o objectivo de organizar melhor a informação aqui abordada.

Assim, na parte inicial, este capítulo discute os conceitos utilizados de forma recorrente ao longo deste trabalho, na perspectiva de vários autores que versam a mesma temática. De seguida, e em alinhamento com os objectivos da pesquisa, o capítulo tem como foco as causas e o impacto do bilinguismo substractivo e estratégias de como mitigar os efeitos do bilinguismo substractivo, sob o ponto de vista de autores que exploram estes temas.

2.1. Definição e discussão de conceitos

Nesta secção define-se e discute-se os conceitos-chave desta pesquisa. São os casos dos conceitos ‘língua primeira (L1)’, ‘língua segunda’, ‘bilinguismo’, ‘bilinguismo aditivo’, ‘bilinguismo substractivo’, ‘ensino bilingue’ e ‘ensino e aprendizagem de L2’.

2.1.1. Língua Primeira (L1) e Língua segunda (L2)

Os conceitos de L1 e L2 afiguram-se de extrema importância para a percepção deste trabalho de pesquisa porque, primeiro, estes são usados de forma recorrente ao longo deste trabalho; segundo, os mesmos conceitos são ou estão directamente ligados ao problema de pesquisa deste mesmo trabalho; terceiro, e por fim, a questão do bilinguismo substractivo, termo fulcral neste trabalho de investigação ocorre como resultado da interacção desequilibrada da L1 e da L2.

Para Spinassé (2006), a aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento do mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais.

Segundo o mesmo autor, a denominação primeira língua (L1) é muito comum e fácil de encontrar, porém pouco se encontram definições para o mesmo termo.

Uma das poucas definições encontradas pelo investigador é a de Mues (1970) como citado em Spinassé (2006), segundo a qual, a primeira língua é a língua que cada ser humano aprende primeiro

e é, portanto, a base para se tornar um ser humano. Spinassé (2006) e Mues (1970) parecem comungar da ideia de que a L1 é factor fundamental para os primeiros passos da socialização do homem.

Para Mizza (2014), a primeira Língua (L1) indica a língua materna ou primeira língua adquirida da criança. Esta definição também comunga com as definições de Spinassé (2006) e Mues (1970), no que concerne ao facto de se tratar da primeira língua à qual o indivíduo é exposto e adquire primeiramente.

Mizza (2014) define segunda língua (L2) como aquela língua que não é a língua materna a ser aprendida ou estudada no seu ambiente, por exemplo, o país ou a região onde a língua é principalmente falada.

A aquisição de uma Segunda Língua (L2 ou SL) dá-se, quando o indivíduo já domina em parte ou totalmente a(s) sua(s) L1, ou seja, quando ele já está num estágio avançado da aquisição de sua Língua Materna (Spinassé, 2006).

Neste mesmo âmbito, Spinassé aprofunda a sua explicação explicando que o termo “Segunda” está para qualquer outra língua que não seja a primeira (a materna), e a ordem de aquisição torna-se irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1.

2.1.2. Bilinguismo

Este conceito afigura-se indispensável neste estudo, uma vez que para se entender o que é ‘bilinguismo substractivo’, expressão chave do tema deste estudo, é necessário que se entenda o que é ‘bilinguismo’, como ponto de partida.

Para Cadiero-Kaplan et al (2004), bilinguismo resulta da adicção perfeita de uma língua estrangeira sem causar danos à língua primeira (L1) do indivíduo. Desta definição, depreende-se a existência de uma língua que se adiciona a uma primeira. O adjectivo “perfeita” mostra que essa adicção não pode afectar negativamente os conhecimentos e habilidades que um indivíduo tem da sua L1, isto é, não deve haver decréscimo em termos de competências, tanto linguística como comunicativa do falante.

Baker e Jones (1998) defendem que ser bilingue significa um constante uso oral de duas línguas. Para Baker e Jones, o indivíduo conhecedor de duas línguas deve ter as mesmas oportunidades para usar as duas línguas no seu dia a dia. Esta definição pode levar-nos a uma reflexão profunda

em torno do cenário que se vive nas instituições educacionais dos vários níveis académicos em Moçambique, onde a língua de instrução é categoricamente o Português, Inglês ou Francês. Será que há igualdade de oportunidades para um falante, por exemplo, de Português, língua primeira da maioria dos estudantes, usar esta língua ao mesmo nível da segunda língua (L2) de aprendizagem? A questão é aplicável ao contexto de formação dos estudantes de Licenciatura em ensino de Inglês, da Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes da UP.

Por seu turno, Genesee (1987) define bilinguismo como controle de duas línguas com habilidades similares às dum falante nativo. Esta definição equipara-se às definições anteriores pelo facto de também enfatizar a necessidade de haver domínio das duas línguas faladas pelo indivíduo. Pode-se constatar também desta definição que o autor coloca a proficiência do falante bilingue ao mesmo nível nas duas línguas envolvidas, o que implica não haver enfraquecimento ou substituição dos conhecimentos da L1 em favor da L2.

Em suma, para se ser bilingue, é preciso que se tenha oportunidades iguais para usar duas línguas, com as mesmas competências linguística e comunicativa, próprias de um falante nativo.

2.1.3. Bilinguismo aditivo

Esta expressão vem a terreiro para, sendo antónimo de ‘bilinguismo substractivo, se perceber a diferença entre as duas e melhor se entender o significado de ‘bilinguismo substractivo’. Como o nome diz, há uma adicção de uma nova língua no leque de línguas faladas pelo indivíduo. Maciel (2013) defende que o bilinguismo aditivo ocorre quando uma língua materna não é duma minoria com um *status* baixo e não é substituída pela L2.

O bilinguismo aditivo refere-se a uma situação em que o acréscimo de uma segunda língua e cultura não é susceptível de substituir ou deslocar a primeira língua e cultura (Lambert, 1977, como citado em Baker, 1993).

Lambert ainda considera que este tipo de bilinguismo é um processo de desenvolvimento de habilidades bilingues e culturais, em crianças que, sem medo da erosão étnico-linguística, podem adicionar uma ou mais línguas estrangeiras às suas habilidades acumuladas, e lucrar imensamente com a experiência, cognitiva, social e até mesmo economicamente.

Liddicoat (1991, p. 6) resume dizendo que o bilinguismo aditivo se desenvolve quando ambas as línguas e a cultura associada a elas trazem elementos positivos complementares para o desenvolvimento geral da criança. Na opinião do investigador, os elementos complementares para o desenvolvimento geral da criança são: o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e linguístico. Como já referido anteriormente, ainda que Liddicoat se refira a crianças, o fenómeno linguístico por ele descrito é aplicável a jovens e adultos que aprendam uma segunda língua.

2.1.4. Bilinguismo substractivo

A expressão bilinguismo substractivo foi primeiramente usada por Lambert (1975) numa tentativa de avaliação dos efeitos cognitivos e afectivos do bilinguismo, tendo concluído que em alguns contextos, especialmente para grupos maioritários, o bilinguismo não tinha efeitos prejudiciais na L1 (bilinguismo aditivo), enquanto em grupos minoritários, tinha efeitos prejudiciais na L1 (Bilinguismo substractivo), como referenciam Laundry e Allard (1992).

É neste contexto que Lambert define bilinguismo substractivo como aquele em que a L2 é adquirida a expensas da L1, ou seja, na aquisição de uma L2, perde-se a proficiência na L1 (Flory & de Souza, 2009). Por outro lado, Lambert (1980), conforme citado por Baker (1993), explica que o bilinguismo substractivo se caracteriza pela perda ou erosão da língua materna ou L1 e da cultura.

Para Lambert (1983), conforme citado por Pliiddmann (1997), o bilinguismo substractivo, nos contextos norte-americano e europeu, acontece quando um aluno cuja língua é minoritária ingressa numa escola em que uma língua dominante, isto é, com poderio e prestígio social, como é o caso do Inglês, é introduzida como única língua de ensino, resultando num efeito compressor da língua dominante que pode fazer com que as línguas e culturas estrangeiras pareçam repugnantes e alvos por eliminar. Na acepção de Maciel (2013), o bilinguismo substractivo ocorre quando a língua materna é duma minoria com um *status* baixo e é substituída por uma língua duma minoria com *status* elevado.

Todas as definições têm algo em comum: a L1 é prejudicada pela L2. Tal prejuízo se traduz em ‘erosão’, ‘perda’ ou substituição pela L2. Na definição de Maciel (op. cit.), a L1 pertence a um grupo minoritário cujo status é baixo. O pesquisador não concorda totalmente com a definição sugerida por Maciel (op. cit), porque a autora apenas considera haver ocorrência de bilinguismo substractivo quando se trata de uma língua materna duma minoria. Ora, o termo “minoria” limita o âmbito

deste fenómeno, pois, para o pesquisador, hoje em dia, o bilinguismo substractivo não só afecta falantes duma língua pertencente a uma minoria. Por exemplo, o Português não é língua de uma minoria no contexto moçambicano, isto é, quando comparado com a língua Inglesa.

Contudo, o pesquisador concorda com Maciel (2013), quando ela evoca o factor *status baixo* para explicar o bilinguismo substractivo. Na verdade, no contexto moçambicano, a maior parte das línguas locais, incluindo a língua oficial (Português) são inferiores, não em termos linguísticos, mas sim em termos de pujança ou significado financeiro ou económico comparativamente a línguas como o Inglês e o Francês.

Na opinião do pesquisador, essa já é uma pré-disposição para perigar as línguas que os estudantes locais possuem aquando da sua admissão aos cursos relativos àquelas línguas com a tal pujança económica. Portanto, em contexto de aprendizagem de novas línguas, o bilinguismo substractivo resulta do facto de a L1 não beneficiar do apoio necessário para a sua manutenção, como Liddicoat (1991) argumenta.

Incidindo no contexto africano, Pliiddmann (1997) argumenta que o termo 'substractivo' no contexto da pesquisa educacional bilingue/multilingue na África do Sul, passou a ser usado numa ampla variedade de formas. Para este autor, o uso da expressão 'bilinguismo substractivo' indica de forma esclarecedora que os autores / documentos concordam na sua rejeição de certos tipos de abordagens e políticas de línguas de ensino e aprendizagem e de língua como disciplina. O bilinguismo substractivo caracteriza assim um estado de (sub) desenvolvimento linguístico ou cognitivo dos indivíduos.

Pliiddmann (op. cit.) explica que bilinguismo substractivo se refere também ao contexto ou situação em que tal (sub) desenvolvimento ocorre, incluindo modelos de distribuição de línguas. Por outro lado, refere-se a um paradigma ou mentalidade particular que é proveitosamente denominado "défice". Este autor equipara os programas bilíngues substractivos a programas de natureza transicional, em que se transita da L1 dos alunos para a língua alvo (Inglês) após os primeiros anos e são geralmente associados a resultados de exames catastróficos. O bilinguismo substractivo, na opinião de Pliiddmann, parece combinar os resultados do aluno com os tipos de programas e um modo particular de pensamento. Neste sentido, Pliiddmann identifica três problemas.

(i) O bilinguismo substractivo não faz sentido

Actualmente, as definições tratam a língua como uma proficiência cognitiva global monolítica, em vez de um conjunto de práticas orais e de literacia em contextos sociais, fortemente determinadas por relações de poder, surgindo então a questão: o que exactamente se perde ou subtrai? De forma retórica, Pliiddmann questiona se uma língua materna de baixo status não for usada como língua de ensino e aprendizagem na escola após os primeiros quatro anos, isso significa necessariamente que o aluno perderá a capacidade de usar a sua língua materna noutros contextos

Pliiddmann (op. cit.) parece negar a existência do bilinguismo substractivo, principalmente ao questionar o que se perde. Contudo, autores como Baker (1993), Flory e de Souza (2009) e Maciel (2013) explicam que no bilinguismo substractivo se perde a L1 ou a sua proficiência, nos casos em que sofre erosão. Portanto, nos casos em que o aluno não tiver a sua L1 totalmente substituída pela L2, poderá sim comunicar-se noutros contextos, mas sem a proficiência necessária, isto é, não se poderá dizer nessa situação que o aluno possui competência comunicativa.

(ii) Inversão de causa e efeito.

O bilinguismo substractivo (de forma não intencional) inverte a ordem causa-efeito. Citando Luckett (1993), Pliiddmann (op. cit.) esclarece que, na ocorrência do bilinguismo substractivo, aprende-se uma L2 às custas da L1, que gradativamente é substituída, porque as condições sociais desvalorizam a L1 da criança e a cultura associada. Esta forma de bilinguismo possibilita o impedimento do desenvolvimento cognitivo e social.

A definição de Luckett implica que um contexto é definido como 'substractivo' porque os alunos têm fraco desempenho nas avaliações. Esta é uma forma invertida de definir o contexto. O que a definição significa é que os efeitos são 'substractivos', não o contexto. Este uso do contexto ou situação (de ocorrência do bilinguismo substractivo) é enganoso, pois involuntariamente 'culpa a vítima': programas e modelos e contextos e situações são nomeados após alegada falta de proficiência dos alunos na língua de poder, uma falta de que os alunos não são culpados. É, portanto, um caso de inversão de causa e efeito.

(iii) É politicamente insensível.

Pliiddmann (op. cit.) explica que a atribuição de resultados cognitivos e linguísticos a alunos em programas bilíngues é problemática, pois acarreta o risco de estigmatização de certos grupos de alunos. Efectivamente, há o risco real de fracasso de toda uma geração de alunos cujas L1 foram substituídas por línguas de ensino e aprendizagem, após os primeiros anos de escolaridade e cuja

proficiência em Inglês é muito baixa para que tenham sucesso acadêmico. No entanto, não só é duvidoso que a maioria dos sul africanos é cognitivamente deficiente devido à sua escolaridade; como também é politicamente insensível sugerir isso.

Com efeito, no contexto da África do Sul, em que o Apartheid reinou até 1991, o Africânder e o Inglês eram as duas línguas usadas no ensino (Brandão, 2018), o que implica que a maioria dos sul africanos bantu viu as suas línguas maternas substituídas pelo Africânder e Inglês nos anos iniciais da sua escolarização e o fraco domínio do Inglês contribuiu para o insucesso acadêmico. Ora, isto não quer dizer que estes sul africanos sejam cognitivamente deficientes. A sua situação é resultado da política linguística e segregacionista do Apartheid. Imputar-lhes a culpa do insucesso acadêmico é ser politicamente insensível. Certamente que a política linguística, resultado da democracia trazida pelo ANC, em que nove línguas nativas foram elevadas ao estatuto de línguas nacionais ao lado do Africânder e Inglês, se afigura como solução para a valorização das línguas maternas no contexto escolar.

O contexto em que esta pesquisa é desenvolvida é multilíngue, multicultural. Similarmente ao descrito em relação à África do Sul, durante o período colonial, as línguas moçambicanas não foram valorizadas e a escolarização era somente em Português, uma língua que não era (e ainda continua a não ser) do domínio da maioria dos moçambicanos. Neste contexto, certamente que houve casos de bilinguismo aditivo, em que os alunos passaram a usar o Português e a sua L1 de forma proficiente bem como casos de bilinguismo substractivo, em que os alunos perderam a proficiência na sua L1 e mesmo assim não tiveram sucesso escolar porque não dominavam o Português para poderem ter acesso eficaz ao conhecimento.

O bilinguismo substractivo é o que, segundo a experiência do pesquisador, ocorre com maior frequência, havendo, por isso, necessidade de muitos estudos para que se alcance o bilinguismo ideal.

2.1.5. Ensino bilingue

Ensino bilingue é qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas (Hamers & Blanc, 2000 como citados em Magale, 2005).

Estes autores apresentam uma classificação para a educação bilíngue a partir de quatro categorias que variam quanto a:

- intensidade com que a língua é trabalhada;
- tipos de programas de imersão;
- objectivo da língua no ensino;
- *status* da língua-alvo para a comunidade.

É geralmente chamado de educação bilíngue o sistema de ensino no qual a língua minoritária tem uma função paralelamente à língua maioritária (Encyclopaedia Britannica, 1973). Na opinião do investigador, esta é uma definição parcialmente válida pelo facto de ela ainda limitar-se ainda aos termos língua minoritária e língua maioritária como o único diferencial entre as línguas envolvidas neste processo; hoje em dia as línguas também se distinguem entre elas em termos de *status*.

Contudo, a mesma definição é assertiva ao mencionar o facto de que uma educação bilíngue sempre envolve duas línguas no processo de ensino e aprendizagem. Para Mello (2010), falar de educação bilíngue envolve a compreensão de aspectos históricos, ideológicos, políticos e dos interesses individuais e colectivos da sociedade – “como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população linguística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino, entre outros.” (p.119).

Entretanto, Mello argumenta que uma parte significativa das definições ainda focaliza a questão da educação bilíngue no contexto escolar e nas diversas alternativas de ensino usadas noutros contextos para a diversidade de alunos. Neste contexto, citando Hornberger (1991), Mello aponta como resultado a existência de uma variedade de termos e tipologias muitas das vezes concordantes ou discrepantes. Mello destaca, entre as discrepâncias apontadas por Hornberger (1991), o uso inconsistente de uma mesma palavra ou expressão para fazer referência a diferentes tipologias, como é o caso das muitas variações dos programas chamados de imersão, ou a proliferação de vocábulos usados para a mesma tipologia, como ocorre em relação às expressões ‘educação bilíngue transicional’ ou ‘educação bilíngue de manutenção’, também conhecidas por ‘educação bilíngue compensatória’ (ou ainda ‘assimilacionista’, ‘segregacionista’, ‘imersão estruturada’, etc.) e ‘educação bilíngue desenvolvimental’ (ou ainda ‘educação de língua abrigada’ ou ‘manutenção pluralística’ ou ‘de grupo’).

Mello (2010) refere que a expressão a educação bilingue é utilizada de forma abrangente para a caracterização de diversas formas de ensino em que os alunos aprendem total ou parcialmente num idioma diferente do que normalmente usam em casa. Ora, esta concepção de educação bilingue pode ser questionável, principalmente em países como Moçambique em que a maioria da população não fala português e a aprendizagem no contexto escolar é predominante em língua portuguesa.

Efectivamente, em Moçambique, a educação bilingue remonta ao início da década 90, após estudos conduzidos pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) terem constatado que o ensino primário era palco de elevadas taxas de reprovação, repetição e desistência escolar, tendo concluído que a língua portuguesa como única língua de ensino e a inadequação dos livros à realidade sociocultural dos alunos eram algumas das causas da crise do ensino primário.

De 1990 a 1997, de acordo com Benson (1997), o INDE pôs à experiência a alfabetização de mulheres com recurso a Makhuwa, em Nampula, Sena e Ndau, em Sofala, e Changana, em Gaza, com transição para a língua portuguesa, L2 das alfabetizadas. Os resultados mostraram, por um lado, um alto grau de satisfação das mulheres que aprenderam em Sena-Português (96%) e, por outro, a experiência tinha habilitado as beneficiárias a ler e escrever em Sena bem como lhes havia facilitado a aprendizagem da língua Portuguesa.

Foi assim que, em 1993, o INDE iniciou, em regime experimental, o Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO), a nível do ensino primário, envolvendo o uso de Changana-Português em 4 turmas da 1ª classe em Gaza, e Nyanja-Português em igual número de turmas e classe em Tete. O programa adoptou o modelo do bilinguismo transicional, em que os alunos aprendiam a leitura e escrita na sua L1 ao mesmo tempo que aprendiam, no plano oral, a L2 (Português), língua para a qual, posteriormente, transferiam as habilidades aprendidas na L1. A língua de ensino nos primeiros três anos é a L1 e, no terceiro, os alunos aprendiam a ler e escrever na L2, passando esta a ser a língua de ensino no fim do 3º ano (Benson, op. cit.).

De acordo ainda com Benson, os resultados da experiência, apesar das dificuldades identificadas (por exemplo, materiais de leitura com pouca inovação, capacitação limitada de professores em termos de tempo e metodologia, entre outros), no cômputo geral, foram positivos, pois o ensino bilingue permitiu:

- (i) melhor retenção dos alunos

- (ii) mais interacção entre os professores e alunos
- (iii) um ambiente mais confortável na sala de aulas
- (iv) melhor desempenho académico
- (v) leitura e escrita em duas línguas

A implementação gradual do PEBIMO teve início em 2003. Para Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Ministério da Educação (INDE/MINED) (2003), no que toca ao currículo, a introdução das línguas moçambicanas (L1) no ensino segue três modalidades:

- (i) Programa de ensino bilingue na L1 e na L2, como descrito acima
- (ii) Programa de ensino monolíngue em L2 com recurso à L1, em que no início da 4ª classe se faz a transição da língua de ensino, da L1 para L2, sendo esta a língua de ensino até à 7ª classe, com recurso à L1 como língua de auxílio (que também é disciplina) na explicação de conceitos difíceis nas disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.
- (iii) Programa monolíngue na L2, em que o ensino é através da L2 e a L1 é uma disciplina, podendo ser usada como auxiliar no ensino na L2.

No entanto, o programa de ensino bilingue adoptado desde 2003, no contexto da Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação, em implementação desde 2019, e da Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029), sofreu algumas alterações no que tange à classe de transição para a L2, no número de classes (de 7 para 6) e de ciclos (de 3 para 2) do ensino primário.

Desta feita, de acordo com a Lei 18/2018, no ensino primário e no subsistema de educação de adultos, o ensino efectua-se em duas modalidades, nomeadamente, a monolíngue (na L2) e a bilingue (na L1, incluindo a língua de sinais, e na L2). Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) (2020) prevê a transição gradual e por disciplina. Assim, ao invés de a transição da L1 para a L2 como meio de ensino ocorrer na 4ª classe como actualmente acontece, prevê-se que ocorra na 3ª classe e termine na 6ª classe. Isto vai permitir que os alunos, desde cedo, comecem a familiarizar-se com a língua alvo. Por outro lado, a L1 dos alunos vai ser predominantemente usada como língua de ensino da 1ª à 5ª classe. Esta estratégia não só valoriza a L1 e cultura dos alunos como também permite que os mesmos tenham melhor desempenho escolar por aprenderem na língua que mais dominam. Sendo que se prevê que a L2 passe a ser o meio de ensino a partir da 6ª classe, esta medida também vai contribuir para o melhor desempenho escolar dos alunos, visto que poderão, já com alguma confiança por a familiarização com a L2 ter iniciado na 3ª classe, transferir os conhecimentos para a L2. Efectivamente, Nakamura, Carson,

Davis, Ray e Todd (2017) defendem que a transferência de conhecimentos da L1 para a L2 só se consegue quando os alunos atingem um patamar satisfatório na língua alvo.

Este novo modelo de ensino bilíngue vai evitar que a capacidade de os alunos participarem na sala de aulas e que a aprendizagem de conteúdos facilitados na L2 não abrandem, como defende Benson (1997). Também vai permitir o desenvolvimento de um bilinguismo equilibrado da L1 e da L2.

Para Mello (2010), existem diversos modelos e tipos de educação bilíngue, diferindo, contudo, relativamente aos objectivos, características dos aprendentes, tempo de instrução alocado às línguas envolvidas, métodos e estratégias de ensino, entre outros. Ainda Mello (2010), citando Hornberger (1991), assume que, numa perspectiva técnica, a educação bilíngue é aquela que recorre a duas línguas como meios de instrução.

É com esta concepção de educação bilíngue que o pesquisador se identifica,) isto é, a educação bilíngue implica o uso de duas línguas em processos de ensino e aprendizagem, podendo variar a forma como essas línguas são usadas. Pode-se utilizar, primeiro, a língua que é do domínio do aluno e numa fase posterior passar-se à língua segunda, ou pode-se utilizar com maior peso a língua segunda, ou ainda as duas línguas em simultâneo. Tudo depende da planificação tendo em consideração os objectivos, o público alvo entre outros aspectos.

2.1.6. Competência linguística e competência comunicativa

A teoria da competência linguística foi proposta por Noam Chomsky, um dos linguistas mais proeminentes do século XX, e a sua teoria (teoria da gramática generativa) revolucionou a arena da teoria linguística (Barman 2014). A teoria da gramática generativa proposta por Chomsky é definida como um conjunto de regras que pode ser repetido para gerar um número indefinidamente vasto de frases com uma descrição estrutural clara para cada frase (Tienson 1983, como citado em Abdulrahman, N. & Abu-Ayyash, E., 2019).

Portanto, segundo Tienson (1983), o domínio desse conjunto de regras que pode ser repetido para gerar um número indefinidamente vasto de frases com uma descrição estrutural clara para cada frase, chama-se competência linguística.

Para Chomsky, um falante-ouvinte ideal tem o domínio completo da língua falada na sua comunidade de falantes quando o mesmo interioriza a gramática generativa que mostra o seu conhecimento dessa língua em particular (Abdulrahman, N. & Abu-Ayyash, E.2019),

Segundo Jordan (2004) como citado em Abdulrahman, N. & Abu-Ayyash, E. (2019), competência linguística permite aos falantes nativos de uma língua criar estruturas de frases bem formadas.

Na opinião do investigador, a teoria de Chomsky mostra-se pertinente, mesmo que seja numa forma parcial, por fazer referência à importância do domínio de aspectos gramaticais no processo de aprendizagem de uma língua, entretanto, parece pecar ao limitar o âmbito da aprendizagem de uma língua à aspectos meramente gramaticais. O investigador comunga da visão de Hymes, que concorda com a competência linguística de Chomsky, mas sugere a adição de uma outra competência a que ele mesmo chama de competência comunicativa.

Primeiramente, o conceito de competência comunicativa surgiu com Hymes como forma de discordar parcialmente da teoria de Chomsky que defendia o conhecimento das regras da gramática generativa com o requisito último para a aprendizagem de uma língua, (Fernanda & Araújo, 2018); Embora mantendo a noção de competência linguística de Chomsky (Kamiya 2006 como citada em Abdulrahman, N. & Abu-Ayyash, E.2019), Hymes sugeriu aquilo que o mesmo chamou de competência comunicativa (Fernanda & Araújo, 2018)

Hymes descreve a competência comunicativa como algo que abrange muito mais que o mero conhecimento de regras gramaticais e sua aplicação de maneira descontextualizada (Fernanda & Araujo, 2018). Entretanto, segundo as mesmas autoras, na acepção de Hymes a competência comunicativa constitui o aspecto de nossa competência de uso de uma língua que nos possibilita transmitir e interpretar mensagens e de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos.

Portanto, para além do conhecimento gramatical (Chomsky), os aprendentes/falantes de uma língua devem também procurar mestria no que tange a aplicação das mesmas regras gramaticais em situações comunicativas reais e contextualizadas, tendo em conta o ambiente sociocultural envolvido (Hymes).

2.1.7. Ensino e aprendizagem de L2

Para Cook (1996), o ensino e aprendizagem de L2 refere-se a todo o processo de aquisição de uma nova língua não importando a situação em que o indivíduo se encontra ou o fim para o qual ele

aprende ou deseja aprender a língua. No entanto, ensino e aprendizagem de L2 exclui o processo pelo qual se adquire a primeira língua.

A definição de Cook explica que uma das grandes diferenças entre a L1 e a L2 é que elas resultam de dois processos distintos, isto é, o indivíduo adquire as competências que lhe permitem usar a sua L1 numa forma natural ou pelo simples facto de fazer parte de uma sociedade falante da língua alvo, enquanto que os indivíduos adquirem a sua L2 num processo mais ou menos planificado e artificial.

Neste contexto, Van der Walt (1989) sugere que a aprendizagem de uma L2 implica o conhecimento de estruturas e normas gramaticais que governam o funcionamento ou uso dessa língua. Para este autor, a aprendizagem de uma L2 num contexto formal exige que o indivíduo seja exposto às regras da gramática da língua alvo, da fonética, morfologia e sintaxe numa forma explícita de modo a transformá-las em competência comunicativa. Isto é, uma aprendizagem efectiva da L2 permite que o falante a use de forma proficiente em qualquer domínio ou contexto social. Em Moçambique, no geral, as línguas estrangeiras tais como Inglês e Francês tornam-se parte do leque de línguas faladas pelos moçambicanos como resultado deste processo.

Tendo sido feita a definição e discussão dos conceitos-chave desta pesquisa, a seguir, apresenta-se a revisão literária do estudo.

2.2. Quadro teórico

Nesta secção, apresenta-se o quadro teórico que cobre os três temas que têm a ver com os objectivos desta pesquisa, nomeadamente, ‘causas do bilinguismo substractivo’, ‘impacto do bilinguismo substractivo’ e ‘estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo’, como se segue.

2.2.1. Causas do bilinguismo substractivo

Esta secção cobre, em termos de revisão linguística, o primeiro objectivo da pesquisa. Neste sentido, o pesquisador, tendo como base os autores que discutem sobre o assunto vertente (causas do bilinguismo substractivo), discorre sobre o estatuto das línguas, as atitudes dos falantes para com as línguas dos outros e a iniquidade linguística, que são as causas identificadas pelos autores revistos.

2.2.1.1. Estatuto das línguas

A palavra *status* implica estratificação social em escala vertical. Pode-se dizer que as pessoas ocupam altos cargos quando são capazes de controlar, por ordem ou influência, a conduta de outras pessoas, quando obtêm prestígio por ocupar cargos importantes, ou quando a sua conduta é estimada por outros (Firmino, 2001).

A definição acima não é específica à área linguística, mas dela se pode aproveitar alguns pontos que, para o pesquisador, são úteis para este estudo. Sendo que a definição de *status* sugere uma estratificação social em escala vertical, isto é, uma pirâmide na qual as pessoas estão devidamente posicionadas, ao assumir-se a existência de estatuto de línguas, assume-se também que, entre as línguas, há uma estratificação social em escala vertical e que em algum momento algumas línguas são mais importantes/privilegiadas que as outras.

No contexto moçambicano, durante o período colonial, a língua portuguesa era imposta aos moçambicanos pelo colonizador como a chave do sucesso, isto é, era a língua necessária para que os moçambicanos fossem considerados civilizados, conhecedores e merecedores de trabalhar e frequentar sectores onde somente os da raça branca pudessem trabalhar. Portanto, a língua portuguesa era uma língua privilegiada ou de alto estatuto e, ao longo dos anos, muitos cidadãos moçambicanos, de geração em geração, foram perdendo a capacidade de comunicar fluentemente nas suas línguas locais. Para um melhor entendimento deste fenómeno vale transcrever Firmino (2001, p. 6):

Uma vez que a condição fundamental para a aquisição do estatuto de não indígena ou assimilado era o domínio do português, a política assimilacionista estabeleceu um precedente: a emergência de uma ideologia social que relacionava mobilidade social no seio da população autóctone com o conhecimento de português. Por outras palavras, a língua portuguesa tornou-se numa forma de capital social directamente ligada aos sistemas simbólicos, ideológicos e económicos que controlavam a mobilidade social e relacionavam as habilidades pessoais com a estratificação social dentro da colónia

Claramente, da transcrição de Firmino, percebe-se que a língua portuguesa era a de prestígio social e até de poder, pois os seus falantes ganhavam mobilidade social, ainda que fossem autóctones. Hoje, parece que a situação não é diferente, pois, por exemplo, se um estudante que tem emakhuwa como L1 ingressa numa escola onde a língua de instrução é somente o Português e a sua L1 não tem função nenhuma ou tem pouca função no contexto escolar, normalmente, sente-se na obrigação de abordar a língua alvo/língua de alto estatuto (Português) como uma prioridade da

qual o seu sucesso escolar e mesmo o seu futuro dependem. Assim, corre o risco de negligenciar a sua L1 durante os anos de escolaridade até que ela fique em desuso, estagnação e possível decadência, visto que, quando uma língua não é usada, desaparece. Isto é, há o risco de se verificar o bilinguismo substractivo.

Actualmente, o poderio político, social, económico e cultural da língua inglesa é incontestável. Os moçambicanos têm em mente os benefícios que o domínio desta língua pode trazer futuramente. A língua inglesa ocupa o cume da pirâmide linguística mundial. Por exemplo, segundo Pires (2002), as pessoas falarão várias línguas e o Inglês terá o papel de principal agregador, sendo a língua utilizada em todas as regiões do mundo. Portanto esta posição na pirâmide confere-lhe um estatuto elevadíssimo perante as outras línguas. Por exemplo, se um falante de língua portuguesa, um falante de língua chinesa e de língua inglesa se deparam para debater qualquer tópico, seja ele educacional, económico, cultural ou social, o veículo mais provável de comunicação será a língua inglesa.

Ainda Pires (2002) salienta que no contexto global a língua inglesa se apresenta com uma função cada vez mais importante como meio de comunicação, acrescentando que a sua adopção como segunda língua oficial em todas as nações do mundo seria um passo decisivo para a facilitação do entendimento entre os povos. Pode-se acreditar que, à escala global, se caminha nesse sentido, pois este idioma campeia nos meios de comunicação internacionais, na disseminação de conhecimento técnico e científico através da publicação de livros, na indústria da música popular, no cinema e na cultura em geral graças ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (Pires, 2002).

Em instituições de ensino onde a língua de instrução ou alvo é a língua inglesa, na opinião do pesquisador, deve-se prestar muita atenção à maneira como a questão linguística é gerida porque a língua inglesa, como *lingua franca*, já carrega uma série de vantagens em relação às L1s dos estudantes e isso pode fazer com que haja uma transferência quase que automática das atenções do estudante em termos linguísticos da L1 à L2. O fenómeno de transferência de atenções quando há uma língua dominante e língua dominada é quase que natural e automática.

Para Giles, Bouris e Taylor (1977) citados em Laundry e Allard (1992), o estatuto de uma língua é estabelecido pela vitalidade etnolinguística, que corresponde aos factores socioculturais que afectam a habilidade de um grupo comportar-se ou sobreviver como uma colectividade distinta e activa. Os factores socioculturais a que os autores citados fazem referência são:

- **Capital demográfico** - que pode ser avaliado através do número de membros de um grupo etnolinguístico, a sua proporção relativamente ao número total da população. Isto é, quanto maior for o número de membros, mais possibilidade tem a língua de ter um estatuto elevado.
- **Capital político** – que pode ser avaliado através do nível de representatividade do grupo etnolinguístico em instituições governamentais, nível de uso da língua em eventos/ funções governamentais oficiais, direitos linguísticos e políticas administrativas bem como através da força relativa de grupos de pressão e outros movimentos sociais organizados. Quanto maior capital político tiver a língua maior é o seu estatuto.
- **Capital económico** – que é avaliado pelo uso da língua em ambientes comerciais e industriais, no contexto profissional e de comunicação financeira, em anúncios, também pela riqueza e economia relativa. Quanto maior capital económico tiver a língua, maior prestígio tem.
- **Capital cultural:** avalia-se pelo nível de controle do sistema educativo pelo grupo etnolinguístico de modo a reproduzir a sua cultura, mas também é caracterizado pela existência de instituições culturais tais como a religião e os Mídias e através de várias associações culturais e festivas.

Estes factores podem influenciar as atitudes que o indivíduo tem relativamente à sua língua e à língua dos outros.

A seguir, apresenta-se a secção sobre as atitudes dos falantes relativamente à sua língua primeira (L1) e à língua segunda (L2).

2.2.1.2. Atitudes dos falantes perante as línguas (L1 e L2)

A importância desta secção reside no facto de as atitudes dos falantes serem determinantes para a manutenção ou perda de uma determinada língua.

Neste contexto, segundo Fernández (1998, p. 179-180) a “atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, que pode centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz na sociedade”. Efectivamente, um falante terá atitudes diferenciadas relativamente à L1 e à L2. Significa que, se a L2 for de maior prestígio, o falante se sentirá motivado a aprendê-la nos seus planos morfológico, sintáctico, semântico, adoptando até uma identidade cultural apropriada, para ter a competência comunicativa necessária. Inversamente, a sua atitude

para com a L1 pode não ser positiva, fazendo que esta língua sofra prejuízo, erosão ou fique esquecida.

Chimbutane (2011) considera que Moçambique faz parte dos países africanos que durante a colonização sofreram a política anti- línguas nacionais, por serem desvalorizadas pelo colonizador, o que pode ter desenvolvido uma atitude negativa dos falantes para com a sua L1. Sendo que logo após a independência o Português foi eleito língua oficial e de unidade nacional, certamente que muitos moçambicanos continuaram a nutrir esse sentimento de desafecto para com a sua L1, considerando-a de status baixo relativamente ao Português.

Decorre desta discussão que o *status* de uma língua é um factor importante na determinação de como as pessoas se comportam umas com as outras. Isto é, a existência da estratificação sociolinguística pode influenciar a conduta dos seus falantes. É assim que Bloch (2006) enfatiza que as nossas percepções relativamente à nossa própria língua e a outras línguas podem se tornar, em graus variados, uma fonte de prazer, orgulho, ansiedade, ofensa e até violência. Por outras palavras, a atitude do falante pode ser positiva ou negativa.

Para Fishbein citado por Souza (2012), para além das atitudes negativa e positiva, existe a neutra. Esta, na percepção do pesquisador, ocorre quando as atitudes do falante relativamente à(s) língua(s) envolvidas não são nem negativas nem positivas, o que, nos casos de ensino bilingue, corresponde ao bilinguismo ideal, aquele que resulta da aquisição de uma L2 sem prejuízo da L1.

2.1.1.3. Iniquidade linguística

Para melhor entendimento do conteúdo desta secção, começar-se-á por se conceptualizar ‘iniquidade’. O dicionário de sinónimos online apresenta como sinónimo de iniquidade o “Que é contrário à justiça e à equidade”, indicando substantivos como “injustiça, parcialidade, tendenciosidade, desigualdade, arbitrariedade, partidarismo, facciosismo, facciosidade” (<https://www.sinonimos.com.br>)

Destes substantivos, para o propósito desta secção, que é discutir a iniquidade linguística como uma das causas do bilinguismo substractivo, o substantivo que se adequa como sinónimo de iniquidade é desigualdade. Logo iniquidade linguística indicia desigualdade linguística, num contexto de educação bilingue. Segundo Liddicoat (1991), o bilinguismo substractivo ocorre, por exemplo, na circunstância em que uma criança é educada na língua de maior prestígio, sem o apoio adequado para a sua língua de origem no programa educacional. Nas palavras de Brentano (2011,

p. 26), o bilinguismo substractivo verifica-se quando “a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1”. Isto é, a falta de apoio apropriado à L1 da criança (entenda-se do aprendente de L2, independentemente da idade) desvaloriza a L1, o que resulta na sua perda ou prejuízo, consumando-se, assim, o bilinguismo substractivo. Por outras palavras, o bilinguismo substractivo desenvolve-se quando as duas línguas estão em competição e não numa situação de complementaridade. Essa competição resulta na substituição da língua minoritária pela língua mais dominante e prestigiada do grupo maioritário (a L2).

A substituição da L1 pela L2 já configura desigualdade entre as duas línguas, ou seja, iniquidade linguística. Esta, na opinião do pesquisador, corresponde à inexistência ou ausência de igualdade ou justiça no que tange às oportunidades de utilização de uma determinada língua, no contexto ou situação em que estejam envolvidas duas línguas ou mais.

Em suma, a iniquidade linguística reflecte-se na ausência ou fraca promoção de mesmas oportunidades de aplicação para a L1 ou L2 ao longo das experiências académicas dos estudantes. A iniquidade pode ser causada pela forma como o planeamento linguístico é feito. Portanto, o pesquisador acredita que um bom planeamento linguístico é aquele que evita a erosão, prejuízo ou desvalorização de uma das línguas envolvidas, geralmente, a L1 dos aprendentes de uma L2.

Esta secção centrou-se nas causas por detrás do bilinguismo substractivo, fenómeno estudado ao longo desta pesquisa. Ao longo da mesma secção abordou-se o estatuto das línguas, as atitudes dos estudantes, e a iniquidade linguística como principais factores propiciadores do bilinguismo substractivo no contexto da aprendizagem de uma L2. A seguir, aborda-se as implicações do bilinguismo substractivo.

2.2.2. Implicações/consequências do bilinguismo substractivo

Esta secção visa cobrir a segunda parte do primeiro objectivo deste trabalho, sobre o impacto do bilinguismo substractivo.

Neste mesmo contexto, o pesquisador traz literatura relevante sobre a temática do impacto do bilinguismo substractivo, discutindo-a com os autores que escreveram sobre a mesma. Por exemplo, sobre as consequências do bilinguismo substractivo, o pesquisador procura discutir as

manifestações mais comuns do fenómeno em causa, em estudantes. Assim, faz-se, a seguir, a discussão teórica do impacto do bilinguismo substractivo.

2.2.2.1. Mudança ou perda da língua/Language shift ou language loss

A mudança ou perda de idioma a nível social é o principal mecanismo subjacente à perda de diversidade linguística que se testemunha hoje em todo o mundo (Heinrich, 2015).

Heinrich sustenta que a perda ou mudança dum língua denota mudanças nas escolhas de idiomas colectivos como resultado da desestabilização das ecologias de línguas devido a transformações da ecologia política, económica e social de suas comunidades.

O ponto de vista de Heinrich abrange muito este fenómeno num âmbito mais amplo, isto é, num contexto de sociedade como tal. Contudo, os indivíduos em “domínios” menores, como universidades, por exemplo, no caso de licenciatura, passam cerca de 4 anos juntos, formando assim uma mini sociedade com seus hábitos e costumes, regras de convivência e objectivos. Logo, no entender do pesquisador, há espaço para a aplicação dos conhecimentos científicos por ele sugeridos neste mesmo contexto.

Em jeito de esclarecimento, o conceito teórico de "domínio" refere-se aos tipos de interacção relevantes para uma comunidade específica num período específico de tempo. Esses tipos de interacção requerem um idioma específico como opção padrão. Os domínios são constituídos de acordo com três componentes básicos: “relação de papéis entre participantes”, “tópico de interacção” e “local de interacção” (Fishman, 1966). Fisherman argumenta que, para uma análise da perda/mudança de língua nas Ilhas Ryukyu (uma cadeia de ilhas japonesas que se estendem a sudoeste de Kyushu até Taiwan), por exemplo, os seguintes domínios são considerados: família, vizinhança, educação, trabalho, mídia e literatura, religião e artes de entretenimento. Significa que o uso ou não da língua nestes domínios resulta na manutenção ou perda da língua. Efectivamente, o uso da língua é que a mantém viva.

A perda dum língua pode ser definida como qualquer movimento que ocorre ao longo de um processo que parte da conservação de uma língua à sua perda. Sendo a conservação de uma língua, o uso dum L1 ao longo da vida dum indivíduo em sociedade, isto é, no seu cotidiano; e a perda dum língua, o abandono da L1 como a língua das interacções cotidianas e o eventual esquecimento da mesma (Fisherman, 1991).

Fisherman foca no processo de transferência das atenções de uma determinada L1 para uma L2 por parte do falante; e essa mesma transferência de atenções reflete-se nas escolhas linguísticas no cotidiano do falante.

Heinrich (2015) e Fisherman (1991) convergem muito nas suas abordagens. Por exemplo, ambos partilham a ideia de que a perda de uma L1 faz com que os falantes passem a preferir a L2 nas suas interações cotidianas. Contudo, enquanto por um lado Heinrich prefere mencionar a elevada ocorrência da *perda de uma língua* no âmbito macro, isto é, no âmbito da sociedade com um todo, por outro lado, Fisherman elucida que a mudança ou perda de uma língua pode se manifestar na não utilização de uma determinada língua apenas em algumas áreas da vida social, por exemplo, a língua em causa pode cessar como meio de transmissão de conhecimento das mídias, entre outros.

A seguir apresenta-se outro impacto do bilinguismo substractivo no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.2.2. Baixo aproveitamento pedagógico e cognitivo

Segundo Laundry e Allard (1992), muitos autores que têm usado os conceitos de bilinguismo aditivo e bilinguismo substractivo nos seus estudos empíricos e teóricos têm focado nos efeitos do bilinguismo no desenvolvimento cognitivo.

Os autores claramente confirmam os efeitos cognitivos que o bilinguismo pode suscitar nos aprendizes de uma L2. Entretanto, os efeitos do bilinguismo podem variar de aprendiz para aprendiz, segundo o tipo de bilinguismo que se vai desenvolver no indivíduo. Por exemplo, os aprendizes que estejam a desenvolver o bilinguismo substractivo enfrentarão dificuldades em termos cognitivos.

Para melhor entendimento, é prudente, primeiro, definir-se o termo ‘cognição’. Numa definição simplista sugerida pelo dicionário dictionary.com, cognição é o acto de reconhecer ou de ter conhecimento. Assim, a teoria de desenvolvimento cognitivo explora os processos mentais usados na “formação de todos os processos internos, como percepção, intuição e raciocínio” (dictionary.com, 2012).

Portanto, existe uma relação entre cognição e linguagem: ambas se criam. A linguagem existe para representar o mundo como o conhecemos; esta relação está fundamentada na nossa experiência

preceptiva. A linguagem é usada para organizar, processar e transmitir informações, de uma pessoa para outra, de uma mente para outra (Costley & Nelson, 2013). Por isso, seria desumano exigir que um indivíduo descrevesse o mundo que o rodeia, transmitir informações (oralmente ou por escrito), processar e organizar informação numa forma natural e precisa sem que tenha domínio da linguagem.

Magabe (2009) defende que um indivíduo assimila conteúdos quando o acto comunicativo é feito através de uma língua que ele entende. Contudo, ele mostra entender melhor quando a língua usada para o acto comunicativo é a sua própria língua. No entanto, Magabe não desvaloriza o uso da segunda língua como meio de instrução, mas sugere que a L1 dos estudantes tenha um papel mais decisivo ao longo dos anos de formação dos indivíduos. Por exemplo, se um falante de língua portuguesa ou que tenha a língua portuguesa como sua L1, mas que esteja inserido num programa ou curso de aprendizagem de uma L2 (Inglês) é convidado a participar num debate em língua inglesa, pode-se expressar, interagir, reagir e até mesmo discutir sobre um dado tema, mas não poderá dizer tudo o que lhe passa pela cabeça, expressar tudo o que ele deseja transmitir pois não tem domínio da língua responsável pelo transporte de ideias de dentro de si para o exterior. A limitação nos conhecimentos gramaticais e socioculturais, a escassez de vocabulário e a falta de segurança/confiança são alguns factores inibidores.

O mesmo acontece quando o mesmo indivíduo participa numa aula de biologia onde a língua de instrução não é a sua L1 (português), mas a sua L2 (inglês) ou língua alvo. Na prática, este indivíduo tem uma dupla tarefa: perceber a língua alvo e perceber os conteúdos da disciplina que se encontram na sua língua alvo.

Em avaliações, escritas ou orais, o indivíduo pode ter resultados insatisfatórios não porque não tenha conhecimento ou por falta de capacidade, mas sim porque ele não domina a língua de instrução. Portanto, se o mesmo indivíduo realizar as mesmas actividades na sua própria língua, poderá ter resultados melhores pois tem domínio da língua através da qual o acto comunicativo e o processo de ensino e aprendizagem são realizados.

De seguida, o investigador apresenta resultados de autores que já fizeram estudos de investigação muito profundos em contextos diferenciados, mas sobre a mesma temática, todos citados em Merve, Soruç e Griffiths (2018):

Kırkgöz (2013) explorou as percepções de 151 alunos do primeiro e do último ano de escolas Turcas, onde se usa a abordagem EMI (English as a Medium of Instruction), cujo significado em língua portuguesa é Inglês como meio de instrução. Os resultados mostraram que ambos os grupos de estudantes viram o EMI como "um obstáculo ao aprendizado de conhecimentos disciplinares" (p. 36) e à compreensão de suas palestras.

Da mesma forma, o estudo de Coşkun, Köksal e Tuğlu (2014), envolvendo 90 professores estagiários de três departamentos de ensino de línguas (Turco, Inglês e Alemão), revelou que os participantes obtiveram elevada pontuação de compreensão nos níveis de compreensão básica e profunda de um texto quando o receberam em Turco e não nos seus idiomas estrangeiros (Inglês e Alemão).

Soruç e Griffiths (2018) investigaram as dificuldades e estratégias dos alunos da EMI numa universidade turca e os resultados mostraram que, embora os estudantes usassem uma variedade de estratégias cognitivas e metacognitivas para lidar com as suas dificuldades durante as aulas, tinham poucas estratégias para gerenciar as suas reacções emocionais, como timidez e vergonha, ou estratégias de falar quando se debatem com "poder produzir o que quero dizer" (p.9).

Evans e Morrison (2011) conduziram um estudo envolvendo 3.009 estudantes em Hong Kong, tendo descoberto que os estudantes da EMI enfrentavam uma série de desafios, incluindo "entender vocabulário técnico, compreender palestras, obter um estilo acadêmico apropriado e atender aos requisitos institucionais e disciplinares" (p. 198).

Como resultado de um estudo realizado em Hong Kong, Hoare (2003) enfatizou a necessidade de os professores terem conhecimento da língua e conhecimento da matéria.

O estudo de Kırkgöz (2005) com 203 estudantes universitários encontrou "efeitos prejudiciais das disciplinas de aprendizagem através de outro idioma, como um sentimento de distanciamento de sua língua e cultura nativas" (p. 101). Todos estes estudos corroboram que a aprendizagem numa L2 não traz os mesmos resultados que se obteria aprendendo em L1. Logo, uma das consequências do bilinguismo substractivo é o aproveitamento pedagógico abaixo daquele que se pode obter na aprendizagem em L1, pois aprender numa L2 cria algumas barreiras ao acesso pleno do conhecimento. É neste contexto que Buque (2013) argumenta que a escolha do Português como língua oficial trouxe implicações na área educacional. Por exemplo, o não alcance das metas

estabelecidas para as campanhas de alfabetização em Moçambique está ligado ao facto de se ter tido português como língua de ensino quando a maioria dos moçambicanos não falava nem compreendia esta língua. Esta situação é, na opinião do pesquisador, aplicável ao ensino em que se usa uma L2 em detrimento da L1.

Tendo terminado a discussão das consequências do bilinguismo substractivo, a secção a seguir tem como foco as estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo.

2.2.3. Formas de mitigação do bilinguismo substractivo

Esta secção, em cobertura do segundo objectivo específico da pesquisa, discute as estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo. Assim, discute o ensino bilingue adequado, formação dos professores em matérias de ensino bilingue e o planeamento linguístico entanto estratégias que contribuem para a redução do bilinguismo substractivo.

2.2.3.1. Ensino bilingue adequado

As abordagens em torno do ensino bilingue podem variar de contexto para contexto, de país para país e, em casos mais específicos, de instituição educacional para instituição educacional. O mais importante é identificar e usar a versão adequada deste modelo de ensino para o contexto local de modo que se alcancem os objectivos. As definições também tendem a variar de autor para autor como se pode ver ao longo desta secção.

Ensino bilingue é qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planificada e ministrada em pelo menos duas línguas (Hamers & Blanc, 2000 como citados em Magale, 2005). Segundo Liddicoat (1991), o termo educação bilíngue é usado para descrever uma variedade de programas educacionais que envolvem duas ou mais línguas em graus variados.

Na Política linguística da Austrália, a educação bilíngue foi definida como um programa no qual duas línguas são usadas como meio de instrução (Lo Bianco, 1987, como citado em Liddicoat, 1991).

Entretanto, na política linguística Moçambicana, o Ensino Bilingue (EB) escolhido por Moçambique é o modelo de transição ou transicional (Nhapoca, 2015).

Patel (2006), como citado por Nhapoca (2015), caracteriza o modelo transicional como um modelo baseado no bilinguismo substractivo, uma vez que o seu objectivo principal é mesmo subtrair a Língua (L1) do aluno. Por exemplo, a criança inicia a escolarização monolíngue na L1, passa para um bilinguismo em L1 e L2 e termina monolíngue em L2.

É ponto assente que os autores acima citados convergem no uso de pelo menos duas línguas no processo de ensino e aprendizagem. Embora a planificação esteja somente patente na definição de Magale (2005), é possível inferir que as outras definições considerem uso planificado das línguas envolvidas.

Para além das várias definições, conforme os autores citados, há também uma variedade de programas de ensino bilingue. Neste contexto, Hamers e Blanc (1989) como citados em Liddicoat (1991) mencionam os seguintes programas bilingues:

- **Bilinguismo transicional**, em que a primeira língua é usada apenas para facilitar a transição para a L2 (língua oficial);
 - **Bilinguismo mono-letrado**, no qual a escola usa duas línguas para a maioria das actividades, mas usa apenas um idioma (a L2) para introduzir habilidades de alfabetização;
 - **Bilinguismo parcial bi-letrado**, em que ambas as línguas são usadas para todas as quatro habilidades linguísticas (Compreensão oral, Compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita); contudo, as disciplinas académicas são divididas de modo que a L1 seja usada para 'assuntos culturais' como artes, folclore, história, e a L2 para assuntos técnicos como, por exemplo, ciência e economia.
 - **Bilinguismo bi-letrado total**, no qual todas as habilidades linguísticas são desenvolvidas nas duas línguas em todos os domínios.
- ✓ Fishman e Lovas (1970) como citados em Magale (2005) baseiam-se em três grandes categorias para definição de educação bilingue: intensidade, objectivo e *status*. Na perspectiva destes autores, segundo a intensidade, os programas bilingues são os mesmos identificados por Hamers e Blanc (1989) em Liddicoat (op. cit.).

Segundo o objectivo, para Fishman e Lovas (1970), os programas bilingues podem ser:

- ✓ **Compensatório**: aquele em que a criança é instruída primeiramente na L1, com vista à sua melhor integração no contexto escolar.

- ✓ **De enriquecimento:** em que as línguas 1 e 2 são desenvolvidas desde o nível de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdos, isto de acordo com Cox e Assis Peterson (2001), como citados em Magale (2005).
- ✓ **De manutenção do grupo:** no qual a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas.

Relativamente à categoria *status*, Fishman e Lovas consideram quatro dimensões, sendo que, na primeira, se tem a língua de importância primária versus a língua de importância secundária na educação. Na segunda dimensão, enfatiza-se a língua de casa versus a língua da escola. Na terceira, a característica é o contraste entre a língua mais importante no mundo e a língua de menor importância. Finalmente, a quarta prioriza a relação entre a língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na comunidade. Contudo, algumas dessas combinações são mais predispostas ao sucesso da educação bilíngue do que outras (Fisherman, 1977 como citado em Magale, 2005).

Em suma, a maioria dos programas de educação bilíngue enquadra-se numa das categorias que se seguem:

- ✓ A instrução é dada em ambas as línguas simultaneamente.
- ✓ A instrução é dada primeiramente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins académicos, como previsto, na Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue em Moçambique (2020-2029).
- ✓ A instrução é dada através da L2 e a L1 é introduzida num estágio posterior, primeiramente como matéria e depois como meio de instrução.

Não se afigura fácil considerar este ou aquele programa bilíngue como adequado. Neste contexto, Cummins (1996) ao discutir sobre os argumentos favoráveis e contrários aos modelos de ensino bilíngue transicionais e de enriquecimento, sugere haver uma facção de estudiosos convictos que as crianças não podem aprender num idioma que não percebem. Neste sentido, a instrução na L1 faz-se necessária para a minimização dos efeitos negativos do descompasso entre as L1 e a L2.

A outra facção considera absurdo acreditar que uma menor exposição à L2 resulta num maior desenvolvimento nessa mesma língua. Para estes estudiosos, o lógico é proporcionar aos aprendentes uma exposição máxima à língua alvo, a L2.

Para Cummins (1996), embora o posicionamento de cada facção seja aparentemente plausível, as suas hipóteses são inapropriadas pois o princípio da interdependência linguística seria a resposta para ambas as hipóteses. Isto é, a proficiência nas duas línguas envolvidas seria interdependente. É assim que Cummins tem a convicção que os modelos de enriquecimento são mais apropriados quando o objectivo é de facto o desenvolvimento de uma proficiência bilingue.

Na opinião do investigador, a selecção de um determinado modelo vai depender do objectivo de cada instituição ou organização, ou seja, se o objectivo for desenvolver e fortalecer mais a L2 em detrimento da L1, pode-se adoptar, por exemplo, o modelo adoptado por Moçambique, o modelo transicional. Entretanto, se o objectivo for desenvolver e fortalecer ambas as línguas, é necessário que se aplique um modelo em que ambas as línguas tenham oportunidades para desenvolver ao longo do percurso académico, ou seja, pode se recorrer ao bilinguismo total bi-letrado ou, como sugere Cummins (1996), ao modelo de enriquecimento, permitindo-se assim a proficiência bilingue de facto.

A seguir discute-se a formação de professores em matérias de ensino bilingue como um dos factores de mitigação do bilinguismo substractivo.

2.2.3.2. Formação dos professores em matérias de ensino bilingue

Esta secção é sobre a formação de professores no atinente ao ensino bilingue. Para o pesquisador, discutir sobre este aspecto é relevante na medida em que apenas o professor com formação especializada em ensino bilingue pode garantir um ensino bilingue adequado. Como argumentam Linden e Manuel (2011), ninguém pode empoderar os aprendentes sem empoderar os facilitadores da aprendizagem.

Neste contexto, Fazenda (2002) defende que a formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjectivas (carácter, mentalidade) como nas dimensões intersubjectivas, em que estão incluídos os desdobramentos quanto ao trajecto de constituição no mundo do trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo apenas a uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais.

O mesmo autor salienta que formação abarca a intenção, valores, símbolos que remetem tanto a seres singulares e únicos, como a comunidades que elaboram e (re)elaboram os seus códigos de

vida social, os quais orientam as acções humanas no mundo e, dialecticamente, são transformados por estas acções.

Fazenda (1995) como citado em Fazenda (2001) argumenta que formação interdisciplinar, assim como a pesquisa interdisciplinar, nasce de uma vontade construída colectivamente, exigindo uma maturação prolongada em que se vai concebendo uma nova forma de conhecer que será "capaz de modificar os mais sisudos e tristes prognósticos para o amanhã, em educação e na vida". (p.137)

A definição de Fazenda evidencia algumas ideias que se afiguram importantes para esta parte do trabalho, por exemplo, o considerar que a formação profissional é um processo contínuo que também depende de dados históricos e sociais. A mesma definição também evidencia que a necessidade de os professores se formarem advém da dinâmica social.

No contexto moçambicano, segundo a lei nº 18/2018 de 28 de dezembro, são objectivos do Subsistema de Educação e Formação de Professores:

- ✓ assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto;
- ✓ conferir ao professor uma sólida formação geral e científica, psicopedagógica, didáctica, ética e deontológica;
- ✓ proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente reflexiva, crítica e actuante.

A abordagem trazida nesta lei não difere das outras, pois ela também faz menção a aspectos tais como o melhoramento do saber fazer e estar por parte dos professores quando inseridos numa determinada realidade social. A mesma lei, também olha para a formação como uma actividade que visa responder a realidades sociais das comunidades. Aquando de um estudo realizado em Hong Kong, Hoare (2003) enfatizou a necessidade de os professores terem conhecimento da língua e conhecimento da matéria.

Porém, um dos maiores problemas relativos à inovação e implementação de novos conhecimentos são os custos envolvidos. Por exemplo, os gestores da educação apresentam frequentemente a justificativa de que os custos para a formação de professores e para a elaboração de materiais para o Ensino Bilingue seriam altíssimos para os cofres do Estado (Nhampoca, 2016). Na opinião do pesquisador, não há custos elevados quando se trata de investir na educação, pois é preciso investir

hoje para colher amanhã. Isto é, o investimento na formação de professores e nos materiais de ensino bilingue é incontornável se se pretender uma educação bilingue de qualidade. Não basta saber falar português para se ser professor de Português. O mesmo se aplica em relação ao Inglês, que é uma das línguas envolvidas neste estudo. Professores formados ou melhor capacitados estão em condições de não só erradicar aquilo que Chimbutane (2011), chama de atitude ou crenças anti-L1 que foram sendo transmitidas a esses professores ao longo do seu próprio percurso académico e profissional como também fazer o planeamento linguístico, que é o objecto da secção que se segue.

2.2.3.3. Planeamento linguístico

Na literatura, alguns linguistas preferem a expressão planeamento linguístico à expressão política linguística por assumirem que o planeamento é inclusivo da política.

Nesta secção, torna-se fundamental clarificar o termo planeamento, um conceito transversal a várias disciplinas e que, segundo Zaidi (2013), tem um lugar de destaque em áreas como arquitectura, economia, gestão de recursos humanos, sociologia, turismo e planeamento urbano, variando os procedimentos de planeamento em função do contexto. Contudo os procedimentos de planeamento variam em função dos diferentes contextos em que é feito. Sendo que o planeamento é basicamente social, não se pode discutir planeamento linguístico isoladamente do seu contexto social. Zaidi (2013) ainda, citando Rubin e Jernudd (1971), define planeamento linguístico como uma mudança deliberada numa língua com vista a trazer mudanças. Para estes autores, o planeamento linguístico é em todos os casos orientada para o futuro no sentido de que os resultados das políticas e estratégias devem ser especificados antes da acção.

Uma outra definição em Zaidi (2013) citando Willey (1996) é a de que o planeamento linguístico envolve a formação e implementação de uma política desenhada para a prescrição ou influência da(s) língua(s) e variedades de línguas que serão utilizadas bem como os propósitos para os quais serão usados. Significa isto que em relação à educação bilingue, há toda a necessidade de se escolher, entre as várias alternativas, aquela ou aquelas que serão melhores para os sujeitos envolvidos em contextos de educação bilingue.

O planeamento linguístico é geralmente um fenómeno associado ao período pós-colonial. Alguns países, após a sua independência, optaram por continuar a usar a língua do país colonizador em nome da unidade nacional, como é o caso de Moçambique, como referenciam Nhampoca (2015)

e Firmino (2001). Nestes contextos, os planificadores linguísticos devem estar cientes que a opção pela língua do ex-colonizador constitui barreira ao acesso à educação por parte dos que não a falam nem compreendem.

A literatura sobre questões linguísticas em Moçambique indica que motivos políticos justificaram a escolha do Português como língua oficial (Lopes, 1998 e Chimbutane, 2011), sendo o Português usado para a edificação da unidade nacional.

Efectivamente, o projecto de unificação por meio do Português data à época da luta de libertação, visto que, segundo, Kathupa (1988), os guerrilheiros vinham de todas as províncias do país, cada um com a sua língua, e o português era a solução para a comunicação de todos.

Para Lopes (1998), os anos 1980s em Moçambique foram ricos em eventos que visavam o resgate das línguas moçambicanas por forma a serem usadas para a afirmação da autenticidade e nacionalismo alocados ao Português. Aponta-se, por exemplo, o IV Congresso da FRELIMO havido em 1983, cujo relatório enfatiza o posicionamento do Partido relativamente às línguas nacionais. No Congresso foi decidido que se fizesse um estudo sobre as línguas nacionais e que se criasse um corpo especializado para esse desiderato. Um outro exemplo foi o esboço de um artigo da Secretaria do Estado da Cultura também em 1983, sugerindo uma política linguística direccionada ao bilinguismo optimal em que o Português seria a língua oficial e língua de unidade nacional e de comunicação enquanto as línguas moçambicanas, com base em pesquisa, seriam designadas línguas nacionais (Katupha, 1988). Este autor sugeriu uma política linguística nacional baseada em pesquisa de linguística aplicada com vista à optimização das línguas moçambicanas em harmonia com o Português. A pesquisa devia ser orientada para necessidades imediatas no campo educacional e na comunicação social. Em 1988, realizou-se na Universidade Eduardo Mondlane o I Seminário de Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas. Estes eventos, na opinião de Lopes (op. cit), devem ter contribuído para que o Partido FRELIMO incluísse questões linguísticas, pela primeira vez, na Constituição da República na sua forma revista de 1990, em que o Artigo 5 do Capítulo I preconiza que:

- “1. Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial.
2. O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação de cidadãos.”

Este articulado não só representou o posicionamento do país relativamente ao uso das línguas como também foi a génese da política linguística. Do mesmo articulado, percebe-se a hegemonia da língua portuguesa sobre as línguas nacionais, pois, enquanto a primeira é língua oficial, as outras são simplesmente valorizadas promovendo-se o seu desenvolvimento e uso crescente como línguas de comunicação e de ensino. Foi neste contexto que na década de 1990, como descrito já secção 2.1.4, se iniciou a título experimental o PEBIMO, operacionalizando-se assim o ensino nas línguas nacionais.

Contudo, ainda parece frágil a valorização das línguas nacionais, apesar de o uso das mesmas na educação, comunicação social (rádio e televisão) e assembleias provinciais e municipais e na administração pública contribuir para a “disseminação, desenvolvimento e preservação destas línguas e culturas associadas (Chambo, Chimbutane, Garcia-Miguel, Ramallo & Barcia, s.d., p. 45).

Por isso, numa altura em que mesmo o Português, no contexto da globalização, parece perder terreno a favor do Inglês, para a mobilidade social, como língua ligada a emprego, prestígio social e outras condições positivas da língua oficial, as línguas nacionais parecem precisar de uma política mais assertiva, quiçá, uma política que as coloque ao mesmo nível que o Português, como acontece, por exemplo, com o Inglês, o Africânder e as línguas autóctenes na África do Sul. Isto é, parece tempo de se acabar com a imprecisão das proposições que podem ser consideradas como política linguística em Moçambique, como argumenta Chimbutane (2011).

O planeamento linguístico preocupa-se com as políticas, sejam explícitas sejam implícitas, que influenciam que línguas são faladas, quando são faladas, como e por quem, bem como os valores e direitos associados a essas línguas (Stemper & King, 2017).

Para Liddicoat (1991) bilinguismo substractivo ocorre, por exemplo, quando uma criança é educada na língua de maior prestígio, sem o apoio adequado para sua língua de origem no programa educacional. O bilinguismo substractivo, no entanto, desenvolve-se quando as duas línguas estão competindo e não como complementares. Essa competição ocorre quando a língua minoritária está sendo substituída pela língua mais dominante e prestigiada do grupo maioritário.

O ponto fulcral de Liddicoat é que haja suporte adequado à L1 dos estudantes para que a L2 não substitua ou cause o enfraquecimento da L1. Em outras palavras, os programas curriculares devem

adoptar um plano de acção tendente ao apoio da L1 e ao estabelecimento de uma relação de complementaridade entre as línguas.

Uma suposição fundamental subjacente à educação bilingue é que as habilidades e os conhecimentos adquiridos numa língua são facilmente transferidos para a outra. Assim, uma criança que aprende sobre um conceito científico em russo seria capaz de transferir esse conhecimento para o inglês ou qualquer outro idioma, sem ter que reaprender o conceito, desde que tenha acesso ao vocabulário disponível (Liddicoat, 1991).

Liddicoat aponta uma das maiores vantagens de qualquer programa de ensino bilingue, que é a possibilidade de transferência de habilidades e conceitos duma língua para a outra, no entanto Liddicoat salienta que essa transferência de habilidades e conceitos pode não valer tanto se o estudante não tiver exposição ao vocabulário que lhe possa permitir exteriorizar estas mesmas habilidades e conhecimentos. Na percepção do pesquisador, com estas palavras, o autor evidencia a importância da exposição dos estudantes às línguas envolvidas duma forma equitativa de modo que as transferências encontrem um suporte linguístico também forte na L1.

Em outras palavras, Liddicoat defende que um bom conhecimento da L1 pode propiciar a aprendizagem da L2, através da transferência de habilidades e conceitos que corre ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, Lambert e Tucker (1972) como citados em Laundry e Allard (1992), na sua revisão dos programas de imersão em Francês do Canadá, observaram que as habilidades de alta ordem, como leitura e cálculo, desenvolvidas exclusivamente pelo Francês, pareciam ser desenvolvidas simultaneamente em Inglês. Observaram também que essa transferência de habilidades ocorreu muito rapidamente.

Os programas revistos por Lambert e Tucker no estudo acima distinguem-se da realidade estudada nesta investigação porque a L1 (Inglês) tem uma vitalidade etnolinguística mais forte que a da L2 (Francês). Portanto, nestes casos, a L1 raramente se degrada e os estudantes não correm risco de perder a sua proficiência. Contudo, o foco neste momento está na possibilidade de o estudante ter as habilidades e conceitos aprendidos através da L1/L2 transferidos para uma delas.

Entretanto, o desenvolvimento e transferência de habilidades e conceitos duma língua para a outra não significam taxativamente capacidade de exteriorizar os mesmos usando signos linguísticos da

L1. Portanto, a capacidade de exteriorizar estas habilidades e conceitos vai depender de o estudante ter vocabulário suficiente para o fazer usando a sua L1.

Neste mesmo fio de pensamento, Lambert (1980) salienta que pesquisas actuais mostram que, quando a primeira língua das crianças é reconhecida e valorizada, o desenvolvimento da segunda língua se torna mais eficaz. Esta eficácia é resultante, portanto, do planeamento linguístico. Moçambique caminha nesta direcção visto que a L1 dos alunos será a predominantemente usada como língua de ensino da 1ª à 5ª classe, a transição da L1 para a L2 terá início na 3ª classe e a L2 vai passar a ser o meio de ensino a partir da 6ª classe, conforme previsto por MINEDH (2020). Portanto, a transferência de conhecimentos da L1 para a L2 será feita com eficácia em virtude de os alunos possuírem algum domínio da L2, resultante de o contacto com a mesma iniciar na 3ª classe. Veja-se Nakamura et al (2017).

Tendo terminado o capítulo da revisão literária, a seguir, apresenta-se o capítulo da Metodologia.

Capítulo 3 – Metodologia

Este capítulo compreende os procedimentos metodológicos adoptados na busca de respostas aos objectivos e perguntas da presente pesquisa. Assim, faz-se (i) a descrição dos participantes na pesquisa, (ii) a apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, (iii) a descrição da validade e fiabilidade do estudo, (iv) do plano de análise de dados; apresenta-se (v) as limitações do estudo, e, por último, (vi) as questões éticas.

De acordo com os objectivos e perguntas desta pesquisa, o pesquisador optou pela abordagem qualitativa. Na verdade, mais do que quantificar, os objectivos e perguntas da pesquisa procuram qualificar o bilinguismo substractivo entre os formandos do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês na Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da UP, descrevendo as suas causas, o impacto e as estratégias de sua mitigação.

Para Richardson (2010, p. 90) “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”. Isto é, a pesquisa qualitativa focaliza-se no estudo da compreensão dos entrevistados sobre um determinado fenómeno (bilinguismo substractivo no caso vertente).

Para Henning, Van Rensburg e Smit (2004), um estudo de natureza qualitativa permite uma visão diferente do tema sob estudo e sobre o qual os respondentes têm uma forma mais aberta de fornecer os seus pontos de vista e demonstrar as suas acções. Nesse sentido, um estudo qualitativo examina as ‘qualidades’, as ‘características’ ou as ‘propriedades’ de um fenómeno para uma melhor compreensão e explicação do mesmo. É esta a abordagem adoptada neste estudo.

3.1 Participantes do estudo

Para a realização desta pesquisa, o investigador trabalhou com seis (6) estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino de Inglês da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes da UP. Dentre os estudantes, cinco do sexo masculino e apenas um (1) do sexo feminino. Entre os participantes do estudo, conta-se três (3) docentes da mesma Faculdade, todos eles quadros seniores da mesma universidade.

A selecção dos participantes foi com base na amostragem não probabilística. Todos os participantes foram incluídos no estudo tendo como critério a selecção por conveniência, isto é, para o pesquisador, tanto os discentes quanto os docentes são as pessoas que estavam dispostas a participar no estudo e que detinham informação relevante para o mesmo.

Os primeiros, todos eles no quarto ano do curso, portanto finalistas, estavam em condições de falar da sua proficiência linguística nas línguas de ensino envolvidas aquando da sua entrada para o curso e na altura em que foram entrevistados no âmbito desta pesquisa. Os docentes, mais informados que os discentes, podiam informar o estudo sobre o bilinguismo substractivo, suas causas, impacto e estratégias de mitigação.

3.1.1 Perfil dos estudantes

A tabela que se segue, ilustra o perfil dos estudantes participantes neste estudo, trazendo dados como sexo, nível e curso.

Tabela 1: Perfil dos estudantes

Estudantes	Sexo	Nível	Curso
E1	Masculino	4º ano	Licenciatura em Ensino de <i>Inglês</i> com Habilitações para o ensino de <i>Línguas Bantu</i> .
E2	Masculino	4º ano	Licenciatura em Ensino de <i>Inglês</i> com Habilitações para o ensino de <i>português</i> .
E3	Feminino	4º ano	Licenciatura em Ensino de <i>Inglês</i> com Habilitações para o ensino de <i>Português</i> .
E4	Masculino	4º ano	Licenciatura em Ensino de <i>Inglês</i> com Habilitações para o ensino de <i>Português</i> .
E5	Masculino	4º ano	Licenciatura em Ensino de <i>Inglês</i> com Habilitações para o ensino de <i>Francês</i> .
E6	Masculino	4º ano	Licenciatura em Ensino de <i>Inglês</i> com Habilitações para o ensino de <i>Português</i> .

3.1.2 Perfil dos docentes

A próxima tabela contém informações relativas ao perfil dos docentes participantes no estudo.

Tabela 2: Perfil dos docentes

Docentes	Sexo	Nível	Cadeira
D1	Masculino	Mestre	Professor de Língua Inglesa
D2	Feminino	Mestre	Professora de Práticas Pedagógicas
D3	Feminino	Doutora	Professora de Língua Portuguesa

3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Um dos aspectos importantes para a realização duma investigação são as técnicas de recolha de dados. A recolha de dados é o processo de colecta e medição de informações sobre variáveis de interesse, de forma sistemática estabelecida que permite responder perguntas de pesquisa declaradas, testar hipóteses e avaliar os resultados (Kabir, 2016). Nesta pesquisa, em conformidade com os objectivos/perguntas de pesquisa, utilizou-se as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados.

3.2.1. Análise documental

A técnica de análise documental para a recolha de dados foi usada neste estudo como suplemento dos dados recolhidos através da entrevista e da observação. Marshall e Rossman (2006) defendem, que os pesquisadores suplementam a entrevista e a observação com a recolha e análise de documentos produzidos no decurso dos eventos quotidianos ou construídos especificamente para a pesquisa em curso.

Neste sentido, inicialmente, tinha-se projectado a análise do currículo do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês, o que não veio a acontecer porque na altura da execução do projecto de pesquisa, setembro de 2020, vigorava o distanciamento social, como uma das medidas de prevenção da COVID-19, e a unidade orgânica seleccionada para este estudo, tal como as outras a nível nacional, estava encerrada. O currículo não estava disponível na página web da universidade.

Assim, para se ter uma ideia do número de disciplinas em Inglês e em Português, no curso em análise, por forma a compreender as causas do bilinguismo substractivo entre os estudantes do já referido curso, fez-se a análise dos horários bem como dos certificados de cadeiras feitas de estudantes que já haviam terminado o curso, conhecidos do pesquisador.

3.2.2. Entrevistas

Kabir (2016) defende que entrevistar envolve fazer perguntas e obter respostas dos participantes de um estudo. Trata-se de uma conversa entre o entrevistador e o sujeito respondente. Há uma maior flexibilidade para o entrevistador. Este tem oportunidade de observar atitudes, reacções e condutas do entrevistado durante a interacção.

Portanto, no entender do pesquisador, o uso desta técnica foi fundamental para o entendimento do problema desta investigação porque permitiu ouvir e ver os participantes assim como fazer o acompanhamento das suas atitudes perante as línguas por ele faladas.

No projecto de pesquisa, tinha-se planificado entrevistas presenciais. No entanto, devido ao distanciamento social decretado pelo Presidente da República no âmbito da COVID-19 e consequente encerramento UP, as entrevistas foram virtuais (via Internet), através da plataforma *Zoom meeting*. Desta feita, foram endereçados convites aos participantes com o link de acesso à sala virtual de entrevista.

Para Turney (2009), uma entrevista virtual é qualquer entrevista realizada com recurso às ferramentas de comunicação síncrona ou assíncrona. A interacção com os participantes do estudo foi síncrona. Turney salienta que as entrevistas presenciais se distinguem das virtuais, por exemplo, porque o papel do entrevistador/moderador em ambiente virtual torna-se menos interventivo, implicando isso uma definição prévia das regras de comunicação.

As entrevistas decorreram num período de quase duas semanas, tendo os estudantes sido os primeiros a ser entrevistados. Embora as sessões de entrevistas tenham sido inicialmente previstas para durarem cerca de uma hora (vide tabela 3), as mesmas duraram entre 35 a 50 minutos.

Dos vários tipos de entrevistas, optou-se pela entrevista semiestruturada. Esta permitiu não só que os estudantes e docentes participantes deste estudo falassem de forma aberta sobre o tema da pesquisa como também que o pesquisador colocasse questões não registadas no instrumento de recolha de dados (veja Apêndices 1 e 2).

Este instrumento de recolha de dados está estruturado em seis (6) blocos principais e cada um desses blocos ou secções focaliza num determinado aspecto por forma a, no conjunto dos seis blocos, obter-se dados que pudessem responder aos objectivos/perguntas desta pesquisa:

- ✓ **Legitimação:** o conteúdo desta secção cingia-se na clarificação do objectivo da entrevista, garantia da confidencialidade das informações recolhidas e o direito à privacidade e ao anonimato e importância da colaboração do entrevistado.
- ✓ **Opinião geral do estudante/docente sobre o curso:** esta secção tinha como propósito caracterizar o curso, obter a opinião do estudante/docente acerca do curso e perceber os pontos positivos e negativos do curso na óptica destes dois actores do processo de ensino e aprendizagem.
- ✓ **Língua (L1):** este bloco visava identificar o nível de proficiência do estudante aquando do seu ingresso na Faculdade, detectar possíveis mudanças que tenham ocorrido e apurar o nível de proficiência em L1.
- ✓ **Língua de Instrução e de Socialização & Desenvolvimento da L1 e da Língua alvo:** Este bloco, tinha como objectivo colher informação sobre o nível e frequência de uso de cada umas das línguas durante as aulas e durante a própria socialização dos estudantes.
- ✓ **Opinião sobre mitigação do bilinguismo substractivo:** esta secção visava recolher sugestões sobre como mitigar o bilinguismo substractivo

Desta forma, os entrevistados forneceram informação sobre as causas e o impacto do bilinguismo substractivo bem como sugeriram estratégias de mitigação deste fenómeno linguístico.

A tabela 3 a seguir representa o cronograma seguido para a realização das entrevistas e observações feitas aos estudantes e aos docentes pertencentes à instituição envolvida neste estudo. Da mesma tabela, constam o código atribuído a cada interveniente, por forma a proteger a sua identidade, a data em que a entrevista teve lugar e a hora da entrevista. Note-se que os estudantes E1 e E2, por ter havido oscilação da Internet no dia inicialmente marcado (30.06.2020), interagiram com o pesquisador no dia seguinte (01.07.2020).

Tabela 3: Participantes, data e hora da entrevista

Participante	Data	Horário
E3	30/06/20	18hrs – 19hrs
E5	30/06/20	11hrs – 12hrs
E6	30/06/20	1hr30 – 14hrs30
E1	01/07/20	12hrs30 – 13hrs30
E2	01/07/20	10hrs – 11hrs
E4	02/07/20	09hrs – 10hrs
D1	03/07/20	10hrs30 – 11hrs 30
D2	06/07/20	14hrs – 15hrs
D3	07/07/20	-

3.3.3. Observação

A observação tem sido caracterizada como a base fundamental de todos os métodos de pesquisa nas ciências sociais e comportamentais (Adler & Adler, 1994). Estes autores salientam que, mesmo os estudos baseados em entrevistas directas, empregam técnicas observacionais para observar a linguagem corporal e outros sinais gestuais que dão sentido às palavras das pessoas entrevistadas. Em outras palavras, a observação permite colher impressões e registos através do contacto directo com as pessoas a serem observadas.

A observação é uma técnica apropriada para estudos em áreas como *first language acquisition* (aprendizagem duma L1) e *Second language acquisition* (aprendizagem de uma L2). No entanto, esta investigação trata de um fenómeno que decorre no âmbito do segundo processo.

Não tendo sido possível fazer a observação no contexto da sala de aulas devido ao distanciamento social no âmbito da COVID-19, o pesquisador optou por, durante a entrevista, na interacção com os estudantes, prestar atenção à proficiência dos mesmos relativamente às competências comunicativa e linguística nas L1 e L2. A observação foi feita com base na grelha de observação (vide Apêndice 3), para o efeito elaborada.

Assim, na Competência Comunicativa, a observação incidiu sobre: expressão oral e compreensão oral. Na Competência Linguística, o foco foi sobre: fonética, morfologia, sintaxe, semântica e vocabulário.

Com a observação pretendia-se compreender, na alocação dos estudantes, até que ponto na sua produção oral se manifestava (o impacto do) o bilinguismo substractivo.

Como já referido, a observação foi realizada num contexto virtual. Saumure e Given (2008) esclarecem que a observação virtual pode ser participante, quando os investigadores se envolvem na comunidade que estudam, ou não participante quando não interagem com a comunidade no seu habitat natural.

No caso vertente, o investigador desenvolveu uma observação não participante, visto que não esteve envolvido nas actividades dos participantes do estudo em contexto de sala de aulas, apenas interagiu com eles a nível verbal. O investigador focalizou-se mais na recolha de dados baseada em respostas orais e vestígios comunicacionais (gaguejo, confiança e gramaticalidade do discurso) providenciadas pelos participantes.

A seguir apresenta-se a tabela 4 que mostra os objectivos, as perguntas de pesquisa e as técnicas de recolha de dados.

Tabela 4: Objectivos, perguntas de pesquisa e técnicas de recolha de dados

Objectivos	Perguntas de pesquisa	Técnicas de recolha de dados
Identificar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo entre os estudantes do Departamento de Inglês da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e artes da Universidade Pedagógica	Quais são as causas e o impacto do bilinguismo substractivo entre os estudantes do departamento de Inglês da Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes da Universidade Pedagógica?	Análise documental Entrevista Observação

Analisar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo.	Como se caracterizam as causas e o impacto do bilinguismo substractivo entre os estudantes do departamento seleccionado para o estudo?	Análise documental Observação
Propor estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo no ensino de uma nova língua.	Como mitigar o bilinguismo substractivo no ensino de uma nova língua?	Análise documental Entrevista

3.3. Validade e fiabilidade do estudo

Para Gil (2008), a validade é a certificação de que um determinado instrumento atinge resultados coerentes e passíveis de aceitação pela comunidade de pesquisadores e a fiabilidade, a consistência ou estabilidade de uma medida. Assim, neste estudo, com vista à garantia da validade e fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados e resposta às perguntas da pesquisa, os guiões de entrevista semiestruturada usados tanto com estudantes quanto com docentes bem como a grelha de observação foram partilhados com alguns colegas do mestrado, com o supervisor e alguns docentes da área de ensino de línguas por forma a conferir-lhes um maior grau de coerência.

Basit (2010) faz saber que a triangulação é também um dos requisitos para que estudos qualitativos como este garantam a validade e fiabilidade. Neste estudo, também se fez a triangulação, quer dos dados, quer dos participantes da pesquisa, quer das diferentes técnicas aplicadas. Outros requisitos apontados por Basit são a honestidade do pesquisador, a profundidade, riqueza e âmbito dos dados obtidos e os participantes envolvidos na pesquisa.

Nesta pesquisa, optou-se pela autenticidade, os dados obtidos têm a profundidade e riqueza necessárias para garantir a viabilidade e fiabilidade do estudo e os participantes envolvidos na pesquisa são os que o pesquisador acreditou terem a informação necessária para o estudo. Relativamente aos estudantes, todos eles no fim do curso, portanto, com experiência suficiente para com propriedade interagirem com o pesquisador sobre o fenómeno em estudo. Quanto aos docentes, sendo eles quadros seniores e em exercício no Departamento seleccionado para o estudo, eram os participantes ideais para partilhar informação relativa ao tema do estudo.

3.4. Análise de dados

A análise de dados consistiu na triangulação da informação obtida através das três técnicas de recolha de dados descritas na secção 3.2. Assim, foram triangulados dados da interpretação das notas da observação, transcrições de entrevistas e de documentos relativos ao curso de Licenciatura em Ensino de Inglês. O propósito era identificar convergências e divergências, procedimento que enriqueceu, na opinião do pesquisador, a validade e fiabilidade do estudo.

A análise de dados continuou durante o período da sua recolha, processamento até à sua análise formal, depois da transcrição das entrevistas, gravadas durante o *zoom meeting*.

Para Lakatos e Marconi (2009), três passos devem ser observados na interpretação de dados: (i) selecção, que consiste em os dados passarem por uma verificação crítica sobre possíveis falhas e erros; (ii) codificação, que é a técnica utilizada para a caracterização dos dados que se relacionam; e (iii) tabulação, que consiste na disposição dos dados em tabelas por forma a perceber a relação entre eles.

Na presente pesquisa, o pesquisador optou pelo tratamento de dados manual, através da selecção, codificação e categorização das respostas obtidas nas entrevistas. Assim, criou categorias de respostas que lhe permitiram inferir a convergência/divergência de respostas sobre as causas, impacto e estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo. Seguidamente, as classes de categorias foram operacionalizadas por meio das questões constantes dos guiões das entrevistas semiestruturadas. Os resultados foram triangulados, cruzando-os com os obtidos através da observação e da análise documental.

3.5. Limitações do estudo

Qualquer pesquisa apresenta limitações. Esta tem como limitações as seguintes:

- (i) Ocorreu numa altura em que, por conta da COVID-19, não foi possível observar as aulas;
- (ii) As entrevistas foram *online*, não sendo o mesmo que estar face-a-face com os entrevistados;
- (iii) Não foi possível ter acesso a todos os documentos que tinham sido planificados no projecto de pesquisa, por exemplo, o plano curricular do curso.

Contudo, o pesquisador julga que os procedimentos metodológicos observados foram bastantes para suprir as lacunas.

3.6. Questões éticas

O acesso ao local de pesquisa foi por meio da credencial passada pela Faculdade de Educação a autorizar a realização da pesquisa. A mesma foi enviada à chefe do departamento via email, visto que a unidade orgânica estava encerrada por conta da COVID-19. Com a credencial, enviou-se também a solicitação de autorização de recolha de dados, explicitando que o processo seria via *zoom meeting* e que as despesas de Internet estariam sob a responsabilidade do pesquisador.

Após a obtenção da autorização, o pesquisador entrou em contacto com estudantes e docentes, tendo conseguido a colaboração de seis estudantes e dois docentes, a quem explicou os objectivos da pesquisa e a possibilidade de os mesmos se desvincularem da mesma caso assim o entendessem. Portanto, a participação foi voluntária.

Também lhes explicou que os dados que iriam partilhar com o pesquisador em nenhum momento seriam usados para outros fins que não fossem os da pesquisa e que a sua identidade seria protegida. Daí que se tenha criado códigos para estudantes e docentes – “E” e “D” respectivamente seguidos de um número correspondente à sequência no processo de entrevista. Todos concordaram em participar do *zoom meeting* e da gravação da entrevista.

Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados

Este capítulo consiste na apresentação e análise dos dados obtidos através das diferentes técnicas de recolha de dados seleccionadas para o estudo, nomeadamente: análise documental, entrevistas (a estudantes e docentes) e observação.

Os resultados são apresentados e discutidos por referência aos objectivos/perguntas da pesquisa, de onde surgiram as seguintes categorias (i) causas do bilinguismo substractivo, (ii) impactos do bilinguismo substractivo e (iii) estratégias para mitigação do bilinguismo substractivo.

Por forma a reduzir a subjectividade, própria de estudos qualitativos, e conferir fiabilidade ao estudo, a análise dos dados é feita, como já referido, com recurso à triangulação não somente das fontes como também dos dados obtidos através das diferentes técnicas supra-referidas.

4.1. Causas do bilinguismo substractivo

Os dados apresentados, quer os provenientes dos estudantes entrevistados, quer dos docentes, quer da análise documental, apontam para três causas do bilinguismo substractivo, como se vê a seguir:

Para se perceber a causa do bilinguismo substractivo entre os estudantes do Departamento da UP, seleccionado para este estudo, aos entrevistados foi solicitado que aferissem a percentagem de disciplinas ministradas em língua inglesa. Para os estudantes, conforme os dados, uma percentagem entre 70 e 80% de disciplinas é leccionada em Inglês. Embora com uma ligeira diferença percentual, a informação obtida dos estudantes é corroborada pela dos docentes, um dos quais disse: “A percentagem das disciplinas em língua inglesa varia entre 75 a 80% e entre 25 a 20% para o “minor” e a L1” (D1). Entenda-se, por “minor” uma outra língua, não o Inglês (“major”), que o estudante poderá vir a ensinar depois que terminar o curso com sucesso.

Efectivamente, da análise documental, o pesquisador constatou que os estudantes cursantes do curso de licenciatura em ensino de inglês estão divididos em dois grupos principais, nomeadamente, Licenciatura em ensino de Inglês com habilitações para o ensino de Português e Licenciatura em ensino de Inglês com habilitações para o ensino de Francês. Contudo, há possibilidade de haver mais grupos, dependendo da aderência dos estudantes; por exemplo, Licenciatura em ensino de Inglês com habilitações para o ensino de Alemão e Xi-ronga.

Assim, para o primeiro grupo, 35 das 52 cadeiras são ministradas em língua inglesa, ou seja, cerca de 65% da literatura e a interação entre docentes-estudantes e estudante-estudante acontece em língua inglesa.

O uso da língua inglesa ocorre com mais incidência nos primeiros dois anos, em que sete cadeiras de 26 são ensinadas em língua portuguesa e 74% em língua inglesa. Por outro lado, a L1 (língua portuguesa) detém uma percentagem de cerca de 34% e com mais incidência nos últimos dois anos com uma percentagem de cerca de 42%, ficando o resto para a língua inglesa. Estes dados podem servir de indicador da supremacia e *status* da língua alvo em relação à L1 dos estudantes.

Quanto ao segundo grupo, Licenciatura em ensino de Inglês com habilitações para o ensino de Francês, apenas sete cadeiras (13%) de 52 são ensinadas na L1 dos estudantes, ou seja, o nível de exposição à sua L1 durante o curso é apenas nas sete referidas disciplinas em quatro anos de formação. Por outro lado, 10 das 52 disciplinas são dedicadas à habilitação ao ensino de língua francesa, o que corresponde a cerca de 19%. Por fim, 35 disciplinas, que correspondem a 67% do total do curso, são ministradas em língua inglesa (“major”).

Estes dados mostram que a língua portuguesa (L1) é quase que inexistente para este segundo grupo, especialmente no contexto da universidade. Decorre desta situação que os estudantes têm pouca exposição à sua L1 (Português), pois, como argumentou um dos docentes entrevistados, a “faculdade prepara os estudantes para que falem L2 dentro e fora da instituição, isso para os ajudar a melhorar muito o seu nível de proficiência [na L2]” (D2). Ou seja, “a língua inglesa é a língua de instrução mais usada”, como referiu o estudante E5. Como argumenta Liddicoat (1991), o bilinguismo substractivo ocorre, por exemplo, quando uma criança (também se aplica a jovens e adultos) é educada na língua de maior prestígio, que no caso vertente é o Inglês, sem o apoio adequado para a sua língua de origem (Português) no programa educacional.

Para além da pouca exposição à língua portuguesa pelo elevado número de disciplinas leccionadas em Inglês, a outra causa do bilinguismo substractivo identificada é a atitude negativa de alguns estudantes para com a sua L1. Para uns, não se devia leccionar nenhuma disciplina em Português visto que a língua alvo do curso é o Inglês. Assim a L1 é vista como uma barreira ao desenvolvimento da L2.

Nas palavras de um dos estudantes, “a introdução de cadeiras em língua portuguesa atrapalha o meu aproveitamento relativamente à língua alvo” (E3). Para este estudante, a L1 não é apenas uma barreira para melhor aproveitamento da língua inglesa. “Foi uma infelicidade fazer o “minor” de língua portuguesa, porque não gosto da língua portuguesa; não faz sentido estudar em ou sobre a L1 porque o curso é de licenciatura em ensino de inglês” (E3).

Os termos “infelicidade” e “não gosto” são elucidativos da falta de afeição para com o Português, pois, para o estudante, embora o “minor” do seu curso seja de Português, todo o exercício metalinguístico na L1 não faz sentido. Porém, deve-se assinalar aqui uma contradição, pois se o “minor” é Português, na opinião do pesquisador, deve ser em Português o tratamento das matérias relacionadas com este “minor”, como previsto no currículo do curso. Aliás, esta coexistência de línguas estaria em harmonia com o que Liddicoat (1991) defende, que é o apoio que, em programas educacionais, se deve dar à L1 para que esta não sucumba ante o desenvolvimento da L2.

A atitude negativa para com a L1 não é restrita aos estudantes. Os docentes entrevistados também a expressaram. São os casos dos docentes D1 e D2. Para o docente D1, os “minors”, incluindo o de língua portuguesa são a parte negativa do curso porque roubam o tempo e as energias que os estudantes deviam dedicar à língua alvo”. Para o docente D2, os “minors” constituem um aspecto negativo do curso porque, através deste, o Departamento tem como alvo a língua inglesa.

Nesta atitude negativa para com a L1, o pesquisador reconhece ecos de Bloch (2006), para quem as nossas perceções da nossa própria língua e de outras línguas podem se tornar, em graus variados, uma fonte de prazer, orgulho, ansiedade, ofensa e até violência. Estas respostas dos docentes, também reflectem aquilo que Chimbutane (2011; 2015) chama de crenças anti-L1 que foram sendo transmitidas aos mesmos ao longo do seu próprio percurso académico e do uso da abordagem de exposição máxima à L2/LE descrita em 2.2.1.2. Possivelmente, os estudantes negligenciam a sua L1 porque não sentem prazer, orgulho, etc., visto que, supostamente, a sua L1 não tem estatuto de língua prioritária no meio em que se encontram (contexto de formação) e porque não existem indicações claras da utilidade dela a curto e longo prazo, contrariamente ao Inglês (língua alvo do curso e “major”), que, no contexto da globalização, se apresenta com um papel cada vez mais importante como meio de comunicação, conforme argumenta Pires (2002).

Isto pode acontecer devido ao desnível entre as disciplinas ministradas na língua alvo e na L1. Por exemplo, para os estudantes que cursam Licenciatura em ensino de língua Inglesa com habilitações

para o ensino de língua francesa, o uso da língua portuguesa ao longo do curso é quase nulo, o que demonstra uma diferença em termos de estatutos entre as línguas envolvidas e estando clara a primazia da língua inglesa (“major”), seguida pelo Francês (“minors”) e depois a L1, principalmente para a ala de Licenciatura em ensino de Inglês com habilitações o ensino de Francês.

Um aspecto que emergiu do estudo é que tanto os estudantes quanto os docentes entrevistados não tinham conhecimento nenhum acerca do bilinguismo substractivo, o que indicia que o fenómeno jamais tinha sido estudado a nível do curso. Consequentemente, o desconhecimento deste fenómeno pode ter impedido a comunidade departamental de identificá-lo e traçar estratégias para mitigá-lo ou estancá-lo. Efectivamente, é de senso comum que para melhor combater um problema é necessário conhecê-lo. Todavia, sendo que apenas seis estudantes e três docentes do curso de Licenciatura em ensino de Inglês estiveram envolvidos no estudo, alguma cautela se deve ter relativamente a este desconhecimento do fenómeno em estudo. Isto é, não se pode generalizar que há desconhecimento do bilinguismo substractivo entre os estudantes e docentes deste curso, visto que, na sociedade de conhecimento em que vivemos, a aprendizagem ao longo da vida, e admitindo que o assunto não foi explorado em situação de aula, permite que o cidadão mobilize conhecimentos, habilidades e atitudes para o exercício funcional da sua cidadania.

Em suma, são três as causas do bilinguismo substractivo, na aceção de Baker (1993), Flory e de Souza (2009) e Maciel (2013), entre os estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês, nomeadamente, a fraca exposição à língua portuguesa, a atitude negativa dos estudantes face à língua portuguesa e, possivelmente, a falta de informação sobre o bilinguismo substractivo.

Tendo terminado a apresentação e discussão dos resultados referentes às causas do bilinguismo substractivo entre os estudantes do curso de Licenciatura em ensino de Inglês do Departamento seleccionado para o presente estudo, a secção a seguir é reservada à apresentação e discussão dos resultados referentes ao impacto do fenómeno linguístico objecto desta pesquisa.

4.2. Impacto do bilinguismo substractivo

Para uma melhor captação do impacto do bilinguismo substractivo, o pesquisador quis saber a opinião dos estudantes relativamente ao seu nível de proficiência em L1, quando ingressaram no curso, bem como no momento da entrevista. Para tal, deviam ter como referência uma escala de 1 a 10, em que 10 representa proficiência máxima.

Um dos estudantes entrevistados respondeu do seguinte: “Quando ingressei na faculdade, numa escala de um a dez, a minha L1 encontrava-se no nível oito e hoje em dia encontra-se no nível cinco” (E1). Um outro estudante, sem classificar numericamente o seu nível de proficiência quando do ingresso no curso, disse: “o meu nível em Português era alto, mas agora é médio, situa-se em 5 mais ou menos” (E5).

Tanto os excertos acima quanto os pronunciamentos dos restantes estudantes permitem afirmar que, na sua maioria, os estudantes reconhecem um decréscimo na sua proficiência em Português. Ora, isto não é de se estranhar visto que, como discutido na secção 4.1, o tempo de exposição dos estudantes à língua portuguesa é reduzido (pelo menos durante a sua formação) e a sua atitude relativamente ao Português é negativa.

Por outro lado, o pesquisador também quis saber dos estudantes sobre o seu nível de proficiência em Inglês na altura de entrada na Faculdade e no momento da entrevista. O estudante E2, cursante de Inglês com habilitações para o ensino de Português, referiu-se nos seguintes termos: “quando entrei, o meu conhecimento de inglês era aquele básico do ensino secundário. Com o uso constante da língua no curso fui melhorando. Hoje acho que na produção de textos penso em inglês, antes pensava em português e depois traduzia para o inglês. O meu inglês hoje é bem melhor do que quando entrei para a faculdade”.

Um outro estudante, também com habilitações para o ensino de Português, disse: “De longe hoje falo e escrevo melhor em inglês do que quando cheguei à faculdade. O inglês é a língua com que mais me comunico no dia a dia” (E3).

O estudante E5, cujas habilitações são para o ensino de Francês, similarmente, desenvolveu mais competências no uso do Inglês desde que ingressou no curso, algumas no uso do Francês e pouquíssimas no uso do Português. Nas suas palavras, “das três línguas, inglês é aquela que mais desenvolvi ao longo do curso, falo mais inglês e melhor que o francês, que praticamente aprendi no curso, e posso dizer que o meu português tem estado a corroer-se”.

Destes resultados, ressalta um aspecto comum: todos os estudantes mencionaram o facto de a língua inglesa ter se tornado a língua na qual têm mais conhecimentos linguísticos e mais confiança. Estes estudantes já pensam em Inglês na produção (também na compreensão) textual, falam melhor o Inglês do que quando entraram na Faculdade, comunicam-se mais nesta língua. Todos

eles desenvolveram um apego à L2, isto é, a sua atitude para com o Inglês é positiva. Contudo, há diferenças entre os estudantes dos dois grupos, como se pode ver a seguir.

Para os estudantes de Licenciatura em ensino de Inglês com habilitações para o ensino de Português, as duas línguas (L1 e língua alvo) têm uma tendência crescente, mas o nível de desenvolvimento entre as duas línguas é diferente. Os resultados mostram que a língua inglesa é muito ou ligeiramente avançada comparada à língua portuguesa e que há um quase equilíbrio no conhecimento linguístico, excepto no que tange aos níveis de confiança. Efectivamente, o pesquisador, durante as entrevistas, observou que os estudantes deste grupo detêm um conhecimento linguístico da L1 mais sólido comparado aos do outro grupo, excepto o estudante E4, que apresentou sérias lacunas na sua expressão em língua portuguesa.

Esta melhor solidez em termos de proficiência na L1 deve-se à exposição à língua e ao suporte de que este grupo específico beneficia a partir do terceiro ano de Faculdade. Portanto, tal como Liddicoat (1991) defende, relativamente a este curso, o suporte adequado à L1 dos estudantes evita que a L2 substitua ou cause o enfraquecimento da L1.

Já para os estudantes de Licenciatura em ensino de Inglês com habilitações a Francês, as línguas seguem sentidos opostos tanto ao nível do conhecimento linguístico como de competência comunicativa. Os estudantes ingressam na Faculdade com um bom nível de proficiência e de confiança em L1 e ao longo dos anos na Faculdade estas competências decrescem consideravelmente ou corroem-se, verbo usado pelo estudante E5. Inversamente, ingressam com um nível razoável em L2 e ao longo do mesmo período, as competências em L2 aumentam substancialmente.

Portanto, para este grupo que é exposto a três línguas, nomeadamente, Inglês (major) com 67% das cadeiras, Francês (minor) com 19% das cadeiras e L1 (Português) com 13% das cadeiras, o gráfico de desenvolvimento da L1 tende a decrescer. Esta situação enquadra-se naquilo que Heinrich (2015) defende. Para este autor, a perda ou mudança duma língua denota mudanças nas escolhas de idiomas colectivos como resultado da desestabilização das ecologias de línguas devido a transformações da ecologia política, económica e social de suas comunidades.

Dito de outra forma, estes estudantes, como membros duma comunidade em transformação política e sociocultural, quiçá imposta pelo currículo, para sucesso na sua formação, não têm outra

opção senão escolher o Inglês, o que faz com que o Português perca terreno. Portanto, estes estudantes são formados tendo como alvo uma língua de maior prestígio (Inglês) e sem o apoio adequado na sua língua de origem. E o resultado não poderia ser outro senão o bilinguismo substractivo na acepção de Liddicoat (1991). Aliás, como dito pelo docente D2, “a faculdade prepara os estudantes para que falem L2 dentro e fora da instituição” tendo como fito ajudá-los a melhorar o domínio da língua inglesa.

Com efeito, da observação feita pelo pesquisador ao longo das entrevistas, foi possível notar que estes estudantes mostravam muito pouca confiança em L1, a saber: défice de vocabulário, gaguejos frequentes, formação frásica deficiente, uso de um número considerável de vocábulos de língua inglesa na sua elocução, e muita artificialidade, que se traduz em muito esforço para produzir e articular o seu discurso, talvez um prenúncio da perda da L1 na acepção de Fisherman (1991).

Porém, importa revisitar Pliiddmann (1997), que nega que o não uso de uma língua materna como língua de ensino e aprendizagem, depois dos primeiros quatro anos, leva a que o aluno perca a capacidade de usar a sua língua materna noutros contextos. Efectivamente, estes estudantes já no ensino superior, porque ainda usam a L1 em contexto de aprendizagem, não perderam a sua L1 no sentido de Fisherman (1991). Simplesmente deixaram de ser fluentes na L1. Importa realçar que a entrevista foi em ambiente online, sem, portanto, que o estudante estivesse sujeito à pressão que é própria de uma entrevista presencial.

Contudo, para um dos docentes (D1), a proficiência dos estudantes em língua portuguesa devia ser normal e natural porque os estudantes vivem num país falante de língua portuguesa. Porém, salientou que os estudantes cursantes do minor de Português podem ter evoluído mais comparativamente aos estudantes que fazem outros minors (Francês/línguas bantu), o que está em sintonia com a análise feita relativamente à proficiência dos estudantes nas línguas portuguesa e inglesa.

Sendo que, para Costley e Nelson (2013), a linguagem é usada para organizar, processar e transmitir informações, de uma pessoa para outra, de uma mente para outra, os estudantes com problemas de comunicação em Português, quando graduados, poderão alcançar os resultados desejados nas organizações em que trabalharem como docentes ou até tradutores? Esta é uma questão para reflexão e, quiçá, para próximos estudos. O facto é que entre os estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês do Departamento seleccionado há ocorrência do bilinguismo

subtractivo, na acepção de Brentano (2011), para quem durante a aquisição da L2 há perda ou prejuízo da L1. Na interação com os estudantes participantes do estudo, notou-se a falta de confiança destes no uso da L1, como já descrito.

Teria sido interessante olhar para o aproveitamento dos estudantes nas disciplinas facilitadas na L1, para aferir se a atitude negativa que têm para com a sua L1 se reflecte no seu desempenho académico. Também teria tido interesse olhar para o desempenho dos estudantes nas disciplinas facilitadas na L2 (Inglês e Francês) para se confirmar ou não os efeitos prejudiciais referidos por Kırkgöz (2005) nas disciplinas de aprendizagem através de outro idioma. Aliás, o estudante E3 teria revelado que a L1 interfere no seu aproveitamento nas disciplinas em Inglês. Contudo, como explicado, a recolha de dados teve lugar numa altura em que as instituições de ensino no país estavam encerradas no âmbito das medidas decretadas pelo presidente da República para a prevenção da COVID-19, o que impediu o acesso a documentos institucionais relativos ao curso.

Sumarizando, o impacto do bilinguismo subtractivo traduz-se na corrosão que a L1 sofre, na perda de domínio da L1 em resultado de haver mais investimento de tempo, inteligência e afeição na aprendizagem da L2, razão porque os estudantes entrevistados passaram a dominar a língua inglesa em detrimento da portuguesa.

Tendo terminado a apresentação e discussão do impacto do bilinguismo subtractivo, na secção que se segue, apresenta-se as propostas para a mitigação deste fenómeno.

4.3. Estratégias de mitigação do bilinguismo subtractivo

Como forma de contribuição do estudo para a mitigação do bilinguismo subtractivo, o pesquisador ouviu a opinião dos estudantes e docentes sobre este assunto.

Os estudantes E1 e E5 defendem que deve haver uma distribuição equitativa da L1 e língua alvo pelo curso. O estudante E2 sugere que, tendo mais aulas em língua portuguesa, melhoraria a percentagem de disciplinas que são ministradas na mesma língua e isso faria com que ele se esforçasse bastante de modo a melhorar a sua comunicação em língua portuguesa. O estudante E3 evidencia o papel do estudante na mitigação do desgaste da L1 em favor da L2. Nos seus termos, “se alguém estiver interessado em manter a sua língua de comunicação, algo vai fazer nesse sentido. Vai comunicar-se mais em Português neste caso de acordo com os diferentes domínios sociais”.

Alinhado com o pensamento do estudante E3, o docente D2 sugere que os estudantes eles próprios procurem formas de reavivar a sua L1 organizando momentos de interacção em L1, isto é, “nos tempos livres, podem interagir em Português sobre certos tópicos do seu interesse”. Portanto, os estudantes, tendo motivação para manter a L1, poderão comunicar-se nessa língua, devendo para tal criar, eles mesmos, oportunidades de interacção. O posicionamento deste docente realça o distanciamento da faculdade relativamente ao uso de Português já que, para ele, conforme expresso na secção sobre as causas do bilinguismo substractivo, a faculdade prepara os estudantes para que falem Inglês proficientemente mesmo fora do contexto de formação.

Por seu turno, o docente D1 defende que se deve “mostrar as potencialidades de cada língua aos estudantes para que eles possam valorizar a sua L1 ao longo do curso”. Isto é, mais uma vez, o factor motivacional é para aqui chamado já que apenas os estudantes que estiverem interessados em manter a sua L1 poderão ter em consideração as potencialidades da mesma, praticando-a em diferentes domínios sociais. Para o estudante E4 a continuidade do “minor” na sua L1, nos moldes actuais, é já uma das estratégias, visto que ajuda na manutenção da língua portuguesa. O estudante E6 salientou que não se pode ignorar a L1 e sugeriu que se intercale a língua alvo com a L1.

Como se pode ver pelos resultados, a maioria dos estudantes defende a necessidade de se manter a L1 no curso como uma forma de evitar a sua perda. Para tal, pode-se aumentar o número de disciplinas em Português, podendo-se até atingir o equilíbrio entre as disciplinas em L1 e as na língua alvo.

A questão motivacional expressa pelo estudante E3 e pelos docentes é também uma estratégia para a mitigação do bilinguismo substractivo, visto que, querendo, por iniciativa própria, os estudantes podem praticar a língua nos diferentes domínios sociais.

Portanto, as estratégias resumem-se no aumento de oportunidades para o uso da L1, quer no domínio da formação, quer noutros domínios sociais. Nestes, conta a motivação intrínseca dos estudantes para manter a sua L1.

No entanto, da revisão literária feita, decorre que o bilinguismo bi-letrado total seria o mais indicado para mitigar o bilinguismo substractivo, como defendem Hamers e Blanc (1989) citados por Liddicoat (1991) e Fishman e Lovas (1970) como citados em Magale (2005).

A formação de professores em ensino bilingue seria outra estratégia, ainda que os dados não tenham trazido informação relativamente a este aspecto. Contudo, o ‘desconhecimento do bilinguismo substractivo’ por parte dos docentes entrevistados parece mostrar alguma lacuna na formação inicial e até na formação em exercício destes docentes. Como argumentam Linden e Manuel (2011), só facilitadores de aprendizagem empoderados estão em condições de empoderar os aprendentes. Por outras palavras, como enfatizado por Hoare (2003), é necessário que os professores tenham não só o conhecimento da língua como também o conhecimento da matéria. O conhecimento da matéria deriva de um ambiente rico de literacia bilingue (físico ou virtual), intercâmbio com docentes que actuam em cursos similares, participação em *workshops* sobre educação bilíngue e auto-reflexão, em forma de pesquisa da própria actuação docente. Estas são algumas das estratégias que empoderam os professores para trabalharem no sentido de evitar o bilinguismo substractivo dos seus estudantes.

A seguir apresenta-se as conclusões e recomendações desta pesquisa.

Capítulo 5 – Conclusões e recomendações

O presente capítulo visa arrolar as principais conclusões do estudo, resultantes da análise e discussão dos dados recolhidos usando a entrevista semi-estruturada, observação e análise dos documentos relevantes, conforme já referido na Metodologia, bem como as respectivas recomendações.

5.1. Conclusões

Este trabalho de pesquisa tinha como objectivo geral compreender as causas e o impacto do bilinguismo substractivo no Departamento de Ciências de Linguagem da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e artes da UP e três objectivos específicos por referência dos quais vão ser apresentadas as conclusões.

Quanto ao primeiro objectivo específico, identificar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo, da discussão dos resultados ficou claro que existem três potenciais causas do bilinguismo substractivo no Departamento de Linguagem da Faculdade de Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes da UP, designadamente: falta de oportunidades para uso da L1 pelos estudantes ao longo do curso, atitude dos estudantes em relação a língua alvo e à sua L1, assumindo em relação a esta última (de status baixo) uma atitude negativa, e desconhecimento do bilinguismo substractivo por parte dos estudantes e docentes.

A falta de oportunidades para usar a L1 ao longo do curso suscita desinteresse relativamente à manutenção da L1, visto que a mesma não constitui prioridade para o Departamento e isto é patente na maneira como o curso está organizado, na distribuição de cadeiras por cada língua e a atitude negativa dos próprios estudantes e docentes do Departamento.

Esta falta de oportunidades de uso da L1 acontece com mais incidência no seio dos estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês com habilitações para o ensino de Francês, pois eles têm apenas 13% de instrução em língua portuguesa ao longo do curso. Relativamente à atitude dos estudantes em relação à língua alvo e à sua L1, todos os estudantes e docentes exibiram uma atitude negativa quanto à L1 como língua de instrução ou como “minor”, isto porque ela atrapalha o alcance do produto final, que é a aquisição da L2 (língua inglesa).

Esta forma negativa de olhar para a L1 associada ao défice de oportunidades de uso da L1, particularmente para os estudantes que fazem “minor” em Francês, conduz os estudantes a negligenciar a mesma.

Relativamente ao segundo objectivo deste trabalho de pesquisa, analisar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo, os resultados mostram que para o caso do Departamento de Linguagem, as consequências são as mesmas para os dois grupos de estudantes (Licenciatura em Ensino de Inglês com habilitações para o ensino de Português e Licenciatura em Ensino de Inglês com habilitações para o ensino de Francês), mas a situação aparenta ser mais crítica para o segundo grupo.

Primeiro, os estudantes observaram uma mudança no que diz respeito à estratificação das línguas, isto é, para todos os estudantes a sua língua mais dominante passou a ser a língua inglesa. No entanto, para o primeiro dos dois grupos, existe sim esta liderança da língua inglesa em termos de conhecimento e confiança ao usá-la, mas devido à introdução do “minor” em língua portuguesa existe uma pequena diferença entre as mesmas. A grande disparidade encontra-se mais no seio do segundo grupo, onde a L1 mostra ter enfraquecido muito ao longo dos anos.

Para além da mudança na estratificação das línguas conhecidas pelos estudantes, as competências linguística e comunicativa, incluindo o nível de confiança na sua L1, diminuíram substancialmente entre os estudantes. Entretanto, estas consequências negativas encontram mais expressão no segundo grupo.

Finalmente, em relação o último objectivo, propor estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo no ensino de uma nova língua, concluiu-se que, para se erradicar ou mitigar o impacto deste fenómeno, deve-se criar mais oportunidades para o uso da L1 ao longo do curso, elucidar os estudantes, docentes e a Faculdade no geral sobre o bilinguismo substractivo e encorajar os estudantes para criar iniciativas próprias dos estudantes de modo a trabalharem para a manutenção da L1.

5.2 Recomendações

Sendo que a preservação da L1 é fundamental, primeiro, como forma de preservar a identidade dos estudantes, segundo, como um mecanismo que permite a transferência de conhecimentos linguísticos da L1 dos estudantes para acelerar a aquisição da L2 e obter os melhores resultados acadêmicos possíveis, o estudo recomenda:

Ao Departamento de Linguagem

- A revisão do planejamento linguístico a nível do Departamento para aferir o nível de apoio dado à L1 da maioria dos estudantes ao longo do curso e desenhar reformas que possam conduzir ao bilinguismo ideal, o aditivo, no qual os estudantes ao invés de verem umas das línguas subtraídas, desenvolvem as duas línguas em paralelo.
-
- A criação de círculos de interesse de língua portuguesa, para que os estudantes possam ter a oportunidade de usar a língua em outros domínios que não os puramente acadêmicos, como uma forma de melhorar a atitude dos estudantes relativamente a esta língua
-
- A inclusão do tema bilinguismo subtrativo no currículo do curso, para “consciencializar” os estudantes sobre o risco de perda de língua em que incorrem ao negligenciar a sua própria língua.

Aos estudantes

- Melhoramento da sua atitude relativamente à L1 por forma a manterem a língua, criando eles próprios, oportunidades de uso da língua portuguesa em diferentes domínios sociais.

Referências bibliográficas

- Abdulrahman, N. & Abu-Ayyash, E (.2019). Linguistic competence, Communicative Competence and Interactional Competence: Journal of advances in linguistics.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (p. 377–392). Sage Publications, Inc.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Jones S. (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barman, B. (2014). The Linguistic Philosophy of Noam Chomsky. *Philosophy and Progress*.
- Basit, T. (2010). *Conducting Research in Educational Contexts*. London: Continuum.
- Benson, C.J. (1997). *Relatório final sobre o ensino bilingue: Resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo: INDE.
- Bloch, G. (2006). *The language mess*. Sunday World.
- Brentano, L. (2011). *Bilinguismo Escolar: Uma Investigação sobre o controle inibitório*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cadiero-Kaplan, K. (2004). *The literacy curriculum & bilingual education*. New York:Peter Lang Publishing, Inc.
- Chambo, G; Chimbutane, F.; Garcia-Miguel, J.M.; Ramallo, F. & Barcia, S.R. (s.d). *A educação Bilingue em Moçambique: Guia prático*. Universidade de Vigo e Universidade Eduardo Mondlane.
- Chimbutane, Feliciano (2011). *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*. N.H. Hornberger and C. Baker eds. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

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 da Universidade Eduardo Mondlane*, 1 (1), 7-23.

Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. St Martin's Press Inc.

Costley, K & Nelson, J. (2013). *Avram Noam Chomsky and His Cognitive Development Theory*. Arkansas Tech University.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education.

Encyclopaedia Britannica (1973), Vol 5. London: William Benton.

Fazenda, Ivani. (2002). *Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez.

Fernandes, E. & Arujo, S. (2018). Competência comunicativa e ensino de português como segunda língua: análise de sub competências no discurso de um anglófono de nível avançado: Domínios de Linguagem.

Fernández, Francisco.M. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Firmino, Gregório. (2001). *A “Questão Linguística” na África Pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia

Flory, E.V. & de Souza, M.T.C.C. (2009). Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, 19, 23-40.

Genesee, F. 1987. *Learning through two languages*.Cambridg. MA: Newbury House.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas S.A

Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Heinrich, Patrick. (2015). *Language Shift*. ResearchGate.

Kabir, S. (2016). *Methods of data collection*.

Katupha, J. M. M. (1988). *O panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política linguística apropriada*. Lua Nova. Letras, artes e ideias. AEMO. Maputo.

INDE/MINED (2003). *Programa de Ensino Básico – II Ciclo (3a, 4a e 5ª classes)*. Maputo.

Lambert, W. (1983). Deciding on languages of instruction: psychological and social considerations. In Husen, T. & Opper, S. (eds.). *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries*. Oxford: Pergamon Press.

Landry & Allard, R. (1992). Subtractive bilingualism: The case of Franco-Americans in Maine's St John Valley. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.

Liddicoat, A. (1991). Bilingualism: an introduction. In Liddicoat, A. (ed.). *Bilingualism and Bilingual Education*. Melbourne: National Languages Institute of Australia.

Linden, J. & Manuel, A. (2011). Beyond literacy: Non-formal education programmes for adults in Mozambique. *Taylor & Francis Online*, 467-480.

Maciel, C. (2013). *Handbook of Psycholinguistics*. Universidade Pedagógica

Magabe, D. (2009). Sepedi newsletter scoops big award. *Daily Sun*, Friday 27 March 2009. pg 4.

Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. , (1999). *Técnicas de pesquisa*. 3ª. ed. São Paulo: Atlas.

Marques, H. (2012). *Competências dos professores e a integração das TIC na prática pedagógica nas Ciências Sociais e Humanas (2º e 3º CEB)*: Universidade de Lisboa.

Marshall, C. & Rossman, G.B. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage Publication.

Megale, Antonieta Heyden (2005). Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3 (5). Disponível em www.revel.inf.br.

Mello, H. (2010). *Educação bilíngüe: uma breve discussão*. Horizontes de Linguística Aplicada.

Merve, Y, Soruç, A & Griffiths, C. (2018). *Challenges and needs of students in the EMI (English as a medium of instruction) classroom*. ResearchGate.

MINEDH (2020). *Estratégia de Expansão do Ensino Bilingüe, 2020- 2029*. Maputo: Autor.

Mizza, D. (2014). The First Language (L1) or Mother Tongue Model Vs. The Second Language (L2) Model of Literacy Instruction. *Journal of Education and Human Development*,3, pp.102-107.

Nakamura, P.; Carson, K; Davis, D. Ray, N. & Todd, A. (2017). *Language mapping study in Mozambique: Final report*. USAID.

Nhanpoca, Ezra. (2016). *Ensino Bilingüe em Moçambique: Introdução e Percursos*. Work.Pap. Linguist.

Patel, S.; Majuisse, A. & Tembe, F. (2018). *Manual de línguas moçambicanas: Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos*. Associação Progresso.

Paula, M. & Quiraque, Z. (2015). *Pequena abordagem sobre o ensino bilíngüe em Moçambique*.

Paula, M. & Quiraque, Z. (2017). *Diversidade linguística, direitos linguísticos e planificação linguística em Moçambique: problemática e desafios na adoção da língua de instrução no ensino e aprendizagem*. Niterói: Grogotá.

Piletti, C. (2004). *Didática geral*. São Paulo: Editora Ática.

Pires, E. (2002). *A língua inglesa: uma referência na sociedade da globalização*. Instituto Politécnico de Bragança.

Pluddemann, P. (1997). 'Additive' and 'subtractive': Challenges in education for multilingualism. Disponível em <http://perlinguam.journals.ac.za>

Rego, S.V. (2012). *Descrição sistémico-funcional da gramática do modo oracional das orações em nyungwe*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Richardson, R. J. (2010). *Pesquisa Social*. (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Saumure, K. & Given, L.M. (2008). "Virtual Research." *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Silva, D. (2009). *Extinção, preservação e vitalidade das línguas: uma proposta brasileira para as línguas minoritárias*. Rio de Janeiro: CiFEFiL.

Souza, E. C de (2012). *Crenças e atitudes de professores e alunos no Brasil e na Espanha, sobre variação linguística*. Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade de Brasília (UnB), Brasília.

Spinassé, K. (2006). Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingência*, 1, pp. 4-6.

Stemper, K. D. & King, K. A. (2017). *Language Planning and Policy*. <https://doi.org/10.1002/9781119072256.ch33>.

Turney, L. (2008). "Virtual Interview." *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*.

Van der Walt, C. (1999). *Learn 2 Teach: A guide to the communicative teaching of English as a second language at secondary school level*. J.L. Van Schaik Pty Ltd.

Zaidi, A. (2013). Language Planning: An overview. *Pakistaniaat: A Journal of Pakistan Studies*, 5 (3).

Disponível em

<http://perlinguam.journals.ac.za>: 'additive' and 'subtractive': Challenges in education for multilingualism by Peter Pluddemann

Outras fontes online consultadas:

<https://www.significados.com.br/objetivo/>

(<https://www.britannica.com/topic/social-status> ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA)

APÊNDICE 1: Guião de entrevista para estudantes

Bloco	Objectivos específicos da Entrevista	Questões	Objectivos específicos da pesquisa
1-Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar o objectivo da entrevista. - Garantir a confidencialidade das informações recolhidas. - Garantir o direito à privacidade e ao anonimato. - Evidenciar a importância de colaboração do entrevistado. - Agradecer a participação. 	<p>Esta entrevista tem como objectivo recolher informação sobre as causas e o impacto do bilinguismo substractivo no departamento de Inglês da Faculdade de Ciências de Linguagem.</p> <p>Enquadra-se na concretização de um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização de Gestão e Avaliação da Educação, estando garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos. Dado que a sua</p>	

		<p>opinião é fundamental, peço-lhe a sua colaboração para falar do curso, seu percurso aqui na Faculdade e seu desenvolvimento linguístico.</p> <p>- Autoriza a gravação desta entrevista?</p> <p>- Não é obrigado a responder a todas as questões, podendo deixar de participar na entrevista a qualquer momento.</p> <p>- Tem alguma pergunta a fazer?</p>	
2-Opinião geral do estudante sobre o curso.	<p>- Caracterizar o curso (aspectos curriculares)</p> <p>- Obter a opinião do estudante acerca do curso.</p> <p>- Perceber os pontos positivos e negativos do curso na opinião do estudante.</p>	<p>- Fale-nos do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês</p>	<p>Identificar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo entre os estudantes do Departamento de Inglês da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e artes da Universidade Pedagógica</p>

3-L1	<p>-Perceber a atitude do estudante em relação à sua L1.</p> <p>-Identificar o nível de proficiência do estudante aquando do seu ingresso na Faculdade.</p> <p>-Detectar possíveis mudanças que tenham ocorrido.</p> <p>Perceber e identificar o nível de proficiência em L1 hoje em dia.</p>	<p>- Fale-nos do seu nível de proficiência na sua L1 aquando do seu ingresso nesta Faculdade? Porquê?</p> <p>- Fale-nos da sua proficiência na sua L1 agora que está quase no fim do curso. Que factores terão contribuído para que chegasse a este nível?</p>	<p>Analisar as causas e o impacto do bilinguismo subtractivo no Departamento seleccionado para o estudo.</p> <p>.</p>
4-Língua alvo	<p>-Perceber a atitude do estudante em relação à sua Língua alvo.</p> <p>-Identificar o nível de proficiência do estudante aquando do seu ingresso na Faculdade.</p> <p>-Detectar possíveis mudanças que tenham ocorrido.</p> <p>Perceber e identificar o nível de proficiência na L1 hoje em dia.</p>	<p>- Fale-nos do seu nível de proficiência na sua língua alvo aquando do seu ingresso nesta Faculdade? Porquê?</p> <p>- Fale-nos da sua proficiência na sua língua alvo agora que está quase no fim do curso. - Que factores terão contribuído para que chegasse a este nível?</p>	

5-Língua de Instrução e de Socialização.	- Entender o nível e frequência de uso de cada umas das Línguas durante as aulas e durante a própria socialização dos estudantes.	- Qual das línguas tem sido a língua de instrução mais usada? Pode justificar? E isso tem tido algum impacto nas línguas envolvidas? Qual?	Analisar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo no Departamento seleccionado para o estudo.
6-Desenvolvimento da L1 e da Língua alvo.	-Aferir o nível de progresso das duas línguas	- O que pode dizer sobre o desenvolvimento das duas línguas ao longo dos anos? Porquê? - Hoje em dia, qual das línguas é a mais dominante? Pode explicar?	
	- pedir opinião sobre como mitigar o bilinguismo substractivo	- Na sua opinião, como se pode mitigar o impacto do bilinguismo substractivo?	Propor estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo no ensino de uma nova língua.
7-Sugestões/Agradecimentos	-Pedir sugestões. - Agradecer a colaboração.	- Há alguma coisa que deseje acrescentar? -Agradeço a disponibilidade e a colaboração prestada.	

APENDICE 2: Guião de Entrevista para docentes

Bloco	Objectivos específicos da Entrevista	Questões	Objectivos específicos da pesquisa
1-Legitimação	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar o objectivo da entrevista. - Garantir a confidencialidade das informações recolhidas. - Garantir o direito à privacidade e ao anonimato. - Evidenciar a importância de colaboração do entrevistado. - Agradecer a participação. 	<p>Esta entrevista tem como objectivo recolher informação sobre as causas e o impacto do bilinguismo substractivo no departamento de Inglês da Faculdade de Ciências de Linguagem.</p> <p>Enquadra-se na concretização de um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização de Gestão e Avaliação da Educação, estando garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos. Dado que a sua</p>	

		<p>opinião é fundamental, peço-lhe a sua colaboração para falar do curso, seu percurso aqui na Faculdade e seu desenvolvimento linguístico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoriza a gravação desta entrevista? - Não é obrigado a responder a todas as questões, podendo deixar de participar na entrevista a qualquer momento. - Tem alguma pergunta a fazer? 	
2-Opinião geral do docente sobre o curso.	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o curso (aspectos curriculares) - Obter a opinião do docente acerca do curso. - Perceber os pontos positivos e negativos do curso na opinião do docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fale-nos do curso de Licenciatura em Ensino de Inglês 	Identificar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo entre os estudantes do Departamento de Inglês da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e artes da Universidade Pedagógica
3-L1	-Identificar o nível de proficiência do estudante aquando do seu ingresso na Faculdade.	<ul style="list-style-type: none"> - Fale-nos do nível de proficiência dos estudantes na 	Analisar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo no Departamento seleccionado para o estudo.

	<p>-Detectar possíveis mudanças que tenham ocorrido.</p> <p>Perceber e identificar o nível de proficiência em L1 hoje em dia.</p>	<p>sua L1 aquando do seu ingresso nesta Faculdade? Porquê?</p> <p>- Fale-nos da proficiência dos estudantes na sua L1 quando no fim do curso. Que factores contribuem para que cheguem a esse nível?</p>	
4-Língua alvo	<p>-Perceber a atitude do estudante em relação à sua Língua alvo.</p> <p>-Identificar o nível de proficiência do estudante aquando do seu ingresso na Faculdade.</p> <p>-Detectar possíveis mudanças que tenham ocorrido.</p> <p>Perceber e identificar o nível de proficiência na L1 hoje em dia.</p>	<p>- Fale-nos do nível de proficiência dos estudantes na sua língua alvo aquando do ingresso nesta Faculdade? como se justifica esse nível?</p> <p>- Fale-nos da proficiência dos estudantes na sua língua alvo agora que estão quase no fim do curso.</p> <p>- Que factores terão contribuído para estarem nesse nível?</p>	

5-Língua de Instrução e de Socialização.	- Entender o nível e frequência de uso de cada uma das Línguas durante as aulas e durante a própria socialização dos estudantes.	- Qual das línguas tem sido a língua de instrução mais usada? Pode justificar? E isso tem tido algum impacto nas línguas envolvidas? Qual?	Analisar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo no Departamento seleccionado para o estudo.
6-Desenvolvimento da L1 e da Língua alvo.	-Aferir o nível de progresso das duas línguas	- O que pode dizer sobre o desenvolvimento das duas línguas ao longo dos anos? Porquê? - Hoje em dia, qual das línguas é a mais dominante? Pode explicar?	
	- pedir opinião sobre como mitigar o bilinguismo substractivo	- Na sua opinião, como se pode mitigar o impacto do bilinguismo substractivo?	Propor estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo no ensino de uma nova língua.
7- Sugestões/Agradecimentos	-Pedir sugestões. - Agradecer a colaboração.	- Há alguma coisa que deseje acrescentar? - Agradeço a disponibilidade e a colaboração prestada.	

APENDICE 3: Guião de observação

Este guia de Observação tem como objectivo recolher informações sobre as causas e o impacto do bilinguismo substractivo no departamento de Inglês da Faculdade de Ciências de Linguagem. Entretanto, este instrumento específico vai incidir mais no impacto do bilinguismo substractivo.

O mesmo guia enquadra-se na concretização de um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização de Gestão e Avaliação da Educação, estando garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Objectivo da pesquisa	Aspectos comportamentais dos estudantes a observar			
	Competências Comunicativas (L1 e L2)	Observações	Competência Linguística (L1 e L2)	Observações
Identificar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo entre os estudantes do Departamento de Inglês da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e artes da Universidade Pedagógica	Expressão oral		Fonética	
	Compreensão oral		Morfologia	
	Expressão escrita		Sintaxe	
	Compreensão escrita		Semântica	
			Vocabulário	
Analisar as causas e o impacto do bilinguismo substractivo no Departamento seleccionado para o estudo	Expressão oral		Fonética	
	Compreensão oral		Morfologia	
	Expressão escrita		Sintaxe	
	Compreensão escrita		Semântica	
			Vocabulário	
Propor estratégias de mitigação do bilinguismo substractivo no ensino de uma nova língua.				

APÊNDICE 4: Análise documental

Este guia de análise documental tem como objectivo recolher informações que vão posteriormente ajudar a analisar causas do bilinguismo substractivo no departamento de Inglês da Faculdade de Ciências de Linguagem.

Enquadra-se na concretização de um trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação, área de especialização de Gestão e Avaliação da Educação, estando garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Currículo	L 1	Língua alvo
Disciplinas ((Planos analíticos e temáticos do curso ou disciplinas) Objectivos: ➤ Aferir o número de disciplinas em cada uma das línguas.		

<p>Carga horária (Planos analíticos e temáticos do curso ou disciplinas)</p> <p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aferir o nível de exposição dos estudantes a cada uma das línguas durante o curso todo. 		
<p>Orientação Metodológica /Métodos (Planos analíticos e temáticos do curso ou disciplinas)</p> <p>Objectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar os métodos usados para se lidar com cada uma das línguas ao longo do curso. 		
<p>Materiais Curriculares/ Material didáctico (Planos</p>		

<p>analíticos e temáticos do curso ou disciplinas)</p> <p>Objectivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Em que língua o material didáctico, principalmente livros ou artigos recomendados aos estudantes, se encontram? 		
<p>Língua de instrução (Planos analíticos e temáticos do curso ou disciplinas)</p> <p>Objectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Perceber a frequência de cada uma das línguas durante as aulas e ao longo do curso. 		

**Modalidades de Avaliação
& Aproveitamento e
Progresso do estudante
(pautas)**

Objectivos:

- Identificar as modalidades de avaliação
- Aferir o aproveitamento pedagógico dos estudantes relativamente às línguas envolvidas/ou às disciplinas ensinadas em cada uma das línguas