



FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA E LITERATURA

**PERCEPÇÕES E ATITUDES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE  
EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BILINGUE NO DISTRITO DA  
MANHIÇA**

**David Zefanias Chonane**

**PERCEPÇÕES E ATITUDES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE  
A EDUCAÇÃO BILINGUE NO DISTRITO DA MANHIÇA**

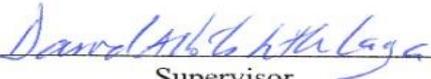
**David Zefanias Chonane**

Tese apresentada em cumprimento dos requisitos parciais exigidos para a obtenção do grau de  
Doutor em Linguística

**O Júri**

Presidente

Prof. Doutor David Alberto Seth Langa

  
Supervisor

Prof. Doutor Feliciano Salvador Chimbutane



Arguente Principal

Prof. Doutora Maria ~~Almeida Beirão de Araújo e Sá~~ ~~Almeida Beirão de Araújo e Sá~~

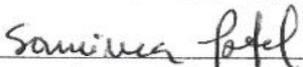
**Araújo e Sá**

Num. de Identificação: 04299120

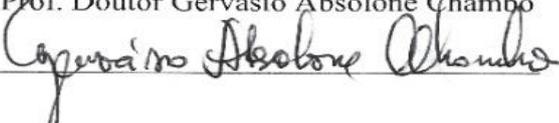
Data: 2024.06.25 19:35:13+01'00'

Arguente Interna

Prof<sup>a</sup>. Doutora Samima Amade Patel

  
Arguente Interno

Prof. Doutor Gervásio Absolone Chambo



Maputo, 2024

# **PERCEPÇÕES E ATITUDES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BILINGUE NO DISTRITO DA MANHIÇA**

Tese de Doutoramento submetida à prova pública aos 05 de Abril de 2024, às 14:00h, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane nos termos do Regulamento dos Cursos de Doutoramento em vigor na UEM.

**David Zefanias Chonane**

Maputo, 05 de Abril de 2024

## **DECLARAÇÃO**

Declaro por minha honra que esta Tese de Doutorado nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ela constitui o resultado da minha pesquisa e das orientações do meu supervisor, estando no texto e nas referências bibliográficas as fontes consultadas. Esta Tese é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística, no Departamento de Linguística e Literatura da Universidade Eduardo Mondlane.

---

David Zefanias Chonane

## **DEDICATÓRIA**

À memória dos meus saudosos pais,  
Muvimbene e Raquelina.

Dá instrução ao sábio e ele se fará mais sábio;  
ensina ao justo, e ele crescerá em  
entendimento.

O temor ao Senhor é o princípio da sabedoria,  
e a ciência do Santo, a prudência (Provérbios  
9:9-10).

## AGRADECIMENTOS

De diferentes formas e momentos, inúmeras pessoas foram de extrema e fundamental importância para a concretização desta tese. Entretanto, com o receio de não citar alguém que mereça o devido reconhecimento, desde já e a todos, os meus mais sinceros profundos agradecimentos. Não obstante, algumas personalidades são dignas de imprescindível menção.

A DEUS, nosso Criador, que ilumina meu coração, inteligência e vida, recordando-me sempre de que, mesmo nas tribulações, tudo posso Naquele que me fortalece.

AO MEU INESQUECÍVEL SUPERVISOR, Prof. Doutor Feliciano Salvador Chimbutane, pela iniciação científica, desde a graduação, mestrado e, agora no doutoramento. Com orgulho cito-o como um sabedor indefectível, pois, a ele dedico toda admiração e respeito, pelo convívio, exemplo de vida e profissionalismo. Na mais plena aceção da palavra, foi o orientador desta tese, (re)leu, sugeriu e (re)corrigiu. Assim, fez-se presente, cauteloso e interessado, desde as primeiras e perturbadas ideias. Agradeço-o, igualmente pelo rigor, carinho, apoio bibliográfico, compreensão e paciência ilimitada que teve na orientação deste estudo, sem me esquecer das inúmeras horas de consulta em ambiente virtual e no seu gabinete de trabalho, no 2º andar do edifício da Reitoria da UEM. A ele devo estar chegando aqui hoje, por isso digo em voz alta: *Khanimambu Mudjondzisi wa mina hi laha kungaheliki!*

Presto, também, a devida vénia a todos os professores do curso de Doutorado em Linguística da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM, pelo exemplo de competência, pela entrega, dedicação e paciência prolongada. De forma particular e especial, agradeço ao Prof. Doutor Gregório Firmino e à Prof<sup>ª</sup>. Doutora Samima Patel, pela disponibilização de material bibliográfico que suportou a presente tese. À Prof<sup>ª</sup>. Doutora Inês Machungo, pelo acompanhamento e apoio multiforme, enquanto directora do curso de doutoramento.

Ao Prof. Doutor David Langa e à Prof<sup>ª</sup>. Doutora Ezra Chambal Nhamposa, por terem aceitado assinar as cartas de recomendação para a minha admissão ao curso de doutoramento.

Sublinho os meus profundos agradecimentos pelo indiscreto e inestimável carinho dado pelas comunidades de Bela Nova e Toca Rosa, pelo apoio multiforme prestado em

todos os sentidos durante o processo de recolha de dados que constituíram o *corpus* deste trabalho.

Agradeço a especial atenção, disponibilidade e paciência prestados pelas Direcções da Escola Primária Completa Bela Nova e da Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa, por me terem recebido e facilitado a realização do trabalho de recolha de dados.

Expresso, igualmente os meus agradecimentos aos pais e encarregados de educação, professores, alunos e Presidentes dos Conselhos de Escola pelo apoio prestado durante o processo da recolha de dados.

Perante a minha família, curvo-me com a devida vénia e muito respeito devido à sua capacidade de resiliência e dificuldades provocadas, em parte, pela minha ausência constante, e presente, mas ausente. À minha esposa Fátima, mulher simpática, pelo período em que, devido à realização deste trabalho, a privei do conforto merecido, pela amizade, pela paciência, pelo encorajamento e apoio incondicional, o meu sincero obrigado.

Aos meus, filhos *Naqui, Talinha, Dinho e Fanito*, e às minhas netas, Káren e Elannah, que este trabalho lhes sirva de fonte de inspiração e que procurem trilhar sempre por esta empreitada, que é o caminho da escola.

Sou grato, finalmente, a todos aqueles que, de alguma forma, me incentivaram e encorajaram a seguir firme, durante cinco anos, nesta rica e valorosa empreitada, o meu MUITO OBRIGADO.

## LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

- ADPP – Ajuda de Desenvolvimento de Povo para o Povo
- ANC – Congresso Nacional Africano
- CE – Conselho de Escola
- CRM – Constituição da República de Moçambique
- DC – David Chonane
- Enc – Encarregado de Educação
- EEEB – Estratégia de Expansão de Educação Bilingue
- L1 – Língua Primeira
- L2 – Língua Segunda (Português)
- LB – Língua Bantu
- FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique
- INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
- INE – Instituto Nacional de Estatística
- MDM – Movimento Democrático de Moçambique
- MINED – Ministério de Educação
- MINEDH – Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano
- NELIMO – Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas
- PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico
- PCEBN – Presidente do Conselho de Escola Bela Nova
- PCETR - Presidente do Conselho de Escola Toca Rosa
- PEBIMO – Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique
- RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana
- UEM – Universidade Eduardo Mondlane
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- ZANU-FP – União Nacional Africana do Zimbabwe – Frente Patriótica

## **LISTAS DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS**

### **TABELAS**

Tabela I – Línguas bantu mais faladas em Moçambique

Tabela II – Distribuição percentual da população com uma língua bantu como L1

Tabela III – Distribuição percentual da população com a língua portuguesa como L1

Tabela IV – Disciplinas por ciclos e língua de ensino e aprendizagem

Tabela V – Dimensões de bilinguismo, segundo Harmers & Blanc (2000)

Tabela VI – Forma como os dados são apresentados no *corpus*.

Tabela VII – Matriz da Escola Primária Bela Nova

Tabela VIII – Matriz da Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa

### **FIGURAS**

Figura I – Programa de transição com características de manutenção

Figura II – Funcionalidade da técnica de análise de conteúdo

### **QUADROS**

Quadro resumo I – Panorama geral dos informantes entrevistados

Quadro resumo II – Panorama geral dos informantes que responderam ao questionário

## RESUMO

Esta tese apresenta um estudo que aborda a questão das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça, nas comunidades de Bela Nova e Toca Rosa. Buscou-se analisar percepções e atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação quando os seus educandos são integrados em turmas de educação bilingue. Para nortear o estudo, combinamos duas perspectivas teóricas, a mentalista, na qual as atitudes são tratadas como um estado mental interno que pode gerar certas formas de comportamento (Skinner 1965; 1968), e a comportamental, que disserta sobre atitudes e práticas linguísticas em contextos multilingues (Pavlenko & Blackledge 2004). Adoptamos uma perspectiva qualitativa-interpretativa, que compreendeu a recolha e análise de percepções e atitudes em ambientes educacionais usando métodos e técnicas etnográficas. O *corpus* principal é constituído por 90 participantes, entre pais e encarregados de educação, professores, gestores escolares, alunos e presidentes de Conselhos de Escola. O objectivo era sabermos destes as atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação quando os seus educandos são integrados em turmas de educação bilingue. Todos foram submetidos a entrevistas elaboradas e adaptadas à realidade sociolinguista de cada grupo. Os resultados do estudo indicam, de um modo geral, que muitos pais e encarregados de educação manifestam atitudes positivas em relação à integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue devido aos ganhos pedagógicos que advêm deste modelo de ensino. Apesar disso, foi também notório que há um grupo de progenitores que manifestam atitudes negativas. Estas são derivadas de preconceitos alicerçados em estereótipos, linguisticamente construídos ao longo dos tempos, em relação ao uso das línguas bantu na educação escolar. Partindo destes resultados, o presente estudo poderá contribuir para informar estratégias de advocacia visando aumentar os níveis de consciência dos pais e encarregados de educação, em particular, e da sociedade moçambicana, em geral, sobre a importância da educação bilingue baseada nas línguas moçambicanas na aprendizagem de alunos com pouco acesso à língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Percepções; Atitudes linguísticas; Bilinguismo; Educação Bilingue; Pais e encarregados de educação.

## ABSTRACT

This thesis presents a study that addresses the issue of Perceptions and Attitudes of parents and guardians regarding bilingual education in the district of Manhiça, in the communities of Bela Nova and Toca Rosa. The aim was to analyze the perceptions and attitudes expressed by parents and guardians when their children are integrated into bilingual education classrooms. To guide the study, two theoretical perspectives were combined: the mentalist perspective, in which attitudes are treated as internal mental states that can generate certain forms of behavior (Skinner 1965; 1968), and the behavioral perspective, which deals with attitudes and language practices in multilingual contexts (Pavlenko & Blackledge 2004). A qualitative-interpretative perspective was adopted, which involved the collection and analysis of perceptions and attitudes in educational environments using ethnographic methods and techniques. The main corpus consists of 90 participants, including parents, guardians, teachers, school administrators, students, and school council presidents. The objective was to understand the attitudes expressed by parents and guardians when their children are integrated into bilingual education classrooms. All participants underwent interviews that were elaborated and adapted to the sociolinguistic reality of each group. The study's results indicate, in general, that many parents and guardians express positive attitudes towards the integration of their children into bilingual education classrooms due to the pedagogical benefits that come from this teaching model. However, it was also evident that there is a group of parents who exhibit negative attitudes. These attitudes stem from prejudices based on stereotypes that have been linguistically constructed over time regarding the use of Bantu languages in school education. Based on these results, the present study can contribute to informing advocacy strategies aimed at increasing the awareness levels of parents and guardians, in particular, and Mozambican society, in general, about the importance of bilingual education based on Mozambican languages for students with limited access to the Portuguese language.

**Key-words:** Perceptions; Language attitudes; Bilingualism; Bilingual Education; parents and guardians.

## Índice

<b>PERCEPÇÕES E ATITUDES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BILINGUE NO DISTRITO DA MANHIÇA .....</b>	<b>i</b>
<b>PERCEPÇÕES E ATITUDES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BILINGUE NO DISTRITO DA MANHIÇA.....</b>	<b>ii</b>
<b>DECLARAÇÃO .....</b>	<b>iii</b>
<b>DEDICATÓRIA .....</b>	<b>iv</b>
<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>vi</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS.....</b>	<b>viii</b>
<b>LISTAS DE TABELAS, FIGURAS E QUADROS .....</b>	<b>ix</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>xi</b>
<b>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1 Introdução.....	1
1.2 Objectivos da pesquisa .....	3
1.2.1 Objectivo geral .....	3
1.3 Problema.....	4
1.4 Justificação .....	5
1.5 Contribuição do estudo.....	6
1.6 Estrutura da tese.....	6
<b>CAPÍTULO II – CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIOLINGUÍSTICO E EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE .....</b>	<b>9</b>
2.1 Contexto histórico .....	9
2.2 Contexto Sociolinguístico .....	11

2.3 Contexto educacional: políticas linguísticas e educação .....	14
2.3.1 Educação no período colonial.....	14
2.3.2 Período da luta de libertação nacional.....	18
2.3.3 O Sistema educacional no período pós-colonial.....	19
2.4 Sobre a introdução da educação bilingue em Moçambique .....	23
2.4.1 Programa de educação bilingue adoptado em Moçambique .....	27
2.4.2 Organização curricular do modelo de educação bilingue adoptado em 2003/4.....	28
2.4.3 Organização curricular do programa de educação bilingue adoptado a partir de 2018/2019 .....	31
2.4.4 Constrangimentos do programa de educação bilingue.....	35
<b>CAPÍTULO III - REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>38</b>
3.1 Percepção.....	38
3.1.1 Comportamento perceptivo .....	38
3.1.2 Factores que influenciam na percepção.....	40
3.1.2.1 Factores internos e externos que influenciam na percepção.....	41
3.2 Atitude .....	41
3.2.1 Definição de atitude.....	42
3.2.2 Importância e relevância das atitudes.....	44
3.2.3 Modificação das atitudes .....	45
3.2.4 Influência dos pais e da sociedade na atitude dos educandos.....	47
3.2.5 Implicações das atitudes .....	48
3.3 Identidade linguística.....	48
3.4 Diversidade e diferença .....	50
3.5 Motivação e aprendizagem.....	53
3.6 Bilinguismo .....	55

3.7 Conceito e modalidade de educação bilingue .....	59
<b>CAPÍTULO IV - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>62</b>
4.1 Teoria Mentalista.....	62
4.2 Teoria Comportamental.....	64
<b>CAPÍTULO V - METODOLOGIA .....</b>	<b>66</b>
5.1 Abordagem metodológica geral.....	66
5.2 Desenho de pesquisa.....	67
5.2.1 Método, técnicas de recolha, tratamento e análise de dados .....	68
5.2.1.1 Método.....	68
5.2.2. Técnicas de recolha de dados .....	69
5.2.2.1 Entrevistas .....	69
5.2.2.2 Questionário .....	71
5.2.2.3 Observação .....	73
5.2.3 Tratamento e análise de dados.....	73
5.3 Local de pesquisa.....	77
5.4 Amostra .....	79
5.5 Considerações éticas.....	79
5.6 Limitações do estudo .....	80
<b>CAPÍTULO VI - CARACTERIZAÇÃO DO DISTRITO DA MANHIÇA, DAS COMUNIDADES E DAS ESCOLAS DE PESQUISA.....</b>	<b>82</b>
6.1 Distrito da Manhiça .....	82
6.2 As Comunidades.....	84
6.2.1 A Comunidade de Bela Nova .....	84
6.2.2 A comunidade de Toca Rosa .....	85
6.3 As escolas .....	86

6.3.1 A Escola Primária Completa Bela Nova .....	86
6.3.2 A Escola Primária do I e II Graus de Toca Rosa.....	88
<b>CAPÍTULO VII – DAS ATITUDES ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BILINGUE .....</b>	<b>91</b>
7.1 Introdução.....	91
7.2 Representações sociais sobre a educação bilingue manifestadas na cerimónia de abertura do ano lectivo escolar .....	92
7.2 Atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação como resultado da integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue.....	98
7.3 Representações sociais resultantes da integração dos professores em turmas de educação bilingue .....	106
7.4 Representações sociais dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue, conforme reportadas pelos Professores .....	111
7.5 Representações sociais dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue, conforme reportadas pelas direcções das escolas .....	112
7.6 Representações sociais dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue, conforme reportadas pelos Presidentes de Conselhos de Escola.....	114
7.7 Representações sociais dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue, conforme reportadas pelos alunos .....	117
<b>CAPÍTULO VIII – ESTRATÉGIAS ORIENTADAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO BILINGUE .....</b>	<b>120</b>
8.1 Introdução.....	120
8.2 Pressupostos gerais das estratégias adoptadas.....	123
8.3 Estratégias de promoção da educação bilingue .....	126

8.3.1 Campanhas de mobilização popular como estratégia de promoção da educação bilingue .....	126
8.3.2 Uso dos medias como estratégia para a promoção de educação bilingue no distrito da Manhiça .....	130
8.3.3 Uso das redes sociais como estratégia de promoção da educação bilingue .....	134
8.3.4 Desafios no uso das estratégias apresentadas .....	137
8.4 Considerações gerais sobre as estratégias .....	138
<b>CAPÍTULO IX – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</b> .....	140
9.1 Resumo das principais constatações e conclusões do estudo .....	140
9.2 Implicações do estudo .....	145
9.2.1 Implicações teóricas do estudo .....	145
9.2.2 Implicações do estudo na implementação da educação bilingue .....	145
9.2.3 Implicações do estudo para a mobilização comunitária .....	146
9.3 Recomendações .....	148
9.3.1 Recomendações para as autoridades educacionais .....	148
9.3.2 Recomendações para futuros estudos .....	149
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	150
<b>ANEXOS</b> .....	161

# CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

## 1.1 Introdução

Com o crescimento do número de escolas de educação bilingue<sup>1</sup> em Moçambique, surgem questionamentos e equívocos sobre a eficácia deste modelo, sobretudo quando se envolve as componentes de leitura e escrita, que são das habilidades linguísticas mais complexas no processo de ensino-aprendizagem.

É neste contexto que, neste estudo, investigamos as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre o programa de educação bilingue baseado em Português e uma língua bantu, com referência para duas escolas do distrito da Manhiça.

A escolha destes estabelecimentos de ensino prende-se com o facto de terem sido as pioneiras na introdução da educação bilingue, no ano de 2017, por um lado, também, porque são escolas de realização de práticas pedagógicas e, por esta via, como formador de professores, termos tido contactos permanentes com estas escolas, seus professores e alunos integrados no modelo bilingue, por outro.

Nesta pesquisa, entendemos que as percepções e atitudes que os pais e encarregados de educação têm em relação ao desenvolvimento da consciência linguística bilingue dos seus educandos ressaltam a necessidade de formação de um indivíduo bilingue livre de preconceitos linguísticos e crítico em relação ao papel das línguas moçambicanas na educação escolar, em particular, e na sociedade, em geral.

Dados estes preconceitos linguísticos, que foram sendo construídos ao longo dos tempos, o valor perceptivo e atitudinal dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue é diferente, pois, cada um percebe e reage de acordo com o seu horizonte de representações, assim como mediante os aspectos que têm capital importância para si.

As percepções e atitudes são tratadas, neste estudo, de uma forma holística, pois, consideramos que o comportamento dos pais e encarregados de educação é baseado na interpretação que fazem da realidade linguística do país. De forma específica, abordamos as percepções e atitudes linguísticas como elementos multidimensionais, uma vez que a sua aplicabilidade não se restringe apenas a línguas

---

<sup>1</sup>Usamos a expressão educação bilingue, em contraste com Ensino bilingue, pois, a tarefa da escola não é meramente didáctica, mas engloba aspectos relativos à vida do aluno, os aspectos socioculturais, a comunicação interpessoal, a auto-estima, a preservação e a tolerância. A tolerância pedagógica não deve apenas instruir, mas sim, deve também formar e educar um cidadão íntegro e completo (Moisés 2010:8).

A base teórica deste estudo assenta em duas perspectivas, a saber, a mentalista, que é orientada por uma entidade denominada *mente*, e a comportamental, que disserta sobre atitudes e práticas linguísticas em contextos multilingues.

Neste contexto, é ainda importante assinalar que o uso de duas teorias neste estudo se afigura relevante, na medida em que, elas se complementam, pois, sendo as atitudes elementos cognitivos, não observáveis, a sua influência recai sempre sobre o comportamento humano.

Para este estudo, adoptamos uma abordagem metodológica qualitativa-interpretativa, tendo como objecto os dados sobre percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação do distrito da Manhica, partindo de procedimentos primários abertos, a saber: entrevistas, questionários e observação.

Autores como Benson (1998), Chambo (2018) e Chimbutane (2009, 2011, 2015) desenvolveram estudos sobre o uso da(s) língua(s) bantu em contextos pós-coloniais, as quais eram assumidas como de menor estatuto nos contextos educacional e interaccional, e de fraca mobilidade social. Estes autores concluíram, dentre outros aspectos, que o uso das línguas bantu no sistema educacional contribui para uma melhor interacção entre o professor-aluno e aluno-aluno na compreensão dos conteúdos leccionados, assim como, na participação activa dos alunos na sala de aulas, porque aprendem na língua que melhor percebem e falam.

Tal como acontece em muitos países africanos, Moçambique é um país multilingue onde, para além do Português, se falam mais de vinte línguas bantu e algumas línguas estrangeiras, representando, deste modo, uma riqueza etnolinguística e cultural.

Em relação às línguas faladas em Moçambique, Patel (2018:185) refere que os moçambicanos, regra geral, são falantes bilingues no contexto das línguas moçambicanas e, às vezes, trilingues, principalmente, dentro do mesmo grupo linguístico. Tendo em conta esta perspectiva de Patel (2018), pode-se dizer que, em Moçambique, para a introdução da educação bilingue, sobretudo nas zonas rurais, teve-se em conta o princípio de homogeneidade linguística, porque, nestas regiões, geralmente, existe uma determinada língua de domínio de todos ou da maioria, e que deve ser usada como língua de ensino (INDE/MINED 2003).

Ainda nesta perspectiva, denota-se que, nas zonas rurais, a situação linguística é tipicamente inversa das zonas urbanas, pois estas últimas são caracterizadas por uma heterogeneidade linguística devido à confluência de falantes de várias línguas, o que, por conseguinte, não facilita a introdução massiva da educação bilingue.

Como se pode perceber, a diversidade linguística que caracteriza Moçambique não deve ser vista como sendo uma ameaça à vitalidade da língua portuguesa, ou uma preocupação para os pais e encarregados de educação, mas como algo benéfico, não somente do ponto de vista individual, como também social (Henriksen 2015).

Importa destacar que a situação política actual vivida em Moçambique é favorável à promoção e valorização das línguas e culturas locais (Chimbutane 2015:58). Esta valorização está, também, reflectida em dispositivos legais como: Lei do Sistema Nacional de Educação, que aborda o princípio da valorização, promoção e desenvolvimento das línguas nacionais e a Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029, que preconiza a promoção e expansão desta modalidade de ensino pelo país. Estes documentos normativos apontam para a valorização e desenvolvimento da(s) língua(s) nacionais visando o seu uso como instrumentos de acesso ao conhecimento cultural e científico.

No que tange à valorização da(s) língua(s) nacionais no Sistema Nacional de Educação, há ainda a considerar que não basta que esta consideração esteja plasmada na lei, é preciso que esta legislação seja acompanhada e apoiada pelos diferentes intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, incluindo os pais e encarregados de educação. Este apoio permitirá consolidar as línguas usadas na fase experimental e a introdução de outras novas.

No que concerne ao programa de educação bilingue em implementação em Moçambique, adoptou-se o modelo de transição, onde a mesma ocorria a partir da 4ª classe (INDE/MINED 2003). Entretanto, na nova Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (MINEDH 2019), prevê-se que a transição inicie na 3ª classe e termine na 6ª classe. Deste modo, espera-se que esta transição gradual contribua para a consolidação de habilidades nas duas línguas, contribuindo para o desenvolvimento de um bilinguismo equilibrado.

## **1.2 Objectivos da pesquisa**

### **1.2.1 Objectivo geral**

O objectivo geral deste estudo é explorar as percepções e atitudes que os pais e encarregados de educação têm sobre o programa de educação bilingue no distrito da Manhica.

### **1.2.2 Objectivos específicos**

Em termos específicos, este estudo pretende:

- (i) Fazer o levantamento das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça sobre a educação bilingue;
- (ii) Analisar as percepções dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça sobre a educação bilingue;
- (iii) Descrever as atitudes dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça sobre a educação bilingue;
- (iv) Sugerir estratégias de promoção e implementação da educação bilingue, tendo em conta as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação.

Ainda que o nosso objecto de estudo focalize os pais e encarregados de educação, e, portanto, a nossa fonte principal de dados, neste estudo decidimos também perceber as percepções e atitudes destes actores a partir dos directores de escolas, professores e alunos. Assumimos que, como actores que lidam com os pais e encarregados de educação de forma mais frequente, podiam oferecer subsídios importantes, bem como, reforço e explicação dos dados da observação e discussões de grupos focais envolvendo os nossos participantes-chave.

### **1.3 Problema**

Segundo Giddens (1997), toda a investigação parte de um problema a investigar. Assim, a melhor investigação parte de problemas que também constituem enigmas. Entretanto, um enigma não é apenas uma falta de informação, é igualmente uma lacuna no nosso entendimento sobre um dado fenómeno. Nesta perspectiva, para este estudo, esta lacuna pode ser entendida como a falta de conhecimento sistematizado sobre as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação em relação ao programa de educação bilingue no distrito da Manhiça, informação que pode contribuir para uma melhor planificação e implementação deste programa. Partindo deste pressuposto, estabelecemos as seguintes perguntas:

- (1) Quais são as percepções dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça?
- (2) Quais são as atitudes dos pais e encarregados de educação em relação a este programa de ensino no distrito da Manhiça?

- (3) Que explicações se podem dar às percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue no distrito da Manhica?
- (4) Que estratégias se podem adoptar para a promoção e implementação do ensino baseado nas línguas bantu, tendo em conta as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre esta modalidade de ensino?

#### **1.4 Justificação**

A escolha do tema “percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue” prende-se com o facto de querermos entender o que estes actores pensam e como agem em relação a este programa baseado nas línguas bantu, que, ao longo do tempo, foram desprezadas, ignoradas e desprovidas de prestígio social.

A título ilustrativo, Lopes (1997) e Chimbutane (2015), por exemplo, afirmam que, durante o período colonial, as línguas bantu ocupavam posições desprivilegiadas e eram pejorativamente designadas “dialectos” ou “línguas indígenas”. Estes termos significavam, entre outras coisas, que os nativos falavam línguas não dignas de um ser humano. Em contraste, o Português é que era a língua legítima, a língua de prestígio.

Nesta linha e como parte da política de assimilação, falar e escrever Português, a língua do colonizador, era um dos requisitos fundamentais para se considerar assimilado (Chimbutane 2011: 40-41). Na verdade, tal como afirma Chimbutane (2015:41), “para que um indivíduo passasse da condição de “objecto” para a condição de “sujeito”, ou seja, a condição de “cidadão”, deveria assimilar a língua do colonizador e os valores culturais correspondentes, que eram normalmente adquiridos através da escola”. Este posicionamento “explica até que ponto a avaliação de um indivíduo como educado e/ou civilizado passava pela análise do seu grau de sucesso na apropriação da língua e racionalidade ocidental, e consequente ruptura com a(s) língua(s) autóctone(s)” (Chimbutane 2015:41).

Entretanto, com a proclamação da independência nacional, apesar da prevalência de elementos da política colonial assimilacionista, as línguas que antes eram tratadas como dialectos e línguas indígenas foram ganhando outro estatuto, passando, por exemplo, a ser designadas “línguas moçambicanas”, o que lhes confere uma certa legitimidade, pelo menos como símbolos de identidade.

Contudo, a respeito disto, aliado ao crescente movimento da educação bilingue, ainda que os ganhos linguísticos estejam patentes do ponto de vista constitucional, há também que incrementar os níveis de legitimidade e identidade das línguas moçambicanas

de modo a elevar o nível de percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue.

### **1.5 Contribuição do estudo**

Este estudo pode contribuir nos campos educativo, científico e social. Ao analisarmos as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação em relação ao ensino em línguas moçambicanas, pretendemos obter informações que possam contribuir para uma melhor planificação e implementação deste programa.

Este estudo pode ainda contribuir para mobilizar uma nova forma de raciocinar por parte dos pais e encarregados de educação em relação à educação formal, focalizando não somente o papel do professor na abordagem dos conteúdos, como também, o seu papel na construção, acompanhamento e apoio cognitivo dos seus educandos numa língua que bem percebem.

Do ponto de vista científico, consideramos que o estudo pode contribuir para o enriquecimento do campo dos estudos linguísticos, em geral, e da educação bilingue em particular, porque pode produzir conhecimento que contribua para aumentar os níveis de consciência dos pais e encarregados de educação sobre o ensino com base em línguas bantu, bem como, para uma definição de políticas educacionais que incluam a participação dos pais e encarregados de educação.

Na esfera social, o presente estudo pode contribuir, na consciencialização dos pais e encarregados de educação, em particular, e da sociedade, em geral, sobre a importância de promover, valorizar e manter as línguas moçambicanas e a educação bilingue. Assim, consideramos pertinente este estudo porque, para além de o aluno bilingue obter múltiplas vantagens de aprendizagem a partir deste programa de ensino, a vitalidade e manutenção das línguas moçambicanas e a educação efectiva podem ser asseguradas, em parte como resultado de uma transformação positiva das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação.

Assim, embora o estudo se desenvolva no distrito da Manhiça, esperamos que os seus resultados possam ser aplicados também a outros contextos com características similares.

### **1.6 Estrutura da tese**

A tese compreende nove capítulos, conforme descritos a seguir:

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO: apresentamos a introdução, os objectivos preconizados neste estudo, o problema de pesquisa, a justificação para a sua realização, e a contribuição do estudo;

CAPÍTULO II – CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIOLINGUÍSTICO E EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE: fazemos a contextualização do estudo, com referência para a descrição dos contextos histórico, sociolinguístico e educacional, considerando os períodos colonial e pós-colonial, assim como apresentamos um breve historial sobre a introdução da educação bilingue em Moçambique a partir do PEBIMO (Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique), cujo objectivo era experimentar esta modalidade de ensino na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino;

CAPÍTULO III – REVISÃO DA LITERATURA: revisitamos, criticamente, estudos feitos por outros autores na área da Linguística Aplicada, em geral, e da educação bilingue, em particular, com referência especial para as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação em relação a este programa de educação;

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: analisamos e discutimos duas teorias que servem de base de sustentação desta pesquisa, nomeadamente, a teoria mentalista, onde as atitudes são vistas como um estado mental interno, e a teoria comportamental, que disserta sobre atitudes e práticas linguísticas em contextos multilingues;

CAPÍTULO V – METODOLOGIA: abordamos os procedimentos metodológicos adoptados para a recolha, selecção e análise de dados, e apresentamos algumas considerações éticas tomadas em conta no estudo;

CAPÍTULO VI – CARACTERIZAÇÃO DO DISTRITO DA MANHIÇA, DAS COMUNIDADES E DAS ESCOLAS DE PESQUISA: apresentamos a caracterização do distrito, assim como dos locais de pesquisa;

CAPÍTULO VII – DAS ATITUDES ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BILINGUE: fazemos a apresentação, discussão e interpretação das representações sociais dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça;

CAPÍTULO VIII – ESTRATÉGIAS ORIENTADAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO BILINGUE: fazemos a apresentação, das estratégias orientadas para a promoção das línguas bantu na educação, com referência para as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação, dos alunos, dos professores, das direcções das escolas e dos membros dos Conselhos de Escola sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça;

CAPÍTULO IX – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES: apresentamos as principais constatações e conclusões decorrentes deste estudo, tendo em conta os objectivos traçados, as implicações teóricas e de mobilização comunitária, bem como, as recomendações para a realização de futuros trabalhos de pesquisa.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas e anexos.

## **CAPÍTULO II – CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIOLINGUÍSTICO E EDUCACIONAL EM MOÇAMBIQUE**

Neste capítulo apresentamos a contextualização do estudo, tomando como base o contexto histórico, sociolinguístico e educacional de Moçambique. A mesma é feita numa perspectiva cronológica, em relação aos momentos mais importantes que suportam a presente pesquisa, nomeadamente: o período colonial, da luta de libertação nacional e pós-colonial.

### **2.1 Contexto histórico**

Moçambique, oficialmente designado como República de Moçambique, situa-se na faixa oriental do continente africano, entre os paralelos 10° 27' e 26° 52' de latitude Sul, e entre os meridianos 30° 12' e 40° 51' de longitude Este. É banhado pelo Oceano Índico, a Leste, numa extensão de 2470 Km<sup>2</sup>, e faz fronteira com países de língua oficial inglesa, nomeadamente, Tanzânia, a Norte; Malawi e Zâmbia, a Noroeste; Zimbabwe, a Oeste; e Eswatini e África do Sul, a Sudoeste. Este país ocupa uma superfície de terra firme de 799.380 km<sup>2</sup>.

A capital, e maior cidade do país, é Maputo, anteriormente chamada de Lourenço Marques, em homenagem a um explorador e comerciante português que viveu na África Oriental e aqui efectuou explorações por desígnios comerciais no século XVI.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), do ponto de vista administrativo, Moçambique está estruturado em onze (11) províncias (incluindo a cidade de Maputo, que tem o estatuto de província), 154 distritos e 419 postos administrativos. Cada província é dirigida por um governador eleito por sufrágio universal, directo e secreto. No novo ordenamento jurídico moçambicano, para além do governador, há um Secretário de Estado da província, nomeado pelo Presidente da República.

De acordo com o último censo populacional, Moçambique possui 27.909.798 habitantes, dos quais, 14.561.352 são mulheres e 13.348.446 homens, representando 52% e 48%, respectivamente (INE 2019).

Moçambique foi colónia portuguesa por um período de, sensivelmente, quinhentos anos. Chimbutane (2011:32) refere que o primeiro contacto com os portugueses foi marcado pela chegada a Moçambique do navegador Vasco da Gama, em 1482, que atracou a sua expedição na Ilha de Moçambique, na sua rota à Índia. Seguiu-se a ocupação estratégica dos centros comerciais de Kilwa, Sofala, Angoche e a própria Ilha de Moçambique para fins comerciais e de exploração.

O domínio colonial em Moçambique teve o seu fim em 1975, como resultado da luta de libertação nacional, que durou 10 anos (1964-1974), sob a liderança da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Moçambique tornou-se independente do colonialismo português no dia 25 de Junho de 1975.

Proclamada a independência de Moçambique, o governo da primeira República independente decidiu enveredar por um sistema socialista, tendo como base de sustentação a ideologia Marxista-Leninista. Como refere Chimbutane (2011:35), Moçambique juntou-se ao bloco socialista e contribuiu para a criação de uma coligação anti-imperialista na região austral de África, designada Estados da Linha da Frente. Na qualidade de membro desta organização, Moçambique mobilizou apoios para alguns movimentos que estavam em luta pelas independências dos seus países, nomeadamente, o Congresso Nacional Africano (ANC) da África do Sul e a União Nacional Africana do Zimbábwe – Frente Patriótica (ZANU-FP).

Neste novo contexto, o governo optou por novas políticas revolucionárias que tiveram implicações para a nova República. A nível interno, houve as seguintes medidas: (i) a nacionalização das habitações, indústrias, educação e saúde; (ii) criação de aldeias comunais nas zonas rurais; (iii) criação de cooperativas agrícolas e de consumo; (iv) eliminação das autoridades tradicionais; e (v) instituição de grupos dinamizadores (Chimbutane 2011:35).

Estas políticas propiciaram a criação de grupos de descontentes e revoltados, o que culminou com a fundação da Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), em 1976. Esta organização levou a cabo uma guerra civil contra o governo do dia, dirigido pela FRELIMO, que durou 16 anos, de 1976 a 1992 (Chimbutane 2011).

Como consequência desta guerra, houve mudanças políticas internas a partir dos finais da década 80 e início da década de 90. Neste período, regista-se uma certa abertura para um sistema orientado para a pluralidade de pensamento. O governo da FRELIMO, em coordenação com a liderança da Igreja Católica, através da Comunidade de Santo Egídio, enceta uma aproximação à RENAMO com vista ao estabelecimento de conversações para o alcance da paz. Estas conversações culminaram com a assinatura dos Acordos de Roma/Paz, em 1992, pelo então Presidente da República, Joaquim Alberto Chissano, e pelo então líder da RENAMO, Afonso Dlhakama.

Um pouco antes da assinatura dos Acordos de Paz, em 1990, houve uma mudança da Constituição da República, tendo-se instituído o sistema multipartidário, abrindo, deste modo, os pressupostos necessários para a instalação da democracia multipartidária em

Moçambique. A realização das primeiras eleições gerais multipartidárias em 1994 marcou o início deste regime democrático.

Servindo-se dos propósitos da paz resultante dos Acordos de Roma, o governo restabeleceu e massificou os centros de alfabetização e educação de adultos, abriu mais escolas em todos os subsistemas de ensino, bem como criou bases para o desenvolvimento socioeconómico.

## 2.2 Contexto Sociolinguístico

O panorama linguístico de Moçambique tornou-se, durante o decorrer do tempo, um aspecto de discussão e tensão. Depois da proclamação da independência nacional e reconhecendo a existência da grande diversidade linguística que caracteriza Moçambique, o Governo adoptou a língua portuguesa como oficial, embora a maior parte da população moçambicana tenha as línguas moçambicanas do grupo bantu como suas línguas maternas e as que mais usa na sua comunicação diária.

Esta diversidade linguística constitui uma característica peculiar de maior parte das sociedades pós-coloniais africanas. Sendo um país multilingue e multicultural, onde a língua portuguesa, a língua do ex-colonizador, convive com outras, maioritariamente da família bantu, a nosso ver, o uso destas línguas em diferentes funções, incluindo oficiais, devia contribuir para a manutenção da diversidade e identidade étnica e linguística, tal como postulam Firmino (2000), NELIMO (1989), Lopes (1997), Siteo & Ngunga (2000), Chimbutane (2011, 2015), Patel (2008) e Henriksen (2015).

Estes investigadores das línguas bantu e do multilinguismo têm um aspecto em comum, que é de contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva plurilingue, em geral, e para a promoção da educação bilingue, em particular.

De acordo com o último Censo Geral da População e Habitação (INE 2019), a maior parte da população moçambicana (81%) tem línguas maternas de origem bantu. A Tabela I, a seguir, mostra as línguas bantu mais faladas em Moçambique.

**Tabela I – Línguas bantu mais faladas em Moçambique (Chimbutane 2015:37-38)**

Língua	Província em que é mais falada como língua materna
Maconde	Cabo Delgado
Mwani	Cabo Delgado
Yao	Niassa
Nyanja	Niassa, Tete, Zambézia

Macua	Cabo Delgado, Nampula, Niassa, Zambézia
Koti	Nampula
Lomwé	Zambézia
Chwabo	Zambézia
Nyungwe	Tete
Sena	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
Cibalke	Manica
Ndau	Manica, Sofala
Ciwutee	Manica
Cimanyika	Manica
Tshwa	Inhambane
Bitonga	Inhambane
Chope	Inhambane
Changana	Gaza, Maputo Cidade, Maputo Província
Ronga	Maputo Cidade, Maputo Província

**Fonte:** (Chimbutane 2015:37-38)

Embora os dados linguísticos apresentados na Tabela I sejam referentes aos resultados do Censo 2007, ao fazer-se uma análise comparativa com o último Censo 2017, não se registam alterações significativas em termos das línguas faladas em cada província. Assim, em função destes dados, pode-se afirmar que uma característica dominante da situação linguística de Moçambique é que, de todas as línguas bantu supracitadas, nenhuma se apresenta como a falada pela maioria da população ou falada em todo o território nacional (Chimbutane 2015). Portanto, concordamos com Chimbutane (2015), ao afirmar que mesmo a língua com maior número de falantes, o Macua, é falada por 26,1% da população (Censo 2007), estando esta concentrada em zonas específicas do país, com destaque para a província de Nampula.

De todas as línguas nacionais acima indicadas, as que possuem maior número de falantes como língua materna (L1) são apenas cinco, tal como mostra a Tabela II, que se segue:

**Tabela II - Distribuição percentual da população com uma língua bantu como L1 (INE 1980, 1997, 2007 e 2019; Firmino 2002; Lopes 2004; Chimbutane 2015).**

Língua Materna	% de falantes em 1980	% de falantes em 1997	% de falantes em 2007	% de falantes em 2017
Macua	27.7	26.0	25.3	26.1
Changana	12.4	11.0	10.3	8.6
Lomwé	7.8	8.0	7.0	7.0

Sena	9.3	7.0	7.5	7.0
Chwabo	5.7	6.0	5.0	4.7
Outras línguas bantu	35.5	33.0	32.7	11.0

De acordo com os dados do Censo da População e Habitação de 2017 (INE 2019), o número de falantes da língua portuguesa como L1 tende a aumentar, contrariamente ao que vem acontecendo com as línguas bantu, segundo atesta a Tabela III.

**Tabela III - Distribuição percentual da população com a língua portuguesa como L1 (INE 1980, 1997, 2007 e 2019; Firmino 2002; Lopes 2004; Chimbutane 2015).**

Língua Materna	% de Falantes em 1980	% de Falantes em 1997	% de Falantes em 2007	% de Falantes em 2017
Português	1.2	6.5	10.7	16.4

Observando os dados sociolinguísticos de Moçambique, podemos constatar o seguinte sobre o panorama linguístico do país:

(i) Moçambique é um país multilingue, onde as línguas bantu, as consideradas nativas, convivem com o Português e com outras línguas estrangeiras, que incluem, o Inglês, o Hindu, o Gujarat, o Urdu e ainda várias línguas africanas introduzidas mais recentemente (Chimbutane 2021 *in Jornal Domingo*, 17 de Março, p.16);

(ii) A maior parte das crianças moçambicanas têm o contacto pela primeira vez com a língua portuguesa quando chegam à escola, sobretudo nas zonas rurais, onde o Português emerge como língua segunda (L2);

(iii) Apenas 1,2% dos moçambicanos tinham a língua portuguesa como L1 em 1980, tendo-se registado um aumento para 6,5%, em 1997, para 10,7%, em 2007, e 16,4%, em 2017. Este crescimento verificou-se também em relação ao número total de falantes da língua portuguesa como L1 e L2, que cresceu de 24,4 %, em 1980, para 39,5%, em 1997, 50.4%, em 2007, e para 58%, em 2017 (Firmino 2002; Chimbutane 2015; INE 2019). Esta tendência crescente de falantes de língua portuguesa como L1, justifica-se pelos seguintes factores: (i) rápido crescimento da rede escolar; (ii) ser detentora de alto prestígio e oferecer oportunidades para uma boa mobilidade social, educacional e económica; e (iii) aumento dos contextos de sua utilização nos domínios públicos e formais, como também em contextos informais (Chimbutane 2015).

(iv) De um modo geral, os dados do Censo de 1980 apontavam que 98% da população moçambicana falava uma língua bantu como L1, uma percentagem que decresceu para

85,3%, em 2007, 93%, em 1997, e 81% em 2017 (Firmino 2002; Chimbutane 2015; INE 2019). Em 2019, a percentagem de falantes de uma língua bantu como L1 registou uma descida para 41,9% (INE 2019).

De todas as línguas bantu faladas em Moçambique, 19 são usadas como línguas de ensino na educação primária, a par do Português, desde a introdução do ensino bilingue no país em 2003. Estas línguas são: Macua, Nyanja, Nyungwe, Sena, Ndau, Chope, Changana, Ronga, Tshwa, Yao, Maconde, Mwani, Lomwé, Ciwutee, Bitonga, Chwabo, Koti, Cibalke e Cimanyika. Na escolha das iniciais 16 línguas para o ensino, teve-se em conta, os seguintes critérios: (i) cobertura nacional, isto é, as línguas que são usadas em diferentes pontos do território nacional; (ii) existência de materiais escritos, incluindo materiais escolares e algumas delas têm ortografia padronizada (INDE/MINED 2003:109).

Em suma, a institucionalização do Português como língua oficial e de ensino em Moçambique data da era colonial. A política linguística do governo colonial valorizava as pessoas que falassem (razoavelmente) a língua portuguesa. Para o efeito, houve um esforço para o ensino desta língua, alegadamente para a civilização dos indígenas, principalmente através da propagação da fé cristã e dos valores e práticas europeias (Chimbutane 2015). Já no período da luta de libertação nacional, a língua portuguesa foi escolhida como a língua de comunicação no seio dos guerrilheiros. Com a independência nacional, o Português foi proclamado língua oficial, sendo usado em todas as funções oficiais, incluindo na escolarização, governação e internacionalização, ainda que a partir de 2003, parte das línguas bantu esteja a ser usada no ensino.

### **2.3 Contexto educacional: políticas linguísticas e educação**

Esta secção destina-se à apresentação da estrutura organizacional do sistema educativo e das políticas linguísticas que se adoptaram nos diferentes momentos da história do nosso país.

#### **2.3.1 Educação no período colonial**

A filosofia subjacente à política linguística imposta pelo governo colonial pressupunha uma visão escolar classista, cujo fundamento passava por um ensino orientado para a conversão e assimilação dos povos autóctones. Neste contexto, o Governo colonial português optou por uma política orientada para a *proibição e a assimilação*, a *tolerância orientada para a assimilação* e a *domesticação* (Buendía Gómez 1999; Lopes 2004:52).

Esta política tinha como objectivo criar condições para a constituição de um povo dócil e leal à metrópole, o que, de certa forma, favoreceria os desígnios coloniais para uma colonização aberta, hostil e de exclusão linguística, impondo, deste modo a supremacia da língua portuguesa. Tal como afiança Buendía Gómez (1999):

A comissão Africana de Educação da Sociedade de Nações, órgão responsável pela inspecção da Educação na África Colonial, em 1924, depois de uma visita a Moçambique, denunciava a hostilidade de que sofriam as escolas protestantes, a proibição ou exclusão das línguas africanas no ensino, o descontentamento e a apatia das autoridades coloniais em relação à educação, a falta de recursos e a formação de professores africanos (p.42).

Tomando em conta esta perspectiva de Buendía Gómez (1999), pode-se constatar a total desresponsabilização do estado colonial em relação às línguas bantu, assim como o carácter proibitivo ou discriminatório da educação, que, dentre vários objectivos, passava pela ridicularização do negro e das línguas africanas e, conseqüentemente, a não escolarização do mesmo. A partir destas acções proibitivas e da escassa acessibilidade à educação, não se podia esperar melhorias na política educativa colonial. Entretanto, em 1940, como resultado da *Concordata*, o Governo colonial cria o *Estatuto Missionário*, que foi publicado em 1941. Este documento mostrava alguma preocupação ou uma tolerância em relação ao uso das línguas africanas pela Igreja Católica, mas somente para o ensino da Catequese.

Como corolário desta política linguística colonial, houve uma ruptura em relação a valores educacionais autóctones e criou-se uma demonização, estigmatização e sobreposição linguística e cultural, onde os moçambicanos foram forçados a inserir-se numa nova ordem social produzida pela colonização. A *proibição*, a *tolerância* e a *domesticação* são atitudes que continuaram dominantes até à independência nacional, pois, as línguas nativas eram consideradas invisíveis, inferiores, sem prestígio e rejeitadas pelos seus usuários.

Como refere Buendía Gómez (1999:19), o sistema de educação colonial era coerente com os objectivos económicos, políticos e culturais do sistema, visando a reprodução das suas relações de exploração e de dominação. Subjacente a esta ideia de Buendía Gómez (1999), é que a educação neste período tinha a função de modelar o homem servil, despersonalizado, sem carácter e distante de realidades do povo moçambicano. Como se pode notar, foi um período de muitos desafios, de limitações humanas e materiais que se

caracterizou pela formação de pessoas estranhas ao seu próprio meio social, que pudessem tornar-se, mais tarde, instrumentos do poder colonial para a dominação dos seus pares.

À primeira vista, pode-se afirmar que a política educacional era guiada pela Igreja Católica, com um alcance limitado de escolas e do próprio sistema educacional nesta fase. Com efeito, durante este período, a educação foi marcada por um conjunto de pressupostos caracterizados pela dominação, alienação e cristianização. Um dos grandes marcos foi a introdução e uso de dois sistemas educacionais: (i) o ensino rudimentar, virado para o ensino dos nativos ou indígenas, cujo objectivo era apenas ensinar a ler, a escrever e a adorar a Deus; e (ii) o ensino oficial, orientado para os filhos dos colonos e assimilados, que era uma minoria privilegiada, cuja finalidade era servir a estrutura governativa colonial, como professores rudimentares, enfermeiros, intérpretes, escriturários, entre outros (Buendía Gómez 1999).

De acordo com Buendía Gómez (1999:59), em 1926, existiam em Moçambique 35 escolas primárias oficiais e 200 rudimentares, representando uma (1) escola a cada 3.346 Km<sup>2</sup> e para 16.536 habitantes. O ensino secundário era ministrado apenas em Lourenço Marques contando, na altura, com 207 alunos, dos quais 78,8% eram europeus e os restantes 21,2%, maioritariamente, indianos e mulatos (Buendía Gómez 1999). No tocante ao ensino superior, Moçambique só começou a contar com uma Universidade a partir de 1963.

Com a implantação do chamado *Estado Novo*, em 1926, publicou-se o *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor*, através do qual a Igreja Católica se subordinava ao Estado Português e detinha o mandato de civilizar a população indígena. *Aportuguesamento* e evangelização eram sinónimas, sendo esta a razão por que a responsabilidade de civilizar os indígenas foi confiada à Igreja Católica (Firmino 1998:266).

Na sequência de *aportuguesar* o indígena, em 1941, assinou-se a Concordata entre o Estado Português e o Vaticano, cujo Estatuto Missionário definia, claramente, que a educação dos indígenas estaria a cargo das Missões católicas, tendo, desta maneira, o Estado apenas a tarefa de produzir políticas educacionais e a emissão de certificados de habilitações literárias.

Admite-se, assim, que esta Concordata oficializou a colaboração entre o Governo colonial e o Vaticano com propósitos bem identificados: (i) construir uma socialização eficaz e uma máquina repressiva em Moçambique; e (ii) persuadir a comunidade internacional de que o colonialismo português tinha como objectivos a cristianização e, civilização do povo colonizado (Sambo 1999:21).

Inicialmente, cabia às missões católicas e, mais tarde, a algumas confissões religiosas protestantes o ensino dos considerados indígenas, sendo que o objectivo era o ensino da leitura, escrita e cálculo. Nas missões católicas, a escolarização deveria ser orientada com base na língua portuguesa e o uso das línguas autóctones seria para o processo de evangelização cristã.

Na luta pelo estabelecimento da autenticidade linguística e cultural, os protestantes esforçaram-se em *desnacionalizar* ou *desportuguesar* os africanos, através da valorização das línguas e culturas nativas (Buendía Gómez 1999:56). Esta tendência dos protestantes existia também por vezes em relação aos missionários católicos nativos (não portugueses) durante a realização das suas actividades, optando, ainda que de forma não aberta, por uma atitude de revolta em relação ao desprezo pelo uso das línguas bantu (Buendía Gómez 1999).

Este “desvio” em relação à linha ideológica estatal valeu a hostilização das missões protestantes pelo poder colonial e pelas autoridades religiosas portuguesas, tendo resultado, em 1919, na tomada de medidas legislativas cuja finalidade era fiscalizar as suas actividades (Chimbutane 2015:44, citando Buendía Gómez 1999).

Apesar da tendência descrita, Cruz e Silva (1991:31) constatou que a grande tragédia de todo o sistema colonial de educação, resultou da imposição de uma cultura estrangeira e de uma outra língua, sem que se respeitasse a identidade moçambicana. Mais adiante, Cruz e Silva refere que as leis coloniais de educação reflectiam a ideologia discriminatória do regime do ensino, visando inculcar a civilização portuguesa no seio dos Africanos. Foi neste contexto que, em 1921, o regime interditou o uso de línguas africanas na educação escolar, considerado um factor de divisão (Cruz e Silva 1991).

Em relação à educação e formação levada a cabo pelos protestantes, vale aprofundar que a “Missão Suiça” (Igreja Presbiteriana) não comungou dos mesmos ideais impostos pelo Estado colonial, quer pela sua política de educação e formação, quer pela sua própria história mais remota, na qual existia já uma tradição de luta pela emancipação religiosa (Cruz e Silva 1991). Nesta linha, pode dizer-se que, pela não comunhão com os valores educacionais do Governo colonial, os protestantes romperam com o sistema de discriminação na área de educação e instrução e tentaram fazer crescer intelectualmente os moçambicanos, proporcionando oportunidades de alargamento dos seus horizontes de conhecimento (Cruz e Silva 1991:29).

Neste contexto, na área da educação, optaram pela formação da juventude no início da década de 30. Para tal, adoptaram a institucionalização de um sistema denominado *mintlawa*, cujo propósito era moldar a personalidade do(a) jovem dentro de uma educação

cristã. A partir deste sistema de *mintlawa*, inculcou-se nos jovens o espírito de livre responsabilidade, a partir de actividades práticas tais como jogos, cantos, recitais e teatro. Havia, também, no seio do grupo, o *Ku Bula Bula Timhaka*, que estava reservado aos mais velhos, onde se discutia problemas relativos à educação da juventude e à disciplina (Cruz e Silva 1991).

Estas actividades desenvolviam, no seio da juventude moçambicana, o espírito patriótico a partir de uma aprendizagem significativa, pois eles tinham a oportunidade de aprender ouvindo os cantos e recitais, assim como aprendiam vendo a partir da dramatização.

A ideologia linguística colonial fomentou a depreciação das línguas autóctones, sendo consideradas de baixo estatuto, sem expressão e que, na perspectiva do colono, não permitiam assimilar a civilização ocidental por parte do moçambicano.

Em suma, tal como aconteceu em muitos outros países africanos, também em Moçambique a língua do colonizador tornou-se o meio oficial de comunicação e escolarização. A política do isomorfismo, assente no *slogan* “um estado, uma nação, uma língua”, continuou por muito tempo. Contudo, estudos desenvolvidos por investigadores moçambicanos em contextos pós-coloniais (Lopes 1997, 2004; Firmino 2002; Chimbutane 2011, 2015; Patel 2012, 2018; Henriksen 2010, 2015) têm mostrado que, num país multilingue, como é o caso de Moçambique, os alunos aprendem melhor nas línguas que melhor percebem e falam, o que coincide com a língua usada no seu meio familiar e comunitário.

### **2.3.2 Período da luta de libertação nacional**

O período da luta de libertação nacional pode ser considerado o início do processo de formação da unidade do povo moçambicano como nação. Este período exigiu a superação de obstáculos do passado, a criação da unidade dos diversos povos africanos habitantes do território moçambicano (Buendía Gómez 1999:91). Entre os moçambicanos, havia um objectivo em comum: a expulsão do colonialismo português e, conseqüentemente, o fim da opressão.

A FRELIMO assumiu, como uma das actividades primordiais durante este período, a promoção do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas zonas libertadas e a formação de quadros como forma de mitigar o sistema débil imposto pelos portugueses aos moçambicanos. É em consideração a este período que a FRELIMO deu mais primazia à educação e ao seu papel libertador nos seus guerrilheiros, através do domínio da ciência e da técnica.

Nestes termos, a educação constituiu um dos princípios doutrinários que Eduardo Mondlane, então Presidente da FRELIMO, assumiu como pilar fundamental da luta armada de libertação nacional. Assim, enquanto uns guerrilheiros pegavam em armas, outros estavam empenhados na formação e na produção de alimentos.

Do ponto de vista ideológico, Eduardo Mondlane definiu a educação como o motor de desenvolvimento através da valorização da diversidade etnolinguística e cultural no seio dos combatentes (Buendía Gómez 1999:108). Como forma de resolver a questão da diversidade linguística no seio dos guerrilheiros, optou-se pela promoção do uso da língua portuguesa, dando azo ao surgimento de uma consciência colectiva assente no *slogan: fazer morrer a tribo para que nasça uma nação*. Este *slogan* reflectia a ideologia de combate ao tribalismo, ao divisionismo, e ao regionalismo, através do uso de uma língua comum.

À medida que a FRELIMO ia ganhando terreno, isto é, aumentando as zonas libertadas, ampliava-se a rede de escolas para a alfabetização das crianças, dos combatentes e da população sob sua jurisdição. Nestas escolas, frequentava-se o nível primário, e os conteúdos leccionados estavam orientados para a formação política, sociológica e antropológica (Barreto 2005:32). No entanto, os níveis médio e superior ainda eram feitos no estrangeiro.

### **2.3.3 O Sistema educacional no período pós-colonial**

Não obstante a existência de inúmeras línguas faladas no território moçambicano, a política linguística prevalecente no período pós-colonial continua a ser monolíngue na sua orientação e, principalmente, caracterizada pela adopção do Português como a única língua oficial do país (Henriksen 2015).

Em termos de educação, nos primeiros anos de independência, optou-se pela continuidade dos planos curriculares herdados do governo colonial, assim como a introdução de novas disciplinas, tais como: educação política e patriótica. Nestas novas disciplinas, os conteúdos leccionados tinham a ver com a história da FRELIMO, através dos documentos elaborados pela própria FRELIMO, traçando linhas orientadoras para a nova realidade sociopolítica (Buendía Gómez 1999:239).

Estes documentos estabeleceram um novo paradigma no sistema de ensino em relação aos conteúdos leccionados, todavia, isto não significou, necessariamente uma alteração dos métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na relação professor-aluno, consubstanciada pelo uso de métodos coercivos, herdados da prática

educativa colonial (Buendía Gómez 1999). Nesta análise, merece especial relevo o nível académico e pedagógico dos professores, que não era significativo.

O sistema de ensino instituído em 1975, ano em que Moçambique alcançou a independência, manteve a ideologia da FRELIMO orientada para a construção de uma nação socialista. Neste período, não era comum usar-se uma língua bantu em instituições do Estado, pois o cidadão que assim o fizesse era conotado como sendo um regionalista, tribalista ou divisionista, ou seja, podia ser tratado como perturbador da ordem pública instituída em prol da unidade nacional. Esta forma de pensar fez com que se proibisse o uso das línguas bantu nos organismos do Estado. A língua portuguesa era assumida como a língua de unidade nacional, aquela que reunia vantagens políticas, culturais, científicas, de ascensão e mobilidade social, tal como advogam Lopes (1997), Firmino (1998) e Chimbutane (2011).

Como forma de dar corpo ao novo sistema educativo, é aprovada a Lei 4/83 de 23 de Março, que destaca a educação como um direito fundamental de todo o cidadão, assim como um instrumento para a afirmação e inserção intelectual. Esta lei estabelece fundamentos, princípios e objectivos da educação escolar. Vejamos, ainda que de forma sumária, o preâmbulo da primeira lei estruturante do sistema educativo moçambicano:

Na sociedade Moçambicana empenhada na construção do socialismo, a educação constitui direito fundamental de cada cidadão e é instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Ela é um meio básico para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas do desenvolvimento socialistas. Na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do homem novo. (p. 13)

Como se pode perceber, a aprovação da lei acima tinha em vista, fundamentalmente, a formação do *homem novo*, liberto do jugo colonial, da consciência da burguesia portuguesa, característica da mentalidade colonial. No entanto, esta lei não foi capaz de produzir profundas alterações, pois, o novo Sistema Nacional de Educação impunha a transmissão de valores exógenos (Humbane 2017).

Neste novo Moçambique, a erradicação do analfabetismo plasmada na lei 4/83, continuou a ser prioridade e a dominar o discurso político e académico. Na verdade, a alfabetização e educação de adultos eram e continuam a ser apresentadas na política nacional

como estratégias de desenvolvimento humano e contributo para a redução da pobreza rural e urbana (Buendía Gómez 1999). Neste contexto, estabeleceu-se uma política de massificação da educação em todos os subsistemas, o que incluiu a criação de Centros de Formação de Professores e de Centros de Alfabetização e Educação de Adultos.

Em relação à massificação da educação em Moçambique, Buendía Gómez (1999) afirma o seguinte:

Nas áreas onde não existiam escolas, o povo mobilizado pelos grupos dinamizadores, começou a construí-las. O facto de um grupo dinamizador de um bairro ou empresa contar com uma escola conferia-lhe um certo prestígio e credibilidade no seio da população. Eram escolas frequentadas por adultos e crianças. Os professores destas escolas eram recrutados pelos grupos dinamizadores e leccionavam sem serem remunerados (p. 225).

A citação acima é reveladora da estratégia definida para a criação de mais escolas e a mobilização popular para a frequência das mesmas, o que mais tarde se denominou de *escolas do povo*. É na esteira deste pensamento que surgiu o *slogan* revolucionário segundo o qual era preciso: *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*.

A maior preocupação era a formação do *homem novo*, como um produto resultante de uma realidade objectiva, rompendo com os laços educativos coloniais e dando lugar a novos pontos de referências históricas, educacionais e culturais.

No início da década 90, começa a haver uma nova forma de pensar em relação à política linguística. Neste período, surge uma nova ideologia linguística mais pluralista, conduzindo a novas percepções e atitudes em relação ao uso exclusivo da língua portuguesa na educação.

Fundado em preocupações do novo pensamento intelectual e consciente da diversidade linguística e cultural que impera no nosso país, o Estado Moçambicano, através da Constituição da República de 1990, revista em 2004, no artigo 9, defende que o “Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”. Nesta lógica, o governo orientou as autoridades educacionais a introduzirem, de forma progressiva, as línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação, o que culminou com a introdução do ensino bilingue, em 2003.

A educação bilingue em Moçambique, tal como é sabido, procura ir ao encontro dos objectivos da Resolução da UNESCO, que é ensinar as crianças nas suas línguas nativas. A

introdução desta modalidade de ensino responde também à assunção de que as altas taxas de desistência escolar, baixo rendimento pedagógico, reprovações em massa e alienação cultural em Moçambique estão associados ao fraco domínio da língua de ensino, a língua portuguesa (Stroud & Tuzine 1998). Nestes termos, a introdução da educação bilingue baseado nas línguas maternas da maior parte dos alunos do ensino primário em Moçambique é vista como forma de alterar esta situação educacional.

A valorização das línguas nativas na educação é um grande ganho para o povo moçambicano, porque poderá ter acesso ao domínio da ciência e técnica e à construção do seu próprio conhecimento, a partir das línguas que melhor domina.

Neste período pós-colonial, o sistema educacional moçambicano sofreu muitas reformas, visando fazer uma adequação a novas realidades que foram surgindo no país. Estas reformas não só tiveram lugar na educação, mas também noutros contextos, tais como sociopolíticos, económicos e culturais, evidenciados pelo renascer de um novo Moçambique.

A revisão constitucional, no início da década 90, que trouxe várias inovações no contexto nacional, em geral, e na educação, em particular. Com efeito, tal como refere Chimbutane (2015):

A Constituição de 1990 marcou uma viragem na visão do Estado sobre a relação entre o Português e as línguas locais. Pela primeira vez na história de Moçambique independente, escreve-se na constituição que o estado promove o desenvolvimento e uso das línguas locais na vida pública, incluindo na educação (p.57).

Na linha de Chimbutane (2015), pode-se dizer que, à luz da Constituição moçambicana, estavam criadas as condições normativas para o uso favorável das línguas locais em todos os domínios da sociedade, incluindo na educação, favorecendo, desta forma, a promoção e valorização das línguas bantu.

Esta promoção e valorização das línguas locais foi reiterada através da Lei 6/92, de 6 de Maio, sobre o Sistema Nacional de Educação, que no seu artigo 4, veiculava o seguinte:

O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos (p.8).

O objectivo principal da promulgação desta Lei 6/92 foi de reajustar o quadro geral do sistema educativo moçambicano às condições sociais e económicas do pós-guerra, por

um lado, assim como definir estratégias do ponto de vista pedagógico e organizativo do processo educacional, por outro.

Na linha desta filosofia legislativa, estavam criados, também, os fundamentos necessários para o lançamento do PEBIMO (Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique) nas províncias de Gaza e Tete. Da análise feita ao PEBIMO, constatou-se que, apesar da falta de materiais para orientar o processo de ensino-aprendizagem com base nas línguas locais, aliada à exiguidade de meios financeiros, falta de professores com formação adequada, esta experiência registou um relativo sucesso, quando os resultados obtidos pelos alunos deste programa são comparados com os dos alunos que se encontravam a frequentar o ensino monolingue nas mesmas escolas (Benson 2000).

No que concerne às conclusões sobre a avaliação do PEBIMO, concordamos com Chimbutane (2015:60), ao afirmar que os resultados destas experiências confirmaram o potencial do ensino bilingue para melhorar a qualidade de ensino no país e, conseqüentemente, contribuíram para a mudança da opinião pública em relação ao papel das línguas locais na educação.

Depois desta avaliação positiva da eficácia do modelo de ensino bilingue, Moçambique passou a contar com dois programas de ensino, a saber, um monolingue, em que se usa a língua portuguesa como língua de ensino, e o bilingue, no qual, para além da língua portuguesa, também se usa uma língua bantu. Este uso paralelo de dois programas tem sido bastante útil no país, em geral, e no distrito da Manhica, em particular, pois contribui para que os pais e encarregados de educação optem por um ou pelo outro modelo, tendo em conta as suas ideologias e aspirações linguísticas dos seus educandos.

#### **2.4 Sobre a introdução da educação bilingue em Moçambique**

Pode dizer-se que a educação bilingue em Moçambique foi introduzida em 1992, com a implementação do PEBIMO. Como se referiu, o objectivo deste projecto era experimentar esta modalidade de ensino, na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino primário, reconhecendo-se que o Português não é a L1 da maioria dos alunos moçambicanos (Benson 1998).

O PEBIMO teve como ponto de partida alunos da 1ª classe em cinco escolas das províncias de Tete (com alunos falantes da língua nyanja) e Gaza (com falantes da língua changana). Neste mesmo período, o INDE implementou, também, o Projecto de

Alfabetização Bilingue de Mulheres em Cisena-Português e Xichangana-Português, nas províncias de Sofala e Gaza, respectivamente (Chimbutane 2011).

Da avaliação externa do PEBIMO, concluiu-se que os alunos deste projecto conseguiram progredir mais rapidamente nas três disciplinas testadas (Língua Portuguesa, Língua Nyanja e Língua Changana), além de poderem ler e escrever na língua bantu. Para além disso, notou-se que, os alunos com mais prática em Português, na 5ª classe, tinham mais potencial para avançar rapidamente e ter melhor rendimento (cf. Benson 1998). Mais ainda, a avaliação mostrou que tanto as raparigas como os rapazes exibiam muita autoconfiança, como resultado do facto de terem beneficiado de um processo de ensino-aprendizagem que contemplava a sua L1, transferindo positivamente as suas habilidades da L1 para a língua portuguesa (Benson 1998).

Face aos resultados positivos obtidos, o Ministério de Educação introduziu o uso das línguas moçambicanas no ensino primário, em 2003, tendo em conta os seguintes papéis: (i) como meio de ensino-aprendizagem, em programas de educação bilingue, (ii) como disciplina opcional, em programas monolíngues em que o Português é meio de ensino e (iii) como recurso, também, em programas em que o meio de ensino é a língua portuguesa/L2 (INDE/MINED 2003:127).

Refira-se, contudo, que se optou por privilegiar a implementação do programa de educação bilingue em zonas linguisticamente homogéneas, que são, na sua maioria, zonas rurais, como forma de permitir que cada moçambicano aprenda os primeiros rudimentos de leitura/escrita e aritmética na sua L1 (INDE/MINED 2003:149). Na sua fase experimental, a partir de 2003, a educação bilingue começou com 16 línguas, usadas num total de 23 escolas, a uma média de duas a três escolas em cada província (INDE/MINED 2003:149; Ngunga *et al.* 2010:11).

As principais razões que justificaram a introdução das línguas moçambicanas no ensino são de natureza linguístico-pedagógica, cultural e de direitos humanos do indivíduo (INDE/MINED 2003). Assim, na linha de razões linguístico-pedagógicas, defende-se que o aluno, ao entrar na escola pela primeira vez, já possui competências adquiridas na sua L1/bantu. Este já comunica e já terá desenvolvido as estruturas gramaticais normalmente nesta língua, por isso, desenvolverá facilmente a competência linguística e comunicativa na mesma língua. Do ponto de vista do professor, defende-se que este tem autoconfiança para conduzir o processo de ensino-aprendizagem numa língua de que é falante nativo e os alunos podem entender (INDE/MINED 2003:152).

Não obstante a importância de alocar os professores nativos para leccionar na educação bilingue, é preciso reconhecer que o simples facto de ser falante nativo de uma determinada língua não é condição suficiente para se ser um bom professor nesta modalidade de ensino, ou para usá-la como meio de ensino. No nosso entendimento, para a educação bilingue, devem ser alocados, geralmente, professores experientes, com uma formação sólida, que tenham demonstrado boas habilidades na educação monolíngue num período mínimo de três anos. Estes professores devem passar por um treinamento linguístico-pedagógico e metodológico adequado e orientado para trabalhar nesta modalidade de ensino.

Em relação às razões culturais e de direitos humanos do indivíduo, alguns estudiosos apontam que o maior fracasso da educação contemporânea decorre, precisamente, da incapacidade de os currículos contemplarem a complexidade etnolinguística dos alunos, das comunidades e da sociedade, de tal maneira que se possam tomar decisões acertadas sobre a língua e a cultura, na elaboração dos programas e nas aulas, sobretudo as de educação bilingue (INDE/MINED 2003:153). É neste contexto que as decisões sobre a educação bilingue não só se devem cingir a políticas educacionais, ou a temas pedagógicos, mas incluir também questões linguístico-culturais que tenham relação com o bilinguismo e a educação bilingue, como a consideração de pressupostos que permitam o desenvolvimento do bilinguismo e biliteracia no seio dos alunos.

Assim, numa dimensão pedagógica, em que o professor age como mediador cultural e orienta o processo de ensino-aprendizagem, usar a língua e cultura da comunidade poderá ajudar e encorajar melhor os alunos a aprenderem numa língua bantu, associada a uma língua segunda.

Devemos, também, considerar a aprendizagem inicial numa L1 como um direito linguístico do indivíduo, neste caso particular da criança (INDE /MINED 2003:154). Tal como uma pessoa tem direito à escolha de religião, por exemplo, advoga-se o mesmo direito em relação à língua. Destacar que este direito tornar-se-á efectivo a partir da altura em que a L1 da criança terá o mesmo estatuto na educação para a aquisição dos saberes escolares, no quadro de um bilinguismo inicial, formando, desta maneira, alunos bilingues balanceados (Lopes 2004:65). Assim, a partir de uma coabitação linguística, as crianças terão um contacto natural e permanente com a sua L1 e estará garantido o acesso aos pressupostos científicos e tecnológicos oferecidos por uma língua de comunicação mais ampla.

Por isso, é importante ter-se o entendimento de que é possível preservar-se a identidade cultural, a unidade nacional, através do desenvolvimento de programas de

educação bilingue, por forma a criar boas percepções e atitudes, em relação a este modelo de ensino (INDE/MINED 2003:154)

A introdução das línguas moçambicanas na educação foi também, na altura, uma exigência da sociedade civil, manifestada durante o primeiro *Fórum Nacional de Consulta da Transformação Curricular*, realizado em Dezembro de 1996, em Maputo (INDE/MINED 2003:152).

Na mesma linha, em relação às línguas bantu faladas em Moçambique, o novo regime jurídico do Sistema Nacional de Educação, publicado no Boletim da República de 28 de Dezembro de 2018, I Série, Nº 254, reitera o seguinte:

Valorizar as línguas, cultura e história moçambicanas com objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação; desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos, visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do país (p. 20).

Com base no trecho acima, pode-se afirmar que, dezoito anos depois da introdução da educação bilingue, o ambiente político de Moçambique continua, de certa forma a favorecer a valorização e desenvolvimento das línguas nacionais. Este reconhecimento oficial das línguas está também reflectido na introdução do currículo local nos programas de ensino primário, o que é exemplo deste reencontro entre o tradicional e o moderno (Chimbutane 2015:58). Na verdade, como se referiu oportunamente, esta introdução da educação bilingue em Moçambique materializa o espírito da resolução da UNESCO de 1951, que recomenda que as crianças sejam ensinadas nas suas línguas nativas, as línguas que elas melhor conhecem (UNESCO 1951).

No entanto, a aplicação desta resolução da UNESCO ainda não é muito conhecida, principalmente nas zonas rurais, ou é simplesmente ignorada, pois, muitas vezes se assume que ela entra em conflito com a dinâmica dos mercados linguístico, social e económico, em países multilingues, sobretudo nos pós-coloniais. É que a sociedade funciona, usualmente, de tal forma que a participação plena e com benefícios no mercado socioeconómico requer o conhecimento da língua oficial (Firmino 1998).

Tendo em conta esta reflexão de Firmino (1998), cabe ressaltar que a ausência/fraca divulgação da educação bilingue cria constrangimentos nas percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação, pois, a ideia que foram formando ao longo dos tempos foi de que

o Português, a língua do ex-colonizador, é a língua de prestígio e de valor, bem como, de afirmação e ascensão social. Em contraste, as línguas bantu/moçambicanas são percebidas, socialmente, como de uso informal e símbolos de identidade etnolinguística (Chimbutane 2015:42).

Fica claro, portanto, que a política linguística deve privilegiar a divulgação deste modelo, do ponto de vista de sua importância no processo de ensino-aprendizagem, de modo, a desenvolver percepções e atitudes positivas no seio dos pais e encarregados de educação, em particular, e na sociedade, em geral.

#### **2.4.1 Programa de educação bilingue adoptado em Moçambique**

Dentre os vários modelos existentes, Moçambique optou por um modelo transicional com algumas características de manutenção, por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos (INDE/MINEDH 2003:113). Neste contexto, referir que, actualmente, em Moçambique, coabitam dois programas no ensino primário. O primeiro programa congrega sete classes, divididas por três ciclos (I, II e III ciclos), que foi concebido em 2003/4, cujo objectivo era tornar o ensino integrado em que, a partir de um tema, o professor aborda aspectos relacionados com as diferentes áreas de conhecimento de forma holística numa língua que o aluno conhece. O segundo programa agrega seis classes, divididas por dois ciclos, sendo que o I ciclo congrega a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classes, e o II ciclo conglutina a 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes. Este novo programa materializa a Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, do Sistema Nacional de Educação, com o objectivo de melhorar a qualidade do Ensino Primário em Moçambique.

De acordo com as novas dinâmicas educacionais, houve a necessidade de operar mudanças na estrutura do programa de educação bilingue que vigorava desde 2003/4, em 2018/19. O maior desafio desta nova revisão do programa de educação bilingue é tornar o processo de ensino-aprendizagem mais relevante, evitando a transição precoce da L1 para L2, que se verificava no modelo de 2003/4, em que o aluno passava para a aprendizagem na L2, sem ter desenvolvido suficientemente a L1, conforme referido oportunamente.

Contrariamente, no novo modelo de educação bilingue, o aluno aprende na sua L1 até ao fim do ensino primário. Importa sublinhar, também, que os dois modelos funcionam de forma paralela, com o primeiro a ser descontinuado à medida que se introduz de forma gradativa o novo modelo.

A seguir, vamos fazer uma descrição pormenorizada de como está organizado o modelo de educação bilingue adoptado em 2003/4, e as razões que ditaram as mudanças

introduzidas, bem como a organização do modelo que vigora a partir de 2018/19. Importa realçar que, as duas organizações curriculares estão em vigor, sendo a nova aplicável apenas aos alunos que entraram na escola em 2020 (ou seja, neste momento, os que frequentam a 1ª e 2ª classe já estão a seguir esta nova organização curricular), mas a 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes bilingues estão ainda a seguir a organização curricular de 2003. Diante deste panorama, entendemos que se vá eliminando gradualmente, conforme a progressão dos alunos que entraram em 2020.

#### **2.4.2 Organização curricular do modelo de educação bilingue adoptado em 2003/4**

Em 2003/4, foi introduzido no país o programa de educação bilingue, sustentado pelo Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), cujo objectivo principal era tornar o ensino mais relevante, na perspectiva de responder a diferentes demandas socioculturais, económicas e políticas. Subjacente a este objectivo, estava a intenção de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua condição social, em particular, e do país, em geral, dentro de um espírito de preservação da unidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito dos direitos humanos, bem como da preservação da etnicidade linguística.

Tecnicamente, o PCEB, na sua orientação programática com vista a melhorar o processo de ensino-aprendizagem, trouxe as seguintes inovações:

(i) Ciclos de aprendizagem, com uma organização curricular do ensino básico de 7 classes divididas em 2 Graus. O I grau, contendo 2 ciclos, sendo o primeiro correspondente à 1ª e 2ª classes e o II ciclo, a 3ª, 4ª e 5ª classes. O II grau compreendendo a 6ª e 7ª classes, correspondentes ao 3º ciclo;

(ii) Educação Básica Integrada, caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos, e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo; sistema de avaliação, que integra as componentes sumativa e formativa, sem perder de vista a influência do currículo oculto;

(iii) Currículo local, a partir do qual os programas de educação devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação de conteúdos locais, com uma carga horária de 20% do tempo previsto para a leccionação das lições;

(iv) Distribuição de professores, num contexto em que as turmas do I grau (1º e 2º ciclos) devem ser leccionadas por um professor cada e as do II grau (3º ciclo), por 3/4 professores;

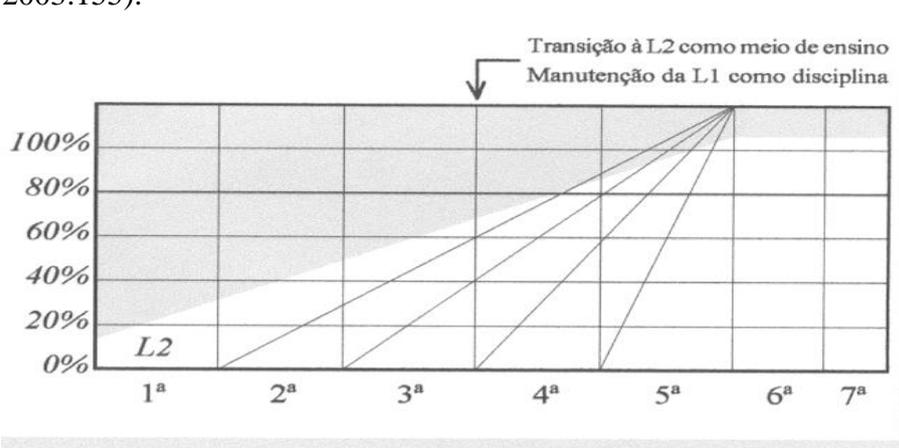
(v) Progressão por ciclos de aprendizagem, assente na adopção de um sistema de promoção por ciclos de aprendizagem dos alunos, que consiste na transição destes, de um

ciclo para o outro, ancorados na avaliação formativa, onde o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno;

(vi) Línguas moçambicanas, a introdução destas línguas no ensino, observando-se três modalidades, a saber, Programa de educação bilingue: *Línguas Moçambicanas – L1 e Português L2*; Programa de educação monolíngue em Português – L2 com recurso às *Línguas Moçambicanas*; e Programa de educação monolíngue em Português – L2 e *Línguas Moçambicanas - L1 como disciplina*.

Tal como afirmamos anteriormente, em 2003/4, entrou em vigor em Moçambique o programa de educação bilingue. Neste modelo adoptado em 2003/4, o processo de transição da língua de educação (L1) para a L2 configurava e distinguia duas fases: a primeira fase englobava o primeiro ciclo (1ª e 2ª classes), e a classe inicial do segundo ciclo (3ª classe), em que se introduzia a disciplina de Ciências Naturais e, na segunda fase, a língua portuguesa (L2) assumia o estatuto de língua de ensino e aprendizagem como continuidade do II ciclo (4ª e 5ª classes) assim como, no III ciclo (6ª e 7ª classes) (INDE/MINED 2003). Conforme o concebido no modelo de educação bilingue, nas primeiras classes (1ª e 2ª classes), a L1 do aluno é o único meio de ensino-aprendizagem; mas também a língua materna e o Português são ensinadas como disciplinas, sendo o Português para desenvolver habilidades de oralidade (ouvir, compreender e falar) e para preparar a aprendizagem da leitura e escrita (ler, compreender e escrever) nesta língua, no II ciclo (INDE/MINED 2003:133).

**Figura I: Programa de transição com características de manutenção (INDE/MINED 2003:155).**



**Legenda:**

- L1- Língua primeira (Moçambicana)
- L2- Língua segunda (Português)

Uma característica saliente no modelo de educação bilingue adoptado por Moçambique em 2003/4, é que, no princípio da 3ª classe, os alunos iniciavam a

aprendizagem da leitura e escrita em Português, através de um processo de transferência de habilidades adquiridas na sua L1 (INDE/MINED 2003:133). Nesta classe, o meio de ensino e aprendizagem ainda é a L1 e, a partir da 4ª classe, a L2 passa a exercer esta função.

Tal como no I ciclo (1ª e 2ª classes), no II ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes) a L1 e L2 são leccionadas como disciplinas, sendo que a L1 é também usada como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem em Português, principalmente em disciplinas como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais. Há ainda a considerar que a manutenção da L1 tem como objectivo criar condições para o desenvolvimento de um bilinguismo mais equilibrado (INDE/MINED 2003:133).

Segundo o INDE/MINED (2003), no III ciclo, a língua portuguesa é o único meio de ensino e aprendizagem e não é permitido que o professor, no processo de leccionação, opte pela tradução de L1 para L2, alegadamente porque o aluno poderá perder interesse pela aprendizagem da L2, na medida em que irá reduzir o nível de esforço na aprendizagem desta. Significa dizer que, o ensino de uma L2 (Português) deve ser feita com a própria L2 com apoio de várias estratégias, tais como: resposta física completa, interpretação de imagens, dramatização, canções educativas, lengalengas, dança, gestos, entre outras acções.

Entretanto, consideramos este procedimento didáctico-pedagógico não viável, pois, o aluno ainda não desenvolveu habilidades suficientes na L2 para a absorção dos saberes escolares leccionados na escola. Por isso, achamos pertinente realçar que, geralmente, a linha divisória entre a aquisição de L1 e a aquisição de L2 não é nítida porque, esta última no contexto da educação bilingue, em geral, e no distrito da Manhica, em particular, se inicia, muitas vezes, antes da aquisição da L1 ter chegado a um nível aceitável para a aprendizagem de conteúdos escolares (Lopes 2004:71).

Dado este contexto, no processo de ensino-aprendizagem, nas disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, caso o professor se depare com conceitos complexos e difíceis e que dificultem a compreensão dos alunos, depois de esgotadas todas as estratégias pedagógicas e comunicativas para fazer perceber os conceitos na L2, poderá usar, como recurso, a L1 do aluno (INDE/MINED 2003:133). A utilização destas línguas no contexto pedagógico deve ser feita por meio da delimitação dos momentos em que se usa uma língua em detrimento da outra.

Em relação à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos de educação bilingue, ela deve ser feita através de perguntas abertas feitas na L1. Uma das regras para o uso das línguas na sala de aulas é que as mesmas não se devem misturar, deve haver uma fronteira nítida e delimitada, privilegiando-se o uso da L2, por isso, se recomenda o uso do

método “*prever (na L1)/ensinar (na L2)/rever (na L1)*”, demonstrando, claramente, a diferenciação de línguas na leccionação em L2 (INDE/MINED 2003).

Ainda no contexto de avaliação, os alunos do programa de educação bilingue, na 5ª classe, são submetidos a um exame nacional, incluindo os alunos que terão seguido um currículo em que o meio de ensino é a língua portuguesa. Referir que o exame é visto como uma medida transitória, situação esta que é revertida na Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2019-2029) que abordamos de forma mais detalhada na secção seguinte.

Com estas inovações, pretendia-se tornar a escola não como um meio de transmissão de conhecimentos, mas como agente de transformação através do reconhecimento da necessidade da formação integral da personalidade numa perspectiva completa e integrada.

Como foi referido acima, o objectivo desta revisão curricular era melhorar o desempenho dos aprendentes na qualidade de aprendizagem dos conteúdos escolares. Subjacente a este objectivo, houve a necessidade de se fazer uma nova revisão curricular.

#### **2.4.3 Organização curricular do programa de educação bilingue adoptado a partir de 2018/2019**

O MINEDH, consciente dos novos desafios impostos pelo grande crescimento da rede escolar e de efectivos de alunos, introduziu novas abordagens na gestão e qualidade de educação. Assim, a partir de 2019, iniciou no País a implementação de um novo modelo de educação bilingue reajustado, que trouxe modificações terminológicas, e na estrutura curricular. Destacar nesta secção que a construção de um currículo educacional é um processo dinâmico que se deve ajustar às contínuas transformações que se operam numa determinada sociedade, em geral, e da moçambicana, em particular. Relacionado a este processo dinâmico, derivado de várias transformações políticas, económicas e educacionais, houve a necessidade de se fazer um reajustamento no programa de educação bilingue.

Neste novo modelo de educação bilingue, houve uma reorganização dos ciclos de aprendizagem, passando de três para dois ciclos, assim como a redução do número de disciplinas. Desta maneira, no programa concebido em 2018, o I ciclo compreende a 1ª, 2ª e 3ª classes, comportando cada uma delas três disciplinas, nomeadamente, Português, Matemática e Educação Física, tal como afirmamos anteriormente. As outras disciplinas, nomeadamente, Educação Visual, Ofícios e Educação Musical estão integradas e leccionadas de forma transversal (INDE/MINEDH 2018:7).

No II ciclo, a 4ª classe comporta 6 disciplinas, nomeadamente Português, Língua Moçambicana, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação Física, passando, também de onze disciplinas para seis e as competências das outras disciplinas (Educação Visual, Ofícios e Educação Musical) integradas nas disciplinas de Português, Língua Moçambicana, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação Física. A 5ª e 6ª classes comportam, cada uma delas, sete disciplinas, Português, Língua Moçambicana, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Visual e Ofícios e Educação Física, e as competências da disciplina de Educação Musical foram integradas nos programas destas disciplinas (INDE/MINEDH 2018:8).

Conforme referido anteriormente, no plano para a melhoria da qualidade de educação, o MINEDH desenhou e implementou a Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029), com um horizonte temporal de 10 anos. O objectivo desta estratégia é tornar a expansão da educação bilingue assente em três pressupostos principais; (i) Criteriosa, pretende-se que a decisão de aumentar as escolas bilingues seja precedida por uma autorização prévia dos órgãos competentes da educação; (ii) Gradual, que consubstancia a necessidade de a expansão ser feita de forma faseada e à medida que se forem reunindo as condições humanas, materiais e financeiras; e (iii) Sustentável, tendo em conta as necessidades de informar aos diversos níveis (nacional, provincial, distrital ou ZIP), a expansão ser feita quando as condições estiverem asseguradas, entre outras, as condições de retroalimentação em termos humanos e materiais para o funcionamento efectivo da educação bilingue a longo prazo.

A filosofia ligada à Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2020-2029:25) preconiza que os exames finais do ensino primário sejam feitos em língua portuguesa e numa língua moçambicana. Contrariando, largamente, a situação anterior, em que a avaliação final (exame) era realizada apenas na língua portuguesa. Consideramos este novo paradigma avaliativo relevante, pois, o aluno terá a oportunidade de ser avaliado numa língua (L1) que bem fala e domina, diferentemente do que acontecia, o que contribuía para o insucesso escolar, porque eram submetidos à avaliação numa língua que ainda não dominavam.

Outro elemento importante a ter em conta na expansão da educação bilingue é o envolvimento comunitário. Este envolvimento irá contribuir para o rompimento com a tradição da educação monolíngue, através de um esclarecimento pormenorizado aos líderes locais, pais e encarregados de educação sobre os aspectos filosóficos, metodológicos e os resultados esperados deste modelo, tendo sempre em conta os pilares da estratégia acima descritos: criteriosa, gradual e sustentável.

A partir deste envolvimento comunitário, as dúvidas sobre o que é, e como está concebido e funciona a educação bilingue ficam dissipadas, pois, conhecendo as vantagens da educação bilingue, facilmente os progenitores irão autorizar e apoiar a integração dos seus educandos de forma voluntária nesta modalidade.

Assim, pode concluir-se que o que se pretende com esta Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue é o desenvolvimento de uma L2 sem o prejuízo da L1 dos aprendentes, através de uma transição gradual que terá o seu início na 3ª classe e terminando na 6ª classe, que é o fim do II ciclo do ensino primário. No currículo de 2003, o problema constatado era a transição precoce e brusca na 4ª classe. No currículo de 2018/19, já não é assim, há melhorias significativas, pois a transição é feita de forma gradual, suave e segura. Neste contexto, a L1 dos alunos será usada como meio de educação a partir da 1ª até à 5ª classe, papel que será assumido de forma permanente pela língua portuguesa a partir da 6ª classe, tal como podemos observar na tabela que se segue.

**Tabela IV: disciplinas por ciclos e língua de ensino**

Ciclo	Classe		Língua Moçambicana		Língua Portuguesa		Total tempo
			Disciplina	Tempo	Disciplina	Tempo	
I Ciclo	1ª	1			Língua Portuguesa		
		2	Língua Moçambicana				
		3	Matemática				
		4	Educação Física				
	2ª	1			Língua Portuguesa		
		2	Língua Moçambicana				
		3	Matemática				
		4	Educação Física				
	3ª	1			Língua Portuguesa		
		2	Língua Moçambicana				
		3	Matemática				
		4			Educação Física		

II Ciclo	4 <sup>a</sup>	1			Língua Portuguesa			
		2	Língua Moçambicana					
		3			Matemática			
		4	Ciências Naturais					
		5	Ciências Sociais					
		6			Educação Física			
	5 <sup>a</sup>	1				Língua Portuguesa		
		2	Língua Moçambicana					
		3				Matemática		
		4				Ciências Naturais		
		5	Ciências Sociais					
		6	Ed. Visual e Ofícios					
		7				Educação Física		
	6 <sup>a</sup>	1				Língua Portuguesa		
		2	Língua Moçambicana					
		3				Matemática		
		4				Ciências Naturais		
		5				Ciências Sociais		
		6				Ed. Visual e Ofícios		
7					Educação Física			

Fonte: Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2019-2029

Observando a Tabela IV, pode-se perceber as mudanças introduzidas no programa de educação bilingue, que se circunscrevem no uso da língua moçambicana como recurso no processo de ensino e aprendizagem para explicar e/ou clarificar conceitos difíceis em qualquer disciplina e classe (Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2019-2029:25).

Fazendo uma análise comparativa da Figura I e da Tabela IV, pode-se concluir que, contrariamente ao que acontecia no modelo concebido em 2003/4, em que a transição ocorria na 4ª classe de forma brusca e precoce, no modelo de educação bilingue de 2018/19, prevê-se que a transição inicie na 3ª classe e termine na 6ª classe. Deste modo, espera-se que a transição ocorra de forma gradual, permitindo que os alunos consolidem as competências linguísticas nas duas línguas.

#### **2.4.4 Constrangimentos do programa de educação bilingue**

Tal como referimos anteriormente, o modelo de educação bilingue definido no nosso país é de transição com características de manutenção (INDE/MINED 2003:113). O termo manutenção remete-nos para a continuidade da L1 dos alunos como disciplina, a partir da 4ª classe, até a 7ª classe, agora até a 6ª classe.

Um dos maiores constrangimentos que enferma o programa de educação bilingue no nosso país é o seu tratamento desigual em relação ao programa monolingue vem tendo, com destaque para a falta de livros adequados para os alunos e professores e uma formação consistente em exercício e um acompanhamento adequado, sem perder de vista o sistema avaliativo em que os alunos são submetidos (Patel 2012:34).

Em relação aos constrangimentos do programa de educação bilingue, Ngunga *et al.* (2010) afirma o seguinte:

Iniciativas locais precipitaram o aumento de escolas implementando a educação bilingue em quase todas as províncias.

Tomaram de assalto a educação bilingue, o que ocasionou um crescimento descontrolado da população escolar que procura este modelo de educação e conseqüentemente do número de turmas, escolas e professores sem a devida preparação. Pelo que, se medidas urgentes não forem tomadas, uma vez que parece ter-se provado a sua irreversibilidade, a situação de educação bilingue em certas zonas do país pode degenerar-se (p.12).

A nossa primeira reacção em relação ao exposto em Ngunga *et al.* (2010), permite-nos dizer que, no total de 43 escolas em que se implementa a educação bilingue no distrito da Manhica, algumas iniciaram com a educação bilingue de forma precipitada. Esta expansão rápida e precipitada culminou com o surgimento dos seguintes constrangimentos: (i) falta de preparação suficiente dos professores; (ii) falta de material didáctico; e (iii) falta de domínio da própria L1 por parte dos professores para efeitos didáctico-pedagógicos. Importa referir que, nos anos anteriores, os professores que leccionavam na educação bilingue no distrito da Manhica se beneficiavam de apoio pedagógico e material da ADPP,

mas, com o fim do projecto a situação escolar dos professores e dos aprendentes bilingues ficou complicada.

Ademais, até o presente momento, vigoram dois modelos de educação bilingue em Moçambique, o de 2003/4, em que a transição era feita de forma precoce e brusca, da L1 para L2, tal como afirmamos anteriormente, e no novo, no qual a o uso da L1, termina , na 6ª classe. Neste contexto, uma característica saliente daquele modelo é que, no processo de ensino-aprendizagem, a L1 dos alunos é usada como meio de educação nos primeiros três anos de escolaridade (1ª, 2ª e 3ª classes), papel que depois é assumido pelo Português, a partir da 4ª classe. Entretanto, a L1 é ensinada como disciplina desde a 1ª classe até a 7ª classe (Chimbutane 2015:62). Achamos pertinente, também, reconhecer que houve avanços significativos no uso das línguas moçambicanas na educação escolar, assim como na compreensão dos conteúdos por parte dos alunos com a entrada em vigor da Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (2019-2029).

No nosso entendimento, neste processo transitório há uma ruptura no processo de aprendizagem da L1, que passa a ser utilizada como meio auxiliar da L2, sem continuidade para o desenvolvimento de um bilinguismo equilibrado que se pretende. Esta ruptura constitui um grande constrangimento neste modelo de educação bilingue, pois esta transição da L1 para L2 ocorria de forma precoce, o que perturbava, grandemente, a atenção dos alunos na sala de aula. Esta transição precoce que se verificava anteriormente fica diluída, devido as mudanças/ inovações impostas pela Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue, tal como afirmamos na secção anterior.

De acordo com Chambo (2018:11), os alunos, quando se transformam em bilingues emergentes, requerem muita atenção linguístico-pedagógica no ensino e aprendizagem de uma L2, proficientemente subdesenvolvida. Nesta perspectiva, a experiência mostra que os procedimentos pedagógicos definidos pelo programa bilingue, em geral, e implementado pelos professores do distrito da Manhiça, em particular, não levam em conta o facto de os alunos ainda estarem na fase inicial de aprendizagem de uma L2, não tendo ainda desenvolvido habilidades suficientes para a absorção do conhecimento a partir desta, sem o uso da L1. Esta situação contribui para a retenção de níveis bastante baixos de conhecimento.

Devido a este fraco domínio da L2, os alunos ficam acanhados, desmotivados, tímidos, fatigados e não interagem com o professor e, conseqüentemente, as aulas tornam-se monótonas e enfadonhas, contrariamente ao que acontecia quando a aprendizagem é na sua L1. Nesta linha de abordagem, concordamos com Chimbutane (2011, 2012), ao afirmar que a participação exuberante dos alunos nas aulas é notória em L1, antes da transição, do

que em L2, depois da transição, porque, nesta, a comunicação professor-aluno nas aulas em L2 é muito problemática. Por isso, os níveis de participação e de conversação dos alunos nas aulas em L2 são bastante baixos em comparação com os da L1.

Como se pode perceber, a melhor participação e interacção dos aprendentes bilingues emergentes no contexto pedagógico é relativamente baixa em turmas do II ciclo e ocorre de forma razoável, quando o professor, no modelo transicional usa esporadicamente a L1 dos alunos como recurso (García *et al.* 2008). Assim sendo, quando as aulas são leccionadas na L1, toda a monotonia e timidez que caracteriza os alunos na sala de aulas fica diluída, permitindo, desta forma, uma participação activa, aberta e flexível, levando os alunos a recuperarem os níveis de motivação demonstrados no ciclo anterior, quando a aprendizagem era orientada na L1.

Em suma, o programa de transição adoptado (1ª, 2ª e 3ª em L1) forçava os aprendentes a uma transição precoce de uma L1 usada com uma fluência significativa, para uma L2 usada sem fluência, o que justifica, em certa medida, o baixo rendimento pedagógico. Contudo, reconhecemos os progressos que estão sendo alcançados na educação bilingue como resultantes da Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue em curso.

## **CAPÍTULO III - REVISÃO DA LITERATURA**

Neste capítulo, fazemos a revisão de trabalhos desenvolvidos no campo da linguística aplicada educacional, em geral, e da educação bilingue, em particular.

A percepção e atitude são dois factores essenciais na formulação de políticas linguísticas, precisando de ser acomodados de maneira adequada para mostrar, por exemplo, a ligação entre o direito linguístico e a prerrogativa que os pais e encarregados de educação gozam na selecção da língua de educação dos seus educandos.

### **3.1 Percepção**

A percepção é um processo através do qual os indivíduos processam as informações que afectam os seus sentimentos e acções e os de outros intervenientes (Ramos 2012).

Na linha deste pensamento e no espírito deste estudo, queremos entender o contexto no qual os pais e encarregados de educação percebem e transformam as informações que recebem em relação ao programa de educação bilingue, bem como as percepções e atitudes que formam em função dos seus sentimentos, acções e reacções em relação a este tipo de educação no distrito da Manhica.

É certo, porém, que a concepção tradicional da percepção trata das várias maneiras pelas quais as pessoas interpretam os assuntos do mundo exterior e como agem com base nessas percepções. É neste âmbito que as percepções e atitudes que os pais e encarregados de educação têm devem ser geridas de tal forma que se possa atingir o sucesso almejado na educação bilingue. Por isso, os pais e encarregados de educação precisam de estar atentos às inovações nas políticas educacionais do ponto de vista perceptivo, aos estágios envolvidos na educação bilingue e ao impacto que as percepções podem ter em suas próprias respostas e nas de outros.

#### **3.1.1 Comportamento perceptivo**

De acordo com Lopes & Abib (2002:129), a percepção é explicada por Skinner através do conceito de comportamento perceptivo - um comportamento complexo que se inter-relaciona com muitos outros.

Como é sabido, a forma como a informação sobre a educação bilingue é recebida pelos pais e encarregados de educação condiciona a percepção e o comportamento deles na relação com a educação bilingue, por isso, pretendemos saber como é que reagem em relação à educação baseada na(s) língua(s) moçambicana(s).

É ainda importante assinalar que a perspectiva skinneriana divide o estudo da percepção em duas etapas: comportamento perceptivo como precorrente, por um lado, e de precorrentes do comportamento perceptivo, por outro (Lopes & Abib 2002:133).

Na primeira etapa, o comportamento perceptivo como precorrente passa pelo processo de resolução de problemas, no qual o comportamento desempenha um papel fundamental na modificação de um estado de coisas, o que permite a emissão do comportamento discriminativo e solução do problema. Na segunda etapa, trata-se de uma série de outros comportamentos, tais como propósito, atenção, e consciência, que modificam a probabilidade de emissão do comportamento perceptivo (Lopes & Abib 2002).

Com relação à atenção, basta observar, como já foi dito anteriormente, o propósito é um precorrente desse comportamento que contribui para a clarificação de estímulos que são importantes no controle da percepção e atitude dos pais e encarregados de educação em relação ao modelo bilingue.

A consciência tem uma relação intrínseca com a percepção da seguinte forma: tem-se consciência do comportamento perceptivo quando uma resposta verbal discriminativa é responsável por um estímulo produzido pela resposta perceptiva, o que permite determiná-la com mais adequação (Lopes & Abib 2002).

Quando se trata de pensamento, remete-se à discussão, na maioria das vezes, sobre comportamento encoberto. Trata-se de um comportamento perceptivo que, por se manifestar de maneira fechada, passa a ser tratado como pensamento.

Há uma relação intrínseca entre pensamento e comportamento perceptivo que tem como objectivo principal a resolução de problemas. Isso pressupõe afirmar que, quando se resolve um problema de modo encoberto, o pensamento, na maioria das vezes, é invocado como um meio de explicação para os processos cognitivos envolvidos (Lopes & Abib 2020:134). Neste contexto, maior parte do que é referenciado como pensamento na resolução de certos problemas que surgem nos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue, é descrito, neste estudo, como comportamento perceptivo encoberto.

Como refere Skinner (1965, 1968), existem três condições que tornam o pensamento encoberto, a saber, (i) quando o controle de estímulos é bastante fraco ou envolve castigo, (ii) quando o comportamento é reforçado de forma automática, e (iii) quando se trata de um precorrente e tem, somente, a função de tornar o comportamento subsequente mais eficaz. Deste modo, o comportamento perceptivo pode regredir para o estágio encoberto por qualquer das condições acima mencionadas, tornando o comportamento dos pais e encarregados de educação cada vez mais inacessível na formação de atitudes sobre este

modelo de educação.

Portanto, entende-se que a análise das relações do comportamento perceptivo e demais comportamentos irá ajudar na percepção da atitude dos pais e encarregados de educação.

Este comportamento perceptivo dos pais e encarregados de educação sobre uma modalidade de educação que não é do domínio dos mesmos, ao invés de elucidar, pode criar muitas percepções negativas na mente dos progenitores. Em contrapartida, quando se explica, aos pais e encarregados de educação, a importância e valor de uma aprendizagem baseada em duas línguas, o seu comportamento perceptivo, eventualmente, não necessitará de uma outra mediação mental, sendo que a identificação das variáveis que podem controlar a atitude destes pode ser mais fácil.

### **3.1.2 Factores que influenciam na percepção**

Existem alguns factores que influenciam na percepção de algum fenómeno. Estes factores podem estar associados ao perceptor ou aos formuladores de políticas, pois as necessidades, as atitudes e os motivos podem influenciar na percepção, por um lado, e nas características da informação percebida, que é importante para a percepção, por outro.

Como referem Lopes & Abib (2002), as variáveis determinantes da percepção passam, pelo menos, por quatro tópicos: propósito, atenção, consciência e pensamento.

Nesta senda, o pensamento pode ser interpretado em termos de reforço e operações estabelecidas, significando que diz respeito ao porquê de emissão de certo comportamento, ou seja, a percepção e atitude, o motivo pelo qual se vê, se sente ou se ouve determinadas coisas e não outras.

Entretanto, o pensamento está intimamente relacionado com o processo de resolução de problemas, pois se trata de respostas privadas que podem desempenhar a função de estímulos discriminativos, aumentando a probabilidade da resposta consumatória, isto é, a resposta final a ser emitida (Lopes & Abib 2002). Esta análise de Lopes & Abib (2002) demonstra uma das possíveis implicações do estudo das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação com relação ao modelo bilingue.

Assim, pode concluir-se que existe uma relação entre percepção e consciência, que se pode resumir da seguinte forma: tem-se consciência do comportamento perceptivo quando uma resposta verbal discriminativa é emitida em função de um estímulo produzido pela resposta perceptiva. Por isso, a consciência descreve a resposta perceptiva dos pais e encarregados de educação, o que poderá determinar, com mais adequação, a atitude deles

em relação à educação bilingue.

### **3.1.2.1 Factores internos e externos que influenciam na percepção**

Como referem Rocha & Fidalgo (1998), os factores internos que mais influenciam na percepção são a motivação e a experiência adquirida ao longo da vida das pessoas. Em relação à motivação, provavelmente, os pais e encarregados de educação prestem muito mais atenção a todos os aspectos que lhes interessam sobre a educação.

A experiência tem a ver com o que os pais e encarregados de educação já conhecem e entendem de acordo com o seu horizonte de representações. Isto descreve que a força do hábito pode fazer com que os pais e encarregados de educação continuem pensando que a língua portuguesa, tida como a única língua de prestígio, é a melhor para mediar a aprendizagem nas escolas moçambicanas. Este pensamento pode contribuir para a formação de percepções negativas em relação à educação bilingue.

Os factores externos mais importantes da percepção são a intensidade, o contraste, e o movimento (Rocha & Fidalgo 1998).

Algumas vezes, a atenção é particularmente despertada por estímulos que são emitidos com muita intensidade, o que contribui para uma maior percepção devido à força e poder da informação que chega ao perceptor. De igual forma, a atenção será reduzida quando os estímulos forem emitidos com menor intensidade (Rocha & Fidalgo 1998).

A intensidade com que foi/é disseminada a educação bilingue nas zonas rurais, de uma forma geral, e no distrito da Manhiça, em particular, pode não contribuir para uma boa percepção dos pais e encarregados de educação, gerando um clima de insatisfação em relação a este modelo de educação.

Um dos elementos externos que influenciam na percepção é o movimento com que a informação flui, para despertar mais atenção e percepção. Por isso, um movimento ministerial, das organizações não-governamentais e da sociedade civil acompanhado de dísticos, cartazes e outros materiais audiovisuais pode criar maior impacto na forma como os receptores se relacionam com a educação bilingue.

## **3.2 Atitude**

A noção de atitude é bastante complexa, pois o termo está associado a um conjunto de significados, a saber: comportamento, postura e procedimento, que, muitas vezes, têm, também, uma relação com crenças, que podem ser definidas de várias maneiras.

### 3.2.1 Definição de atitude

Tal como postula Baker (1992), o conceito de atitude é uma construção hipotética cuja essência é dar explicações sobre o comportamento humano do ponto de vista da sua direcção e sentido.

Em conformidade com esta perspectiva de Baker (1992), atitudes relacionam-se com as disposições que não podem ser observadas directamente e com precisão necessária, porque se manifestam de forma não visível ou notável.

Em termos gerais, uma atitude é uma disposição para reagir, favorável ou desfavoravelmente, em relação a uma classe de objectos ou situações, tendo em conta a visão holística dos mesmos (Sarnoff 1970).

Quanto à natureza, as atitudes são latentes, o que quer dizer em miniatura. Todavia, apesar desta natureza latente, as atitudes são, de uma maneira geral, convincentes e eficientes para esclarecerem os padrões de comportamento. Neste sentido, as atitudes dos pais e encarregados de educação devem ser abordadas através de uma política linguística clara, acompanhada de uma devida divulgação, com vista a eliminar os estereótipos individuais e colectivos em relação à educação bilingue. Por isso, este conceito tem sido usado como um termo genérico para designar crença ou avaliação do conhecimento que as pessoas detêm sobre um certo fenómeno, no caso vertente, sobre a educação bilingue.

No que concerne às crenças, elas podem ser cognitivas e avaliativas (Adegbija 2000:76). Assim, assumimos que as crenças (cognitivas) devem ser tratadas de forma separada das atitudes (avaliativas). É fundamental entender que essa separação não impede que as crenças dos pais e encarregados de educação tenham um efeito sobre as atitudes dos mesmos.

O conceito de atitude é visto de forma diferente pelos investigadores (Agheyisi & Fishman 1970:2). Entretanto, para estes autores, as duas perspectivas mais comuns são: a comportamental, que tem a ver com as atitudes abertas e respostas observáveis às situações sociais observáveis (Fasold 1984), e a mentalista, que vê atitude como um estado interno que pode ser despertado por algum tipo de estímulo e que pode mediar a resposta subsequente do organismo (Williams 1974).

Ainda que os autores acima tenham posições diferentes sobre o conceito de atitude, há um ponto comum entre eles, pois as duas posições remetem para a resposta a um determinado aspecto ou fenómeno. No caso vertente, tem a ver com a forma como os pais e encarregados de educação respondem e reagem à educação bilingue no distrito da Manhiça.

No desenvolvimento progressivo de atitude, a psicologia social advoga, de um modo geral, que ela trata do estudo experimental dos indivíduos, procurando fazer um exame do seu enquadramento social e cultural. Por isso, pesquisas sobre atitudes tornaram-se num grande foco dos psicólogos sociais por se tratar de um fenómeno com dimensão social e enorme significado.

Segundo Lambert & Lambert (1972):

Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento registado em nosso meio circundante. Suas componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (p.78).

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento, pois, elas afectam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam, igualmente, a determinar os grupos com que convivemos, as profissões, que finalmente escolhemos e até as percepções do que vivemos (p.83).

Nesse sentido, consideramos atitude como uma construção social duradoira de crenças e cognições dotadas de uma carga afectiva pró ou contra um fenómeno social definido, que predispõe a uma acção coerente com as cognições e afectos relativos a este objecto (Rodrigues *et al.* 2009).

Por seu turno, Garrett *et al.* (2003) alertam que uma atitude é potencialmente uma posição avaliativa que é suficientemente estável para permitir a sua identificação e, em certo sentido, medida. Estes autores defendem, igualmente, que as atitudes têm um papel estrutural tripartido, na medida em que congregam três componentes, a saber: cognitiva, afectiva e comportamental.

Na visão de Garrett *et al.* (2003), a componente cognitiva compreende crenças sobre a visão do mundo. A componente afectiva envolve sentimentos sobre um objecto de atitude e a componente comportamental tem a ver com uma certa forma de agir de uma determinada pessoa.

Estas três componentes estão ligadas porque, neste caso, condicionam a percepção e atitude dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue no distrito da Manhica.

Outra característica geralmente aceite das atitudes é a forma como elas funcionam

como porta de entrada e saída na acção social (Garrett *et al.* 2003:6). Isto é particularmente relevante nas pesquisas educacionais e em áreas como planificação linguística.

Esta análise pode ser invocada para explicar a atitude dos pais e encarregados de educação, tanto na recepção de informações, quanto na promoção e valorização da educação bilingue para os seus educandos no distrito da Manhiça. Na verdade, actualmente, o que tem sido saliente nos estudos sobre atitudes dos pais e encarregados de educação é que os pesquisadores procuram mais do que descobrir, simplesmente, quais são as atitudes destes, mas sim que efeitos elas vão gerando no comportamento dos mesmos, o que posteriormente pode influenciar na aprendizagem dos alunos (Mwanza 2017). Nesta pesquisa, também procuramos saber o que define e as consequências de tais atitudes.

Garrett *et al.* (2003) afirmam ainda que os estudos sobre atitudes podem ajudar-nos a compreender as variações de pensamento dentro de uma mesma comunidade. Estes autores concluíram que diferentes atitudes linguísticas são influenciadas pelas características sociais das pessoas que fazem esses questionamentos ou julgamentos sobre um certo fenómeno.

### **3.2.2 Importância e relevância das atitudes**

As atitudes dos pais e encarregados de educação em relação a uma língua ou variedades de línguas são importantes para a restauração, preservação, deterioração ou morte de língua (Baker 1992).

Na linha deste quadro de pensamento, se os pais e encarregados de educação não estão a favor da língua de educação, a implementação da educação bilingue pode tornar-se difícil, podendo levar ao insucesso escolar. Por isso, as atitudes dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça poderão ser indicadoras de pensamentos, crenças, convicções e dúvidas dos mesmos sobre o valor do uso de uma língua bantu como meio de ensino e aprendizagem.

Um estudo sobre atitudes realizado nos Estados Unidos, por Lewis (1981), concluiu o seguinte:

Qualquer política linguística, especialmente no sistema educacional, deve ter em conta a atitude daqueles que provavelmente serão afectados. A longo prazo, a política poderá ter êxito, o que não poderá conseguir é uma das seguintes três coisas: conformar-se com as atitudes dos envolvidos; persuadir aqueles que expressam atitudes negativas; ou procurar remover a causa do desacordo. Qualquer conhecimento sobre as atitudes é importante para a formação de uma política, bem como para o sucesso da sua implementação (p. 262).

A citação acima ressalta a necessidade de se ter em conta os indivíduos beneficiários

de qualquer mudança de política linguística. A atitude dos beneficiários deverá ser tida em conta na determinação do estatuto, valorização e importância de línguas por parte dos formuladores de políticas linguísticas. Por isso, a questão de língua na educação não deve ser separada da sociedade, sobretudo dos pais e encarregados de educação, na medida em que, de forma directa ou indirecta, participam e influenciam a aprendizagem dos seus aprendentes.

Como observou Armstrong (1968), as atitudes gerais das pessoas da África Ocidental são importantes, pelo facto de os respectivos idiomas serem considerados como símbolos e bandeiras das diferenças culturais nos seus países. Nesta forma de pensar, uma tentativa de incremento do uso de línguas bantu na educação deve ser acompanhada de uma boa planificação linguística, incluindo a alocação de professores que dominem e valorizem as línguas bantu, bem como de materiais didácticos. Caso contrário, a iniciativa pode redundar num insucesso escolar, em particular, se as atitudes linguísticas dos professores e dos pais e encarregados de educação não forem favoráveis a essa mudança.

Atitudes linguísticas positivas favorecem a implementação de políticas de educação bilingue que preconizam o desenvolvimento de línguas de menor estatuto. Por isso, o conhecimento sobre as atitudes dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue pode ser fundamental para a implantação desta modalidade de educação com sucesso no distrito da Manhiça.

### **3.2.3 Modificação das atitudes**

Apesar da aparente estabilidade das atitudes, a prática quotidiana mostra que elas podem sofrer alterações. Entretanto, esse processo de mudança não é simples como se pode imaginar, pois é muito difícil mudar de atitudes do que cultivá-las. É que, depois de cultivadas e desenvolvidas, as atitudes passam a ser parte integrante da personalidade do indivíduo.

Assim, uma vez que os pais e encarregados de educação podem ter cultivado já uma série de atitudes em relação à educação baseada na língua portuguesa, pode não ser fácil modificar esta personalidade, porque pode ter ganho uma organização dinâmica e sistemática.

De acordo com Lambert & Lambert (1972), modificar as atitudes pressupõe uma mudança nos quatro princípios de aprendizagem. Assim, uma atitude pode ser mudada se o indivíduo: (i) perceber que é favorável mudar para alcançar um certo objectivo específico; (ii) pretender fazer parte de um grupo; (iii) pretender obter um certo prestígio social; e (iv)

quiser obter uma certa vantagem, ou seja, a satisfação de uma certa necessidade objectiva. De igual modo, pode haver mudança de atitude se existirem algumas condições para se adquirir novos sentimentos e reacções por meio da associação. Em alguns casos, um indivíduo pode obter sucessos a partir de uma experiência negativa. Por essa via, atitudes que antes eram rejeitadas podem passar a ser positivas.

Como podemos perceber, as atitudes negativas podem levar a mais rápida deterioração ou extinção de uma língua numa determinada comunidade linguística, se não forem tomadas as devidas medidas cautelares. Contudo, isso não quer dizer que as atitudes positivas sejam suficientemente fortes para salvar línguas em perigo (Ngunga & Bavo 2011:11).

Na esteira deste pensamento, importa vincar, neste estudo, que, ainda que, de um modo geral, os pais e encarregados de educação manifestem atitudes positivas em relação à língua portuguesa, em detrimento da(s) língua(s) bantu, eles devem assegurar que os seus educandos aprendam, também, numa língua bantu que bem conhecem e provavelmente dominam, evitando, deste modo, sentimentos de inferioridade por associação à mesma.

Todavia, isto não significa dizer que a formação de uma atitude positiva nos pais e encarregados de educação em relação às línguas bantu na educação deve ser feita de forma coerciva ou imposta. No nosso entendimento, deve-se criar um pacto social, pedagógico e psicológico entre os pais e encarregados de educação e os diversos intervenientes do sistema educacional moçambicano.

Neste contexto, os gestores educacionais a todos os níveis devem desencadear ou reforçar o movimento de sensibilização comunitária, incluindo através de diferentes órgãos de comunicação social sobre o valor da educação bilingue e do uso das línguas bantu no ensino. Através deste movimento informativo e ao ouvirem e verem, de forma sistemática, as implicações positivas da educação bilingue, os pais e encarregados de educação, podem assumir novas atitudes em relação a este modelo de educação.

Como se pode perceber, para o sucesso da educação bilingue no distrito da Manhica, em particular, e no país, em geral, há que contar com a intervenção dos professores, na qualidade de implementadores directos e agentes de transformação comunitária e social, na sensibilização e mobilização dos pais e encarregados de educação. Estas acções podem contribuir para a desconstrução de atitudes negativas que os pais e encarregados de educação possam ter formado ao longo dos tempos em relação às línguas bantu, criando, desta maneira, uma nova tomada de consciência.

Esta análise pressupõe dizer que esta nova tomada de consciência por parte dos

progenitores, em relação ao uso do Português e de línguas bantu no processo de ensino e aprendizagem, pode contribuir na formação e desenvolvimento de percepções e atitudes positivas em relação a estas línguas e à educação bilingue. Para tal, é preciso assegurar também a expansão do uso das línguas bantu na educação no distrito da Manhiça, o que deverá contribuir para a valorização e o aumento do seu prestígio e recuperação da auto-estima por parte dos seus falantes (Ngunga & Bavo 2011:12)

Em suma, se os pais e encarregados de educação receberem uma informação nova, transmitida de forma clara e objectiva a respeito de um assunto que tem a ver com a aprendizagem dos seus educandos, eles podem alterar as suas eventuais percepções e atitudes negativas em relação às línguas bantu e à educação nestas línguas.

### **3.2.4 Influência dos pais e da sociedade na atitude dos educandos**

O ambiente familiar também influencia na atitude dos educandos e, conseqüentemente, na sua aprendizagem, assumindo-se que os pais e encarregados de educação é que mais tempo passam com os mesmos desde os primeiros anos de vida.

É neste contexto que, quando se observa o comportamento dos alunos, muitas vezes se constata a influência do ambiente familiar sobre eles, consubstanciado pelas percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação em relação às línguas bantu como veículos de educação e de mobilidade social.

Rocha & Fidalgo (1998:94) advertem que, através de uma observação atenta, podemos avaliar a forma como os alunos adquirem a escala de valores na sua família, pois, do ponto de vista social, o indivíduo tende a imitar atitudes e comportamentos de modelos concebidos no contexto social em que se insere. Assim, urge a necessidade de uma compreensão mais profunda sobre a aquisição do conhecimento que não é restrita apenas ao ambiente familiar do aluno, mas, também, àquele desencadeado, de maneira formal e informal, na sociedade e em outros ambientes de aprendizagem (González *et al.* 2005).

Na linha do exposto acima, as salas de aula constituídas por alunos oriundos de diferentes famílias e culturas com características peculiares devem ser tratadas como espaços socioculturais de construção de conhecimento diverso (González *et al.* 2005). Desta maneira, é preciso lembrar que, geralmente, as percepções e atitudes influenciam na motivação para a aprendizagem de qualquer indivíduo. É por isso que, ainda que de forma superficial, consideramos o conhecimento sociocultural importante para o nosso estudo.

### **3.2.5 Implicações das atitudes**

Mwanza (2017:120), no seu estudo sobre as implicações das atitudes dos pesquisadores em relação ao uso de línguas não oficiais no ensino da língua inglesa nas escolas secundárias da Zâmbia, concluiu que os pesquisadores tinham atitudes positivas em relação ao Inglês formal, mantendo atitudes negativas em relação às línguas zambianas e às variedades informais do Inglês. Do ponto de vista pedagógico, esta pesquisa significou que os repertórios linguísticos dos alunos e os seus saberes locais foram deixados de lado no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, implicando, desta maneira, um silenciamento àqueles que não falavam Inglês, impedidos de participar, de forma activa, em actividades comunicativas na sala de aula.

Ainda que o nosso foco de estudo não tenha a ver com as implicações das atitudes dos pesquisadores, achamos o estudo de Mwanza (2017) importante, pois tem uma relação com o nosso trabalho. É que, de uma forma geral, os pais e encarregados de educação olham para o ensino baseado em duas línguas de maneiras diferentes, em particular quando uma das línguas é de menor estatuto, isto é, cada um tem uma interpretação própria do que arbitrariamente considera a educação bilingue do ponto de vista perceptivo.

### **3.3 Identidade linguística**

O conceito de identidade emerge da filosofia. Usa-se este conceito para fazer a descrição de alguma coisa que é diferente das demais, mas similar a si mesma. Desta forma, ela é (re)construída por indivíduos dentro de uma sociedade, mudando de forma (in)consciente, num paradigma de identificação própria e reconhecida pelos outros.

De acordo com Labov (1972), o nível de consciência social é uma propriedade importante da mudança linguística que tem que ser determinada directamente. Por isso, a avaliação da língua é determinante para a constituição da identidade linguística dos pais e encarregados de educação, em termos de percepções e atitudes.

A identidade, seja a linguística ou a social, forma-se a partir do contexto em que o discurso e os interlocutores se inserem. Rajagopalam (1998) argumenta que o falante só se apresenta real a partir do momento em que se constitui como social.

Esta socialização a que o autor se refere é importante para os pais e encarregados de educação, uma vez que estes também devem ser considerados como indivíduos que participam na aprendizagem dos seus educandos e como elementos do processo social em que se insere a educação bilingue. Desta forma, o processo de construção de identidade

linguística deve ser visto com muita atenção, pois, a noção de contexto linguístico na educação bilingue influencia a percepção e atitude dos pais e encarregados de educação.

Geralmente, a formação da identidade linguística e social dá-se através do conhecimento da visão do mundo que as pessoas usam, individual e colectivamente, para abordar um determinado assunto, neste caso, a educação bilingue. O processo de socialização linguística determina a forma como os pais e encarregados de educação olham para este modelo educacional no decorrer do seu convívio social. Tendo em conta as suas experiências e a realidade do grupo social em que estão inseridos, portanto, na qualidade de actores sociais, os pais e encarregados de educação podem contribuir para a alteração das múltiplas leituras erróneas que se fazem sobre a educação bilingue.

Nesta perspectiva, as percepções e atitudes individuais e colectivas dos pais e encarregados de educação interagem constantemente na construção de uma identidade, isto é, a percepção colectiva pode mudar a do indivíduo sobre a sociedade, e sobre as suas relações. Assim, a percepção social age sobre a percepção individual, podendo alterar atitudes e valores. Estas relações contribuem para que os indivíduos se tornem agentes de transformação social, e não apenas receptores passivos de informações.

Em relação às identidades individuais, Hall (1992) defende o seguinte:

O sujeito, previamente entendido como tendo uma identidade unificada e estável, está-se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Corresponde, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjectiva com as "necessidades" objectivas da cultura, entram em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais (p.12).

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias [...] de tal modo que nossas identificações estão continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora "narrativa do eu"(p.13).

Na linha de Hall (1992), pode dizer-se que as identidades não são estáticas, mas sim dinâmicas e plurais, porque elas se vão modificando e se fragmentando em busca de novas identidades.

Assim sendo, os pais e encarregados de educação do distrito da Manhiça devem aceitar construir novas identidades linguísticas ao longo de sua existência, através de

fragmentações e rupturas que conduzem a superações e reconfigurações.

### **3.4 Diversidade e diferença**

Os conceitos de diversidade e diferença não são novos. Desde a antiguidade foram objecto de confrontação e de sentimentos conflituosos. No entanto, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos e sociolinguísticos, que abordam a importância perceptiva e atitudinal da realidade linguística das pessoas, em geral, e dos pais e encarregados de educação, em particular, os mesmos ganharam maior expressividade e visibilidade, sobretudo, na segunda metade do século XX, e início do XXI (Pais 2007). Estes são períodos caracterizados por uma crescente luta pela afirmação da identidade linguística, igualdade vs. desigualdade cultural, antropológica, sociológica, étnica e racial (Pais 2007).

A fim de permitirmos uma melhor compreensão do conceito de diversidade em contextos pós-coloniais, achamos pertinente convocar Pais (2007). Este autor argumenta que devemos redimensionar o nosso olhar, pensando e reflectindo sobre a diversidade não como antónimo de homogeneidade, mas considerando-a como uma multiplicidade de culturas, buscando ver através dos nomes, das coisas e dos conceitos as ideias que englobam a sua riqueza semântica e pragmática.

Tomando em consideração os argumentos avançados por Pais (2007), percebe-se que a diversidade se insere em algo bastante maior, isto é, num complexo de significados variados que desembocam em percepções, atitudes, pensamentos, discursos sociais e costumeiros. No caso do nosso estudo, a argumentação de Pais (2007) remete para o estudo das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a(s) língua(s) de ensino e aprendizagem dos seus educandos no distrito da Manhica, tendo em conta as ideologias linguísticas sociais e a pluralidade linguística que prevalece nesta parcela da província de Maputo.

Autores como Firmino (1998, 2015, 2002), Henriksen (2015) e Patel (2012), também desenvolveram estudos sobre diversidade linguística em Moçambique, ainda que numa perspectiva não-histórica, mas procurando compreender a relação entre diversidade linguística, e o uso de línguas de origem colonial, e os processos de construção de estado-nação.

Nesta linha de pensamento, importa destacar que a diversidade linguística é uma das características peculiares do continente africano, em geral, e de Moçambique, em particular. Em Moçambique, por exemplo, são faladas mais de vinte línguas maioritariamente de origem bantu, ainda que nenhuma destas línguas detenha o estatuto de língua maioritária ou

falada em toda a extensão territorial (Chimbutane 2015; Henriksen 2015). Esta situação tem sido usada para justificar o facto de o Português, a língua do ex-colonizador, manter a sua hegemonia nos domínios públicos, escolares e nas interacções sociais.

Como é sobejamente conhecido, e tal como afirmamos anteriormente, os conceitos de diversidade e diferença são amplamente discutidos na actualidade, ainda que o seu significado ganhe diferentes dimensões de acordo com a abordagem adoptada. Esta situação permite-nos afirmar que os tais conceitos de diversidade e diferença são voláteis e contingentes, modificando-se em função do contexto de uso e dos objectivos propostos, quer sociais, políticos, económicos, educacionais e históricos do momento.

Devido a esse carácter volátil e contingente, a discussão sobre estes conceitos acaba tornando-se versátil na medida em que a luta pelo reconhecimento das diversidades e diferenças linguísticas ultrapassa, largamente, o princípio de universalidade e igualdade, o que, na Constituição da República de Moçambique, é expresso nos seguintes termos: “*somos diferentes, mas todos somos iguais perante a lei*” (República de Moçambique, 2018, Artigo 35). Esta luta pelo reconhecimento faz perceber que o conceito de diversidade é mais amplo em relação ao de diferença, ainda que um não exista sem o outro. Ou melhor, os dois estabelecem uma relação de complementaridade e diálogo permanente.

No meio desta diversidade e diferença linguística que caracteriza o nosso país, há a considerar que, no processo de ensino e aprendizagem, os pais e encarregados de educação continuam, provavelmente, a perceber o Português como a língua de elite e de prestígio, esquecendo que a falta de domínio da mesma por parte dos seus educandos, sobretudo nas classes iniciais, inibe os mesmos de exporem as suas ideias e argumentos na sala de aulas, gerando, deste modo, uma desmotivação e desinteresse na aquisição dos saberes escolares, resultando em altos níveis de reprovação e desistência.

Nesta senda, os pais e encarregados de educação devem olhar para a escola como um centro responsável pelo processo de libertação e democratização da consciência linguística, e considerarem a diversidade como um ganho cultural e linguístico-pedagógico. Mais ainda, devem assumir uma atitude proactiva em relação à educação baseada em duas línguas nas escolas do distrito da Manhiça, pois, assim, estarão a estabelecer uma diversidade na unidade, na continuidade, na heterogeneidade e na pluralidade nos contextos interaccionais mais locais (Patel 2012:112). Para isso, os pais e encarregados de educação devem compreender e assumir que todas as línguas possuem igual valor e são vectores perfeitos de aprendizagem em qualquer subsistema de educação.

Em suma, a compreensão dos conceitos de diversidade e diferença por parte dos pais

e encarregados de educação deve contribuir para a formação de uma atitude positiva em relação à educação bilingue, permitindo uma análise mais cuidadosa das necessidades e peculiaridades de uma aprendizagem baseada em duas línguas nas escolas do distrito da Manhiça. Esta pode ser uma forma de formação de pactos linguístico-pedagógicos, através do respeito da diversidade e diferenças linguísticas que caracterizam o país, em geral, e o distrito da Manhiça, em particular.

Na esteira do alinhamento dos conceitos de diversidade e diferença, deve-se ter em consideração um outro aspecto importante que afecta as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça em relação ao uso da(s) língua(s) bantu no contexto educacional, que é o preconceito. Trata-se de um fenómeno formado pelos progenitores ao longo dos tempos e que se segmentou de forma (in)consciente, tendo desenvolvido uma visão estereotipada em relação ao uso das línguas autóctones na comunicação em contextos formais e na aprendizagem dos seus educandos.

Consideramos importante aflorar o conceito de preconceito neste estudo, uma vez que o mesmo consiste em manifestar uma atitude negativa ou positiva em relação a um indivíduo, só porque ele pertence a uma classe ou a um grupo linguístico que previamente foi julgado como tendo um comportamento cristalizado (Rocha & Fidalgo 1998:100).

No contexto em que este estudo se insere, o preconceito assenta numa atitude negativa e discriminatória, tal como afirmamos, anteriormente, que foi criado pelos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça. Esta atitude negativa em relação ao uso das línguas bantu na educação formal dos seus educandos deve ser desconstruída, pois, não existe uma língua que seja intrinsecamente melhor que a outra, ou seja, toda a língua atende às necessidades comunicativas da comunidade em que é falada, podendo ser usada, também, para fins educativos e instrucionais.

No processo de desconstrução do preconceito sobre o uso das línguas bantu na educação formal no distrito da Manhiça, deve-se olhar para o aluno como actor social e detentor de uma língua que usa desde a nascença, abrindo caminho para a sua aplicação e aceitabilidade no espaço escolar. Isso permitirá o uso e valorização dos saberes locais prévios, adquiridos pela criança antes da sua chegada à escola e a sua (re)utilização na (re)construção do conhecimento como autor da sua própria aprendizagem numa língua que melhor percebe e fala.

Assim, podemos concluir que é necessário que os pais e encarregados de educação do distrito da Manhiça optem pelo reconhecimento e valorização do uso das línguas bantu e do Português na aprendizagem dos seus educandos, desconstruindo percepções e atitudes

preconceituosas em relação à educação bilingue. Desta forma, os pais e encarregados de educação estarão a contribuir para o desenvolvimento, valorização e manutenção das línguas e culturas locais bem como para a integração pedagógica dos aprendentes bilingues na educação formal no distrito da Manhica.

### **3.5 Motivação e aprendizagem**

A motivação é um termo geral para todos os processos que envolvem o início, a direcção e a manutenção de uma certa actividade, quer física, quer psicológica. Partindo desta premissa, pode-se perceber que o princípio motivacional inclui mecanismos internos e externos envolvidos na preferência por uma determinada coisa em detrimento da outra, assim como na força das respostas e na persistência das acções orientadas para o alcance dos objectivos traçados.

Neste estudo, pretendemos compreender também em que medida é que os pais e encarregados de educação manifestam certos níveis motivacionais em relação ao uso de uma determinada língua para o ensino e aprendizagem dos seus educandos. Esta pergunta toma a motivação como resultado de uma condição interna do organismo humano e não mensurável, que se manifesta a partir de comportamentos observáveis e abertos (Fasold 1984).

Partindo do pensamento de Fasold (1984), entendemos que o objectivo fundamental de tomar a motivação como ponto de referência é explicar a variabilidade dos comportamentos e inferir estados privados de actos públicos e atribuir responsabilidades a essas acções. Nesta visão, os pais e encarregados de educação devem contribuir na criação de um ambiente propício para a realização da aprendizagem de forma alegre, eficaz e consciente com base numa língua bantu, no qual o aprendente deve ter motivação suficiente para descobrir o sentido da permanência, convivência e aprendizagem a partir desta língua bantu.

Como ponto de partida para a gestão do processo pedagógico na sala de aulas, cabe ao professor desenvolver repertórios de ensino e aprendizagem assentes numa boa motivação, levando os aprendentes a mostrarem interesse pelas aulas leccionadas numa língua bantu e tornando a aprendizagem útil e agradável. Por isso, as actividades que o professor for a organizar na sala de aulas devem ser práticas, dinâmicas e que aproximam a criança da sua realidade mais próxima, considerando a escola como um espaço de (re)construção, (re)socialização da personalidade humana e de sistematização do conhecimento científico a partir de qualquer língua, incluindo de origem bantu.

É em consideração a este conceito de motivação que vários estudos foram

desenvolvidos por diferentes autores. Destaque vai para Jurado & García (2018:317), que desenvolveram um estudo cujo objectivo era compreender como é que a atitude e motivação afectam os estudantes nos programas de educação bilingue. Estes autores concluíram que a atitude e motivação são dois factores efectivos que podem determinar o sucesso do aprendiz.

Neste estudo, consideramos importante destacar que a motivação desempenha um papel preponderante no processo de aprendizagem de uma língua ou numa língua minorizada, sobretudo na autodeterminação do aprendiz bilingue. No que concerne à influência da motivação na formação de uma boa atitude dos pais e encarregados de educação, cabe referir que ela é determinada, também, pela confiança individual acerca dos resultados ou atributos representados pelo comportamento avaliável ou atribuído aos seus educandos em relação aos conhecimentos adquiridos no contexto escolar (Montano & Kasprzyk 2008:71).

Neste contexto, se o aprendiz guardar convicções fortes e positivas em relação ao uso da(s) língua(s) bantu no processo de ensino e aprendizagem, a partir da influência motivacional transmitida dos pais e encarregados de educação, professores, direcção da escola e dos membros do Conselho da Escola, resultará em percepções e atitudes positivas. Em contraste, se o aprendiz tiver convicções fracas em relação ao uso da(s) língua(s) bantu, resultará em percepções e atitudes negativas.

A motivação, conforme anota Dörnyei (1998), é aquilo que afecta o sucesso da aprendizagem do aluno. Demonstra isto que, se a mesma estiver ausente, mesmo um aprendiz brilhante, com habilidades intelectuais impressionantes, será incapaz de alcançar os objectivos previamente traçados. Assim, entendemos que a motivação joga um papel importante na aprendizagem de uma língua ou uso de uma língua como meio de ensino e aprendizagem, sobretudo no que diz respeito a línguas minorizadas. A motivação deve contribuir também para a construção de uma boa atitude dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhica.

De acordo com Duarte (1993), a aprendizagem é um conhecimento explícito ou reflexivo como a explicitação do conhecimento intuitivo ou implícito que os falantes possuem da sua língua. Realçar que o conhecimento intuitivo faz com que o aprendiz produza enunciados linguísticos de forma espontânea, inconsciente e intuitiva. O conhecimento explícito processa-se de forma consciente e tem a ver com o domínio das regras da língua, através de uma instrução formal que contribui para a superação dos erros do ponto de vista linguístico.

Por estas palavras, entende-se que a aprendizagem explícita permite o desenvolvimento de habilidades da língua, através de um processo consciente e pode ser influenciado positivamente pela correcção de erros e pela apresentação de regras explícitas. Importa, também, afirmar que os factores que influenciam na aprendizagem da L2 são vários. Dentre eles, podemos mencionar os sociais, económicos, políticos, culturais e cognitivos. Cada pessoa tem suas próprias características individuais, na aprendizagem de uma língua, daí ser impossível descrever todas as possibilidades deste fenómeno

Outro aspecto a ter em consideração neste estudo é a distância social e psicológica dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue e a cultura do grupo alvo. Neste caso, a distância social refere-se ao indivíduo como membro de um grupo social que está em contacto com outro grupo social cujos membros falam uma língua diferente. Por seu turno, a distância psicológica é entendida como o resultado de vários factores afectivos que preocupam um aprendente como um indivíduo, tal como a resolução de choques linguísticos, choques culturais, *stress* cultural, motivação integrativa versus instrumental e a permeabilidade do ego (Chonane 2013:26).

Neste estudo, assumimos que, quanto maior for a distância social e psicológica entre os pais e encarregados de educação e a educação baseada em línguas bantu, menor será o grau de aculturação em direcção à formação de percepções e atitudes positivas em relação a esta modalidade de educação. Mais ainda, quando há obstáculos para aculturação, os níveis motivacionais do aprendente são baixos e, como consequência, pode não progredir para além dos estágios iniciais de aprendizagem com base na língua bantu.

### **3.6 Bilinguismo**

O conceito de bilinguismo tornou-se cada vez mais amplo e difícil de definir nos últimos tempos. De acordo com Crystal (1985:39), as definições de bilinguismo reflectem suposições sobre o grau de proficiência que uma pessoa deve atingir antes de ser qualificada como bilingue (se comparável a um falante nativo monolíngue, ou um pouco menos que isso, até o ponto de conhecimento de L2).

De particular importância, é a maneira como os estudos do bilinguismo envolvem a análise de questões sociais e psicológicas, levando em conta o *status* social das diversas línguas e o seu papel na identificação dos falantes com um determinado grupo étnico. É neste contexto que Romaine (1989) define o bilinguismo como um fenómeno social e cognitivo. Para esta autora, o termo bilinguismo é utilizado para denominar uma comunidade ou um sujeito que se expressa em mais de uma língua. A partir desta abordagem de Romaine (1989),

compreendemos que não se deve separar o social e o cognitivo do indivíduo bilingue.

Entendemos ainda que alguns pais e encarregados de educação da Manhiça podem até usar o Português e o Changana. Todavia, devido a uma forma de pensar que foram (re)construindo ao longo dos tempos, que tem a ver com o princípio de superioridade da língua portuguesa em relação às línguas bantu, nada lhes garante que a educação baseada nestas últimas línguas possa vir a ser produtiva para os seus educandos.

Ainda que, ao longo desta secção, possamos fazer alusão a outros autores que dissertaram sobre bilinguismo, tomamos como referência a concepção da Romaine (1989), por acreditarmos que o cognitivo e o social se complementam, o que é consistente com a configuração da nossa pesquisa. É que, questões de percepções e atitudes em relação à educação bilingue têm a ver, também, com as componentes social e cognitiva dos pais e encarregados de educação.

De acordo com Câmara Júnior (1974), o bilinguismo é a capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma, ou por outra, conforme a situação social em que se encontre. Este conceito de bilinguismo adoptado por Câmara Júnior (1974) apresenta uma lacuna, pois, trata apenas da dimensão social, excluindo a dimensão cognitiva. Neste sentido, contrasta com a concepção de Romaine (1989), que, para além da componente social, engloba a dimensão cognitiva, que consideramos importante no contexto da pesquisa sobre as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação.

Ademais, referir que Câmara Júnior (1974) afirma adiante que para se considerar um indivíduo bilingue deve falar as duas línguas como um falante nativo. Este pensamento ignora a existência de vários falantes bilingues conforme o grau de proficiência linguística nas duas línguas. No nosso país, em geral, e no distrito da Manhiça, em particular, temos muitos falantes bilingues (Português vs. língua bantu), mas que não detêm a proficiência linguística em Português como falantes nativos.

Assim sendo, concordamos com a perspectiva avançada por Mackey (1972), ao afirmar que o bilinguismo não é um fenómeno da língua, mas uma característica de seu uso e uma propriedade colectiva ou individual, o que significa que qualquer indivíduo pode ser bilingue, desde que esteja exposto a duas línguas e tenha a capacidade de comunicar nas mesmas.

Segundo Giambo & Szecsi (2015:56), bilinguismo e biliteracia são importantes para os pais, educadores e formuladores de políticas linguísticas que os deverão tomar como elementos cruciais na manutenção linguística como património sociocultural. É nesta óptica

que pesquisas feitas nas últimas décadas centraram-se mais na relação entre a perda e manutenção do património linguístico e atitudes dos pais e práticas de literacia das famílias.

O objectivo de Giambo & Szecsi (2015) é fornecer uma visão geral da evidência empírica sobre a importância do bilinguismo e da biliteracia, bem como, demonstrar as relações existentes entre os benefícios do desenvolvimento do bilinguismo na língua de herança e a competência na língua de educação. deste modo, achamos pertinente trazer uma abordagem orientada para o fortalecimento e manutenção do bilinguismo nas escolas do distrito da Manhica, condição fundamental para o desenvolvimento de um bilinguismo balanceado nas duas línguas do aprendente bilingue.

A filosofia subjacente às dimensões de bilinguismo é formulada de forma clara por Harmers & Blanc (2000). Estes autores afirmam que não se deve ignorar o facto de o bilinguismo ser um fenómeno multidimensional, devendo ser investigado como tal. Neste contexto, consideramos importante apresentar as seis dimensões do bilinguismo, segundo estes autores:

(i) competência relativa, que prioriza a relação entre as duas competências linguísticas, permitindo a obtenção de um bilinguismo balanceado e dominante;

(ii) organização cognitiva, que se circunscreve à aquisição de um bilinguismo composto e coordenado;

(iii) idade de aquisição, que consideramos de extrema importância, pois afecta o desenvolvimento linguístico, neuro-psicológico, cognitivo e sociocultural. Significa que, de acordo com a idade de aquisição de uma L2, se dá o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto;

(iv) presença ou não de falantes da L2 no ambiente em questão, que tem a ver com o espaço social em que o aprendente adquire a língua, resultando num bilinguismo endógeno ou exógeno;

(v) *status* das línguas envolvidas, que é, geralmente, determinado pelo estatuto atribuído às línguas numa certa comunidade, dando origem a um bilinguismo aditivo ou subtrativo;

(vi) identidade cultural, que permite estabelecer uma diferença entre os indivíduos bilingues, pois, partindo de aspectos culturais, pode-se ter bilingues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais.

Considerando as dimensões do bilinguismo acima mencionadas, pode concluir-se que, se os pais e encarregados de educação vencerem o preconceito linguístico e construírem atitudes positivas e convicções fortes sobre a educação bilingue, estarão a contribuir para a

obtenção de uma competência relativa, que prioriza a relação entre as duas competências linguísticas dos seus educandos, permitindo a obtenção de um bilinguismo balanceado nas duas línguas (Português e Changana).

A seguir, apresentamos, de forma resumida, as várias dimensões, denominações e conceitos de bilinguismo, partindo das perspectivas unidimensionais até as multidimensionais. As perspectivas unidimensionais são aquelas que envolvem uma só dimensão (competência relativa), isto é, definem uma pessoa bilingue tendo em conta apenas as concepções linguísticas. Já as multidimensionais são aquelas que envolvem vários aspectos, ou melhor, vão para além da teoria linguística e são sustentadas por outras ciências, tal como mostramos ao longo da secção.

**Tabela V. Dimensões de bilinguismo, segundo Harmers & Blanc (2000)**

<b>Dimensões</b>	<b>Denominação</b>	<b>Definição</b>
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1=L2
	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	Uma representação para duas traduções
	Bilinguismo Coordenado	Duas representações para duas traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Bilinguismo Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Bilinguismo Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
<i>Status</i> das Línguas	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente à L1 ou à L2

	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas à L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

A Tabela V mostra as várias dimensões representativas dos conceitos de bilinguismo, partindo das concepções unidimensionais, em direcção às multidimensionais. Aquelas, unidimensionais compreendem a competência relativa que dá primazia à relação entre as duas habilidades linguísticas, dando origem a um indivíduo bilingue balanceado e dominante. Neste caso, é considerado um indivíduo bilingue balanceado aquele que tem um domínio de uma L1, por exemplo (Changana) similar ao domínio de uma L2, por exemplo (Português). E um indivíduo bilingue dominante é aquele que tem um domínio maior de uma língua em relação a uma outra  $L1 > L2$ , por exemplo (Changana > Português) ou  $L1 < L2$ , por exemplo (Changana < Português). Estas concepções unidimensionais apresentam algumas fraquezas por definirem um indivíduo bilingue apenas a partir da competência linguística, descurando outras dimensões estabelecidas, tais como, as dimensões individuais e sociais. Assim, um dos pontos mais discutidos nas concepções unidimensionais de bilinguismo é o facto de as mesmas não estarem ancoradas por teorias de comportamento linguístico (Megale 2005:7)

As concepções multidimensionais, em contraparte, são aquelas que, na definição de bilinguismo e bilingue, incluem a dimensão cognitiva e a identidade cultural. Referir que estas concepções não só são sustentadas por teorias de comportamento linguístico, como também incorporam outras valências oriundas de outras áreas do saber, tais como Psicologia, Sociolinguística, Sociologia e Linguística. Por isso, tal como afirmámos anteriormente, o bilinguismo é um fenómeno bastante complexo, devendo ser analisado tendo em conta diferentes níveis: individual, interpessoal, intergrupar e social (Harmers & Blanc 2000).

### **3.7 Conceito e modalidade de educação bilingue**

Depois do breve historial da educação bilingue descrito no capítulo anterior, nesta secção, consideramos importante aprofundar a abordagem, do conceito de educação bilingue, pois é vista e tratada sob várias perspectivas.

De acordo com Martin-Jones (2007:164), educação bilingue refere-se a todas as formas de provisão de educação para alunos bilingues, incluindo formas mínimas de apoio à aprendizagem por meio de duas línguas. Para Martin-Jones, esta é uma perspectiva amplamente seguida na literatura de pesquisa em educação bilingue.

Por seu turno, Chimbutane (2009) defende que a educação bilingue pressupõe todo o programa de educação que usa duas ou mais línguas como meio de ensino e aprendizagem, não apenas como meio de ensino e aprendizagem de línguas, mas também como veículo de ensino e aprendizagem em outras áreas disciplinares.

Das perspectivas apresentadas pelos autores acima mencionados, há um aspecto em comum, que é a definição de educação bilingue como uma modalidade que usa, pelo menos, duas línguas como meio de ensino e aprendizagem. Assim, concordamos com Martin-Jones (2007) e Chimbutane (2009), na medida em que a educação bilingue vai para além do uso de duas línguas do ponto de vista comunicativo, pressupondo, também, o seu uso para a aquisição de saberes escolares de uma forma holística.

Em Moçambique, a educação bilingue é entendida como o processo de ensino e aprendizagem que inicia com a L1 dos aprendentes como meio de educação (uma língua moçambicana), com uma transição gradual para a L2 (a língua portuguesa) como meio de educação (INDE/MINED 2003:121).

Segundo Megale (2005:8), existem três critérios para a definição de educação bilingue, que são: intensidade, objectivo e *status*. Para o nosso estudo, interessa-nos aflorar o conceito de educação bilingue com base nos critérios de intensidade e objectivo. No contexto de educação bilingue, o termo intensidade pode ser definido da seguinte maneira:

(i) quando a L1 é usada apenas como veículo facilitador na transição para a L2 - *programa transicional*;

(ii) quando as duas línguas são usadas no contexto escolar em todas as actividades, no entanto, a criança é alfabetizada apenas na L2 - *programa mono-letrado*;

(iii) quando as duas línguas são usadas tanto na escrita quanto oralmente, mas as matérias são divididas de tal forma que a L1 é utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como história, artes e folclore, e a L2 é usada para as demais matérias – *programa de bilinguismo parcial bi-letrado*.

No critério objectivo, a educação bilingue pode ser definida nos seguintes termos:

(i) quando a criança é instruída primeiramente na L1, visando a integração no contexto escolar - *programa compensatório*;

(ii) quando ambas as línguas são desenvolvidas desde as classes de alfabetização inicial e são utilizadas como meio de instrução de conteúdos - *programa de enriquecimento*;

(iii) quando a língua e a cultura das crianças pertencentes a um grupo minoritário são preservadas e aprimoradas - *programa de manutenção do grupo*.

Em geral, a educação bilingue pode ser vista em dois grandes domínios: um domínio em que podemos ter um ensino virado para um grupo linguístico dominante e um outro domínio orientado para grupos linguísticos minoritários. Quando falamos de grupos linguísticos minoritários, referimo-nos a comunidades linguísticas e socialmente desfavorecidas, tal como acontece com alguns alunos do distrito da Manhiça, onde maior parte deles são filhos de pais desempregados e camponeses, com uma condição socioeconómica baixa. Educação bilingue de grupos dominantes refere-se a uma educação de carácter elitista, visando a aprendizagem de uma nova língua de prestígio, o conhecimento de outras culturas e/ou a obtenção de outras certificações académicas ou profissionais adicionais.

## CAPÍTULO IV - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo destina-se à apresentação das teorias que sustentam o estudo sobre percepções e atitudes, em geral, e dos pais e encarregados de educação, em particular

É importante realçar que as relações da humanidade com as percepções e atitudes e o contexto sociocultural permitem a compreensão de ideias, procedimentos e conhecimentos envolvidos em alguns questionamentos feitos pelos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue ou uso de línguas minorizadas na educação. Muitos desses questionamentos têm a ver com percepções de que a educação bilingue não garante a aquisição da(s) língua(s) e capital cultural que permite a mobilidade socioeconómica. Para o caso de Moçambique, alguns dos questionamentos são expressos através de perguntas como: (i) Por que o meu educando deve aprender numa língua bantu? (ii) Será que o meu educando irá aprender melhor nesta língua? (iii) Se já fala razoavelmente a língua bantu, qual é a necessidade de voltar a aprender a mesma na escola? (vi) Que benefícios a língua bantu irá trazer no desenvolvimento cognitivo e futura mobilidade socioeconómica do meu educando?

As respostas a estas perguntas podem ser encontradas na análise da relação entre língua e sociedade, objecto de estudo da Sociolinguística. A seguir apresentamos o nosso quadro teórico, que combina os pensamentos linguísticos mentalista e comportamental.

Depois da abordagem saussuriana da linguística, centrada na descrição da estrutura do sistema linguístico, surge a Sociolinguística, que faz o estudo das línguas e a sua estreita relação com a sociedade, tornando evidente, entre outros aspectos, as percepções e atitudes dos falantes em relação ao uso das línguas na educação. O nosso estudo tem como suporte duas teorias, a saber: a mentalista, que é uma teoria estruturalista, e a comportamental, que é uma teoria pós-estruturalista. Consideramos pertinente usar estas duas teorias porque elas se complementam, na medida em que, sendo as atitudes elementos cognitivos, não observáveis, a sua influência recai, sempre, sobre o comportamento humano.

### 4.1 Teoria Mentalista

A teoria mentalista, desde há longa data, tem dominado os estudos relativos à *mente* do ser humano, com especial destaque para questões reflectidas nas acções do comportamento das pessoas. Admitimos, neste estudo, que, tradicionalmente, a teoria mentalista assenta em qualquer explicação ou atitude que considera o comportamento de um indivíduo como resultado primário de processos internos manifestados de formas diferentes.

Nesta óptica, achamos importante ainda elucidar que, as percepções e atitudes que os pais e encarregados de educação do distrito da Manhíça manifestam em relação à educação bilingue podem ser o resultado de uma aprendizagem (in)formal, influência social, observação, generalização e/ou abstracção.

Em explicações mentalistas, as percepções e atitudes são frequentemente consideradas como os pontos de contacto entre o mundo físico e o da *mente*, sendo, por esse motivo, processos psicofísicos (Lopes & Abib 2002:129). Mais adiante, Lopes & Abib (2002) defendem que um estímulo físico excita uma parte do corpo humano, sendo que essa excitação é convertida em impulsos eléctricos, que percorrem vias nervosas até chegar ao cérebro, onde provocam uma mudança estrutural. Em outros termos, quando esta mudança estrutural é convertida em uma cópia mental do objecto, denomina-se ideia ou representação, isto é, a parte mental da percepção.

É importante assinalar que, para Skinner (1965, 1968), a teoria mentalista é orientada por uma entidade interna denominada *mente*. Assim, algumas características que demarcam o mentalismo são: (i) a natureza dos eventos mentais, que têm a ver com a atribuição das causas do comportamento a eventos internos mentais que não possuem bases físicas; e (ii) o *status* causal dos eventos mentalistas, que é a descrição das diversas modalidades de cadeias causais envolvendo os eventos internos. É, portanto, na base das relações entre *mente* e comportamento que a teoria mentalista encontra lugar para esta pesquisa, uma vez que procuramos investigar as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhíça.

A teoria mentalista encontra, também, sustentabilidade em estudiosos como Chomsky, ao defender que os estudos mentalistas são, em definitivo, os de maior valor para a investigação dos mecanismos neuro-fisiológicos, visto que apenas esses estudos se preocupam em determinar, abstractamente, as propriedades que tais mecanismos devem possuir e as funções que devem assegurar (Chomsky 1965). Como podemos perceber, na teoria mentalista as atitudes são vistas como um estado mental interno, o que pode dar origem a certas formas de comportamento (Fasold 1984).

Ainda que a teoria mentalista possa ser um pouco redutora e com alguns problemas significativos, uma vez que os estados mentais não podem ser observados directamente, é importante reconhecer que ela propicia, igualmente, uma abordagem relevante das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhíça, o que justificou a sua adopção nesta pesquisa.

## 4.2 Teoria Comportamental

A teoria comportamental disserta sobre atitudes e práticas linguísticas em contextos multilingues integradas em questões sociais, políticas, económicas e históricas (Pavlenko & Blackledge 2004). Destacar que o enfoque desta teoria está ancorado no comportamento das pessoas como um elemento de análise a partir de componentes mensuráveis e observáveis, estabelecendo como unidades mínimas de estudo os conceitos básicos de *estímulo* e *resposta*.

De acordo com Fasold (1984), a abordagem comportamental tem a ver com as atitudes abertas e respostas observáveis às situações sociais observáveis. Neste contexto ideológico, os comportamentos sociais e as atitudes são frequentemente observados por outros indivíduos que são tidos em consideração pela comunidade/sociedade. Na linha da abordagem comportamental, neste estudo, as percepções e atitudes serão captadas e tratadas tendo em conta as respostas que os pais e encarregados de educação dão para situações reais e sociais de interacção.

Pavlenko & Blackledge (2004) indicam ainda que a abordagem comportamental facilita a pesquisa de atitudes, uma vez que não requer auto-relatórios ou inferências indirectas. Na mesma linha de abordagem, Norton (2000) argumenta que, quando as pessoas falam, elas não estão apenas trocando informações, mas também a negociar um senso dentro de si. Para além desta negociação, as pessoas relacionam-se com o mundo e essa relação é construída através do tempo e espaço. Esta visão de Norton (2000) inclui a noção de atitudes que são tomadas em consideração em relação a um objecto ou acontecimento. Por isso, a forma como os pais e encarregados de educação percebem e se relacionam como o modelo bilingue, que envolve o uso de uma língua bantu para a instrução dos seus educandos, pode criar percepções e atitudes diferentes, fluídas, múltiplas e muitas vezes contraditórias.

Neste quadro de análise, os pais e encarregados de educação reposicionam-se constantemente em relação ao seu passado linguístico, pois, para eles, a língua de prestígio é, histórica e socialmente, a portuguesa, o que pode explicar o facto de alguns questionarem por que os seus educandos devem aprender numa língua bantu, no contexto escolar.

Como se pode observar, a partir da forma como os pais e encarregados de educação se comportam, é possível notar o quão estão a favor ou contra a educação bilingue. A atitude está, portanto, ligada aos valores e crenças de um indivíduo, de tal forma que promove ou desencoraja as escolhas feitas, por exemplo, em relação à língua ou modelo de ensino adoptado.

Em conformidade com as teorias acima apresentadas, é necessário, também, olharmos para a inserção da escola na comunidade, de modo a valorizarmos os conhecimentos que os pais e encarregados de educação têm sobre a educação bilingue. Neste estudo, o conhecimento é entendido como uma construção social, portanto, é construído e reconstruído por grupos sociais que estão, eles próprios, situados num contexto marcado pelo seu próprio passado e por fortes traços pessoais, conforme anota Polanyi (1958).

Na verdade, o conceito de conhecimento traduz a noção de contextualidade. O conhecimento não é apenas sobre “o que se sabe”, mas também sobre “quem é que sabe”, isto é, as representações entre um e outro (Polanyi 1958). Por isso, não é possível captar as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação permanecendo na superficialidade da educação bilingue. Para conhecer as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação, é preciso ir ao terreno e investigar sobre o que pensam em relação ao programa de educação bilingue e procurar explicar esses pensamentos na sua relação com factores históricos e sociopolíticos.

A contextualidade do conhecimento e noções como a comunidade de conhecimento ou cultura do conhecimento local devem ser consideradas como válidas de modo a conseguir-se compreender e transformar as percepções e atitudes dos pais sobre o modelo de ensino baseado em duas línguas.

O conhecimento é um fenómeno dinâmico, plástico e plural, que é derivado tanto das formas perceptivas objectivas como subjectivas. Nesta ordem de ideais, a pergunta que se coloca é como é que essa diversidade se faz representar em arenas específicas, como é o caso das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça.

Como se pode verificar, o que pode resolver essa diversidade são os formuladores de políticas linguísticas, que, nas suas tomadas de decisão, devem considerar as práticas que privilegiam as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação.

## **CAPÍTULO V - METODOLOGIA**

Este capítulo está reservado à apresentação da metodologia usada neste estudo. Começamos por indicar a perspectiva adoptada, o desenho de pesquisa, seguido do método e da descrição das técnicas e instrumentos de recolha, análise e interpretação de dados e finalizamos com a apresentação da amostra, das questões éticas, do local de pesquisa e das limitações do estudo.

### **5.1 Abordagem metodológica geral**

Para logarmos os objectivos deste estudo, adoptamos uma perspectiva qualitativa-interpretativa, tendo como objecto dados sobre percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhica. A pesquisa qualitativa-interpretativa afigurou-se adequada, pois permitiu a realização de estudos sobre percepções e atitudes de forma minuciosa em ambientes educacionais interactivos e específicos (Martin-Jones 2007:163). Neste estudo, esta abordagem permitiu recolher e analisar dados sobre atitudes e comportamentos dos pais e encarregados de educação sobre o modelo bilingue.

Ao adoptarmos esta perspectiva qualitativa-interpretativa, pretendemos compreender percepções e atitudes através de significados atribuídos pelos informantes, bem como, perceber o contexto e o processo através do qual estas percepções e atitudes influenciam e são influenciadas pelo mesmo. Nesta abordagem qualitativa-interpretativa, focalizamos a complexidade das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação à medida que vão emergindo, sem a predefinição de variáveis dependentes e independentes para a obtenção de dados qualitativos.

A escolha desta abordagem metodológica é relevante, pois, diante das mudanças que ocorrem continuamente na sociedade moçambicana, em relação à educação bilingue, se partíssemos para o campo de investigação com hipóteses a serem testadas, a nossa análise provavelmente não cobriria toda a riqueza dos dados encontrados, deixando de lado questões importantes para a compreensão dos eventos investigados.

A recolha de dados teve como base procedimentos primários abertos, a saber: entrevistas, questionários e a observação. A partir destes, pretendíamos obter as percepções, atitudes, significados, valores pessoais, profundos e não numéricos, que permitam uma análise tendo como base métodos não estatísticos (Dörnyei 2007).

A aplicação de técnicas diferentes de recolha de dados para a captação de dados produzidos pelos mesmos informantes tinha como objectivo permitir um cruzamento das

informações diversificadas, orais, de modo a conferirmos maior fiabilidade à pesquisa. Consideramos este cruzamento importante na medida em que contribuiu para a complementaridade e (in)convergência dos dados, permitindo, deste modo, a emergência de várias facetas de um mesmo fenómeno.

## 5.2 Desenho de pesquisa

Na visão de King *et al.* (1994:118), um desenho de pesquisa é um cronograma de actividades que mostra, por intermédio de uma discussão do nosso modelo de pesquisa e dos dados, como pretendemos usar nossa evidência para fazer inferências. Olhando para esta perspectiva de King *et al.* (1994), pode-se perceber que o desenho é a primeira actividade a ser realizada tendo em conta a teoria seleccionada para servir de base à investigação e, depois, parte-se para a pesquisa propriamente dita, tendo em conta as técnicas envolvidas na recolha, apresentação e análise de dados. A finalidade de um desenho de pesquisa é orientar o estudo de um determinado fenómeno de forma criteriosa e objectiva.

A respeito deste, consideramos importante trazer, neste estudo, a perspectiva avançada por Gorard (2003):

O desenho de pesquisa não é basicamente sobre técnicas ou procedimentos. É mais a respeito de cuidado e atenção aos detalhes, motivados pela segurança de nossos resultados obtidos através da pesquisa. Em sua forma mais simples, o desenho de pesquisa é sobre convencer um grupo de pessoas cépticas que decisões importantes que estão por trás das conclusões do estudo são as mais seguras possíveis. É tarefa dos cientistas sociais fazer com que estas decisões sejam as mais infalíveis possível (p.45).

Tal como podemos observar, o desenho de pesquisa não se circunscreve unicamente ao uso das técnicas emanadas na produção científica, mas, sim, procura organizar, com pormenor, todos os processos que nos permitem alcançar resultados cientificamente comprovados em função do tipo de estudo, e de cada área científica.

Em suma, o desenho de pesquisa envolve o uso de procedimentos técnicos que orientam a produção científica de forma detalhada, que devem ser orientados para a obtenção de resultados seguros, fiáveis, credíveis e cientificamente aceitáveis.

## **5.2.1 Método, técnicas de recolha, tratamento e análise de dados**

### **5.2.1.1 Método**

Nesta secção, apresentamos, de forma detalhada, o método etnográfico e as técnicas seleccionadas neste estudo. Conforme referido, nesta pesquisa, usamos como técnicas de recolha de dados a entrevista, o questionário, observação e análise documental. Consideramos que estas técnicas são adequadas aos objectivos do estudo, pois ajudam a compreender e explicar as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue no distrito da Manhiça.

Como refere Oliveira (2005:48), o método é um procedimento adequado para estudar ou explicar um determinado problema. Por outras palavras, o método é o caminho que se deve percorrer para atingir um determinado fim ou objectivo, que pressupõe, neste caso, investigar sobre as percepções e atitudes que os pais e encarregados de educação têm sobre o programa de educação bilingue no distrito da Manhiça.

Tal como afirmamos oportunamente, neste estudo, adoptamos, como método de procedimento, o etnográfico. A etnografia pressupõe o estudo e a descrição da cultura, língua, raça, religião, atitudes, comportamentos, hábitos, valores, usos, costumes e crenças de uma comunidade ou grupo social/linguístico (Heller 2001:25; Oliveira 2005:73). Estes autores adiantam ainda que a etnografia é uma ferramenta importante para lidar com o que está a acontecer, assim como uma forma de experimentar modos de investigação úteis para fenómenos com os quais temos pouca experiência nas interacções sociais, linguísticas, económicas e educacionais.

Desta forma, compreendendo a importância e o valor científico do método etnográfico, aderimos ao pensamento de Heller (2001) e Oliveira (2005), na medida em que o estudo sobre percepções e atitudes exige uma participação efectiva do pesquisador em todos os processos da pesquisa, incluindo na observação e a interacção com os diferentes actores sociais que fazem parte do estudo.

Para a exploração integral e sustentável das dinâmicas e dos múltiplos significados das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação, estivemos envolvidos no trabalho de campo por um período de 120 dias, intercalados nas duas comunidades/escolas de pesquisa, sendo 60, na comunidade de Bela Nova, e 60, na comunidade de Toca Rosa. Durante este período, tivemos a oportunidade de trocar impressões com os pais e encarregados de educação, membros dos conselhos de escola, gestores escolares, professores e alunos, com o propósito de captar as percepções e interpretar, claramente, as atitudes

manifestadas, sobretudo pelos pais e encarregados de educação, em relação ao programa de educação bilingue.

Durante o período da nossa permanência nas comunidades/escolas de pesquisa para a captação de dados, tivemos que optar por uma atitude de distanciamento em relação ao objecto de pesquisa de modo a tornar o objecto familiar estranho, o que nos permitiu analisar, com alguma neutralidade, os dados captados. Tratamos do distanciamento como uma ideia de envolvimento, um par indissolúvel, e de tensão, porém não-dicotómico, pois tratasse de um *continuum* (Rabelo 2004:4).

Na verdade, a tensão entre estas duas ideias *distanciamento/envolvimento* não deve ser vista como geradora de situações dilemáticas que fazem com que haja atitudes separadas dos pesquisadores/pesquisados, porque elas são condicionadas por paradigmas colectivos de padrões humanos (Rabelo 2004:5). Como pesquisadores, tivemos que assumir uma atitude proactiva de negociação com todos os participantes desta pesquisa, de modo a evitar resistências, tensões, contradições e, conseqüentemente, possíveis dilemas no terreno de pesquisa. Desta forma, os conceitos de distanciamento, envolvimento e estranhamento significam compreender o outro a partir da sua realidade específica e objectiva do ponto de vista antropológico e reflexivo (Rabelo 2004).

## **5.2.2. Técnicas de recolha de dados**

### **5.2.2.1 Entrevistas**

Tal como refere Oliveira (2005:86), a entrevista é uma excelente técnica de pesquisa, pois, permite a interacção entre entrevistador e entrevistado para a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está a pesquisar. Neste contexto, na qualidade de entrevistador, não devemos interferir nas respostas do entrevistado, devemo-nos, sim, limitar a ouvir e gravar o pronunciamento dele. No caso de não percebermos uma determinada frase, solicitamos ao entrevistado para que repita o que disse anteriormente, e não direccionar as respostas ou suscitar dúvidas ao entrevistado.

Para efeitos desta pesquisa, as entrevistas foram administradas a:

- (i) seis grupos focais de 5 pais e encarregados de educação cada cujos educandos estivessem matriculados em turmas de educação bilingue e outros que não estivessem em turmas de educação bilingue. Assumimos que, em grupo, os pais poderiam expressar-se mais livremente sobre a educação bilingue, do que quando entrevistados individualmente. No total, foram

entrevistados 30 pais e encarregados de educação, sendo 18 de alunos integrados em turmas de educação bilingue e 12 de alunos que não estavam em turmas de educação bilingue;

- (ii) quarenta alunos (20 de cada escola) integrados em turmas de educação bilingue, para colhemos as opiniões destes sobre as percepções e atitudes dos seus pais e encarregados de educação no que concerne à educação bilingue;
- (iii) doze professores (seis de cada escola), na qualidade de implementadores do programa de educação bilingue, com vista a colhemos as suas opiniões sobre as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue;
- (iv) seis membros das duas direcções das escolas (3 de cada escola), na qualidade de gestores do processo, de modo a ouvirmos deles o que os pais e encarregados de educação pensam e como agem nos contextos em que os seus educandos são integrados em turmas bilingues;
- (v) dois líderes comunitários (régulos, 1 de cada comunidade) e dois Presidentes de Conselhos de Escola (1 de cada comunidade), para colhemos as percepções gerais da comunidade sobre a educação bilingue.

**Quadro resumo I: Panorama geral dos informantes entrevistados**

Nº	Categoria do informante	Escola Primária Completa Bela Nova	Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa	Total
1	Pais e encarregados	18	12	30
2	Alunos	20	20	40
3	Professores	6	6	12
4	Membros de direcção	3	3	6
5	Líderes comunitários	1	1	2
6	Presidentes de Conselho de Escola	1	1	2

As entrevistas com os pais e encarregados de educação foram orientadas a partir de um guião previamente elaborado e aplicável para este grupo, embora tenha incluído algumas perguntas ocasionais que foram surgindo ao longo da entrevista. As entrevistas com os membros de direcção, professores e alunos, foram orientadas, individualmente, por um guião que foi aplicado de acordo com as especificidades de cada grupo. A submissão destes informantes à entrevista teve como base a assunção de que eles têm a oportunidade de lidar com várias situações que envolveram diferentes percepções e atitudes dos pais e

encarregados de educação sobre a educação bilingue. Todas as entrevistas decorreram no recinto escolar.

Dados adicionais foram também recolhidos a partir de conversas informais que tivemos com os professores, alunos e gestores escolares no momento de intervalo e quando íamos à casa. Algumas vezes tivemos que ficar à espera de alguns professores para os levamos no carro em jeito de boleia a fim de captar algumas informações informalmente, pois, em certos casos, notou-se algum receio por parte deles nas entrevistas estruturadas. Nestas conversas, forneciam, de forma mais espontânea, dados relevantes sobre a eficácia ou não da educação bilingue desde a introdução deste modelo nas suas escolas no distrito da Manhica, e dos procedimentos usados para a alocação dos professores para trabalharem no programa de educação bilingue. As respostas das entrevistas feitas a diferentes informantes foram agrupadas em blocos temáticos de modo a percebermos os níveis de convergência e/ou divergência, transformados, em seguida, em tabelas para facilitar a sua visualização e compreensão.

### **5.2.2.2 Questionário**

De acordo com Marconi & Lakatos (2009:111), o questionário é um conjunto constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador.

Contudo, como esta pesquisa decorreu numa zona rural, onde havia alguns pais e encarregados de educação que não sabem ler e escrever, foi necessária a nossa presença para lhes explicar o conteúdo e ajudá-los no preenchimento do mesmo, mediante as respostas que iam fornecendo. Nos casos em que os pais e encarregados de educação pareciam saber ler com razoabilidade, estivemos ausentes durante o preenchimento dos questionários.

Neste estudo, administramos quatro tipos de questionários:

- (i) trinta questionários foram aplicados aos pais e encarregados de educação, sendo 18 de alunos integrados em turmas de educação bilingue e 12 pais e encarregados de educação de alunos que não estavam em turmas de educação bilingue;
- (ii) quarenta (20 alunos de cada escola), integrados em turmas de educação bilingue, considerando que é sobre eles que recai a aprendizagem nestas línguas;
- (iii) doze (seis de cada escola) professores que trabalham em turmas bilingues num período mínimo de três anos, na qualidade de implementadores directos

da educação bilingue, pois assumimos que lidam com várias situações de atitudes dos pais e encarregados de educação;

- (iv) seis questionários (3 de cada escola) para os membros de direcção das escolas de pesquisa;
- (v) seis membros das direcções das escolas (3 de cada escola), como gestores do processo;
- (vi) dois líderes comunitários (1 de cada comunidade) e dois Presidentes de Conselhos de Escola (1 de cada comunidade), para colhermos as percepções gerais da comunidade sobre a educação bilingue.

**Quadro resumo II: Panorama geral dos informantes que responderam ao questionário**

Nº	Categoria do participante	Escola Primária Completa Bela Nova	Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa	Total
1	Pais e encarregados	18	12	30
2	Alunos	20	20	40
3	Professores	6	6	12
4	Membros de direcção	3	3	6
5	Líderes comunitários	1	1	2
6	Presidentes de Conselho de Escola	1	1	2

Em relação aos questionários que foram administrados a todos os nossos informantes, optámos por questões fechadas porque privilegiam percepções, descrições, comparações, observações de certas atitudes e comentários, permitindo-lhes, deste modo, emitirem os juízos que julgaram mais adequados e convenientes.

Após a organização dos dados, os resultados evidenciados foram transformados em tabelas para facilitar a sua visualização. Neste contexto, as respostas dos pais e encarregados de educação foram agrupadas em blocos de acordo com os objectivos do estudo. Na sequência, procedeu-se a uma interpretação qualitativa das respostas dos pais e encarregados de educação, descrevendo pontos de vistas convergentes e/ou divergentes que são relevantes para a pesquisa. Em relação à análise das respostas dadas pelos informantes, foi feita da mesma forma para todas as técnicas usadas nesta pesquisa. Apesar do objectivo ser de realizar uma pesquisa qualitativa, apresentamos, ao longo do trabalho, tabelas com resultados dos dados das respostas dos pais e encarregados de educação, dos professores, dos membros das direcções das escolas, dos alunos e dos Presidentes dos Conselhos de escola, seguidos de comentários elaborados sobre cada pergunta respondida.

### **5.2.2.3 Observação**

A observação significa constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada (Freixo 2010).

É neste contexto que, dada a complexidade de captação de dados sobre percepções e atitudes, considerámos relevante aplicar a técnica de observação para colher as reacções dos pais e encarregados de educação, dos seus educandos, dos professores, dos gestores escolares, líderes comunitários e dos membros do Conselho de Escola. Para o efeito, tivemos como enfoque as suas reacções em campanhas de sensibilização que são levadas a cabo pelas autoridades educacionais no plano da Estratégia de Expansão da Educação Bilingue (MINEDH 2019), assim como em encontros que mantivemos com os diversos intervenientes no processo de pesquisa. Também fomos observando, nas duas comunidades, atitudes de outros intervenientes de forma sorrateira, quando falássemos sobre a educação bilingue no distrito da Manhica que, ao longo deste trabalho poderão ser chamados para reforçar a nossa análise no capítulo subsequente. Diante deste quadro, podemos apreender que a observação pressupõe uma interacção com os sujeitos da pesquisa, vivenciando a sua realidade através de uma participação activa. Os dados recolhidos foram registados usando gravadores. A informação recolhida durante a observação foi registada num bloco de notas e, depois digitada num computador para análise e interpretação.

Não se pretende aqui dar valor a uma técnica em relação a outra. Todas as técnicas envolvidas na pesquisa são importantes para o alcance dos resultados finais. Assim, a sua diversificação forneceu uma variedade de material que, uma vez cruzada, ajudou a aprofundar a nossa compreensão e explicação das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhica. Mais ainda, o uso diversificado de técnicas de recolha de dados permitiu a emergência de várias facetas sobre as percepções e atitudes sobre a educação bilingue neste distrito.

### **5.2.3 Tratamento e análise de dados**

A análise de dados foi feita com base no método da análise de conteúdo, que é visto como um instrumento de técnicas de análise de comunicações. A análise de conteúdo é definida, inicialmente, por Bardin (2011, 1995), como sendo:

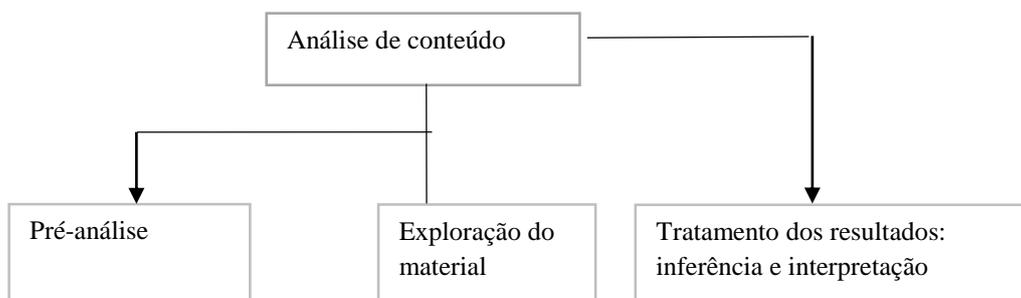
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.47).

Nesta óptica, a análise de conteúdo está assente numa abordagem comunicacional e comportamental (estímulo-resposta/percepção-atitude), cujo objectivo é fazer uma descrição de um certo comportamento enquanto resposta a um estímulo, com um máximo de rigor e cientificidade (Bardin 1995:16). Ademais, tal descrição do conteúdo das mensagens congrega uma relação assimétrica entre o indivíduo que produz a mensagem e o efeito que a mesma causa no receptor. No espírito deste estudo, analisa, também, a forma como o conteúdo das mensagens sobre a educação bilingue é divulgado pelas entidades educacionais, e o impacto que as mesmas causam nos pais e encarregados de educação do distrito da Manhica.

No contexto da abordagem metodológica de acesso a um determinado conteúdo de uma informação difundida por uma entidade singular ou colectiva, Bardin (1995:37) sugere a seguinte análise categorial: a delimitação de unidades de codificação, assumida pelo analista a partir de um texto objectivo e racional. A autora diz adiante que este é um método taxionómico que tem como objectivo ordenar certos critérios, na desordem aparente.

Neste entendimento, Bardin (2011) aponta que, para a realização de uma análise de conteúdo, devemos obedecer a três etapas principais, conforme o esquema que se segue:



**Fonte:** Adaptado de Bardin (2011:125)

A *pré-análise* é a etapa da organização dos dados captados, de modo a delimitar-se, com precisão necessária, os procedimentos a serem adoptados na análise e tratamento dos dados; A etapa da *exploração do material* pressupõe a codificação, a categorização e arrumação dos dados captados; O *tratamento dos resultados – inferência e interpretação* é a fase em que o analista se desdobra para tornar os resultados da pesquisa significativos, cientificamente aceitáveis e válidos.

A aplicação desta técnica trouxe grandes benefícios ao estudo, pois permitiu aferir, de forma concreta, as diferentes manifestações estereotipadas ancoradas em visões e preconceitos linguísticos dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça. Daí que a consideramos de extrema importância para o estudo de percepções, crenças, valores comportamentais e atitudes, de uma forma geral, e neste estudo, em particular, pois ajudou na captação e análise das atitudes dos pais e encarregados de educação envolvidos na pesquisa.

Como foi referido no início deste capítulo, servimo-nos de três técnicas de recolha de dados para a constituição do *corpus* desta pesquisa, a saber, entrevistas, questionários e observação. As entrevistas foram gravadas em áudio, e posteriormente transcritas num bloco de notas e depois digitadas num computador. Depois deste processo, os mesmos foram codificados, filtrados e catalogados tendo em conta os objectivos da pesquisa.

Os dados obtidos através dos questionários estão agrupados em blocos, transformados em tabelas de acordo com as percepções e atitudes similares e/ou diferentes dos informantes de modo a facilitar a sua compreensão. Depois foram analisados a partir de um processo comparativo, definindo as diferenças e as semelhanças a serem interpretadas e analisadas. Os dados captados na observação estão anotados em blocos de notas e interpretados de acordo com os pontos de convergência e de divergência dos aspectos observados.

Outros dados sobre percepções e atitudes foram captados no dia 19 de Março de 2021, durante as cerimónias de abertura do ano lectivo escolar no subsistema de ensino primário, no distrito da Manhiça. Focalizamos este tipo de evento pois assumimos que as atitudes linguísticas estão intimamente relacionadas com o modo como as pessoas revelam as suas preferências e vivências, levando a julgamentos heterógenos sobre a educação bilingue.

A fim de compreendermos as atitudes linguísticas manifestadas pelos pais e encarregados de educação, deslocamo-nos às escolas/comunidades de pesquisa, no dia acima citado, de modo a observarmos como é que as autoridades educacionais fazem a divulgação e a mobilização das comunidades a aderirem à educação bilingue, e quais as reacções manifestadas pelos pais e encarregados de educação quando são abordados sobre a integração dos seus educandos em turmas bilingues.

Vale notar que o processo de captação de dados não ocorreu *in loco* nas duas escolas, devido à coincidência da hora de início das cerimónias de abertura. Todavia, para cobrirmos a outra escola, tivemos que pedir à Diretora-Adjunta da Escola Primária Completa Bela

Nova para nos ajudar a gravar toda a cerimónia de abertura através do telemóvel, e depois usar o aplicativo *WhatsApp* para nos enviar, o que fez de maneira satisfatória.

Para gerirmos o tempo de forma racional, de modo a compulsarmos os dados das duas escolas de pesquisa, deslocamo-nos para à Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa. À chegada, fomos recebidos por um membro da direcção da escola, que tratou de nos servir uma cadeira para acomodação na tribuna preparada para os dirigentes da cerimónia. Agradecemos o gesto, contudo, dissemos que estávamos naquele local na qualidade de investigador, não havendo, por isso, necessidade para o efeito preconcebido, embora tal acto se justifique pelo facto de alguns membros de direcção e professores terem sido, outrora, nossos formandos. De forma insistente, perguntaram o porquê da nossa presença, mas, também, dissemos de forma repetida, que estávamos ali como investigadores apenas e que não se deviam preocupar bastante com a nossa presença naquele local.

Para tal, procurámos um espaço lá no fundo, debaixo de uma árvore frondosa, e sentamo-nos por cima de um bloco de betão, acompanhando de forma pormenorizada todos os procedimentos protocolares, seguindo um roteiro previamente elaborado. Todos os dados que envolvem os aspectos de sensibilização e atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação foram gravados a partir de um telemóvel e depois transcritos num bloco de notas e digitados num computador, para posterior análise.

A combinação destas técnicas de recolha permitiu-nos investigar o mesmo fenómeno a partir de vários prismas e, dessa forma, tornar os resultados da análise mais robustos, pois, qualquer subjectividade e/ou preconceitos derivados dos instrumentos de recolha de dados podem ser neutralizados quando se usam diferentes técnicas.

Depois de organizados todos os dados sobre percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação, os mesmos foram alinhados e arrumados por domínios numa tabela obedecendo à seguinte ordem:

- (i) Na primeira coluna, à esquerda, no formato vertical, de cima para baixo, apresentamos, de forma sequenciada, o número de ordem das linhas correspondentes;
- (ii) Na segunda, apresentamos, na posição horizontal, os nomes dos informantes codificados, que, dependendo do caso, podem ser as letras iniciais do nome dos pais e encarregados de educação (ex. A(cácio) M(atine)) ou nomes fictícios de modo a respeitarmos os princípios da ética emanados na pesquisa académica, tomando como base, a Declaração de Helsínquia e as normas vigentes no nosso país;

(iii) Na terceira, do lado direito, no mesmo plano horizontal, apresentamos os dados relativos às percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação inquiridos (pergunta/resposta) sobre a educação bilingue no distrito da Manhica;

(iv) Na última posição da nossa Tabela, à direita, apresentamos as observações. Nesta posição colocamos a fonte/técnica de captação da resposta.

A Tabela VI mostra a forma como os dados atinentes às percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhica são apresentados no *corpus*.

**Tabela VI: Apresentação dos dados no *corpus*.**

Nº	Informante/enc de educação	Pergunta	Resposta	Observações
1	AM	Gosta de ver o seu educando a estudar em Changana na escola?	Sim. Gosto porque me ajuda a ler a bíblia na igreja e a me indicar para onde é que vai o autocarro.	Entrevista
2	MM	Qual foi a sua atitude quando soube que o seu filho ia estudar em Changana?	Primeiro tive receio em relação às vantagens deste novo modelo, e, por conseguinte, não tive boa atitude. Até porque pedi para transferir o meu filho para uma outra escola.	Entrevista

Os dados que foram recolhidos por meio da técnica de observação, nos locais de pesquisa, e em conversas informais, estão organizados em forma de excertos. Estes dados, de acordo com a dinâmica investigativa, foram sendo utilizados sempre que se afigurasse necessário, de modo a dar subsídios e consistência ao processo de análise.

### **5.3 Local de pesquisa**

Tal como anunciámos no início deste capítulo, esta pesquisa decorreu no distrito da Manhica, província de Maputo, concretamente, na Escola Primária Completa Bela Nova e Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa. Escolhemos estas duas escolas pelo facto de já termos realizado algumas actividades nas mesmas durante o período de acompanhamento de formandos, que são estudantes que frequentam o Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, no âmbito das práticas pedagógicas. Estas práticas representam um processo de integração do formando na vida escolar, tendo em vista a sua familiarização com as dinâmicas próprias da prática docente. Mais ainda, trabalhámos nestas escolas na monitoria dos formandos que fazem o acompanhamento dos alunos com

dificuldades de literacia e numeracia, no âmbito do projecto *Um aluno, Um formando*, coordenado pela Associação Progresso, e implementado pelo Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne.

Este contacto com estas escolas permitiu-nos estabelecer relações de convívio social com alguns professores e alunos integrados em turmas de educação bilingue, o que constituiu, de certa forma, uma vantagem para a realização da nossa investigação.

A Escola Primária Bela Nova localiza-se na zona Sul do Distrito da Manhiça, numa comunidade que ostenta o mesmo nome. Na altura da recolha de dados, esta contava com 981 alunos, dos quais 173 frequentavam a educação bilingue, que foi introduzindo a partir de 2017. A escola possuía 4 turmas de educação bilingue e 16 de ensino monolingue. Funcionava com um corpo docente composto por 22 professores, sendo 14 mulheres. Comportava 12 salas de aulas, um bloco administrativo e 4 casas de banho. Sendo uma escola que serve de campo de estágio para os formandos que se encontram a frequentar o Curso de Formação de Professores e Educadores de Adultos no Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne, a mesma recebe apoio didáctico-pedagógico do Instituto, da Associação Progresso e da ADPP, que também apoiava em alimentação escolar. Na altura da recolha de dados, a escola tinha um bom nível de envolvimento dos pais e encarregados de educação a partir do Conselho da Escola, pois os mesmos se organizavam para procurar lenha para a preparação de papas de soja para aos seus educandos, bem como, para a limpeza e segurança da escola.

A Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa localiza-se na zona Norte do distrito da Manhiça. Em 2021, tinha 1.282 alunos, distribuídos por 28 turmas, das quais 4 eram de educação bilingue, com um total de 174 alunos. A educação bilingue foi introduzida, também, em 2017. As 24 turmas do ensino monolingue, comportavam 1.107 alunos. A escola contava com um total de 32 professores. É uma escola convencional, que contava com 9 salas de aula, um bloco administrativo e uma sala de professores. Possuía, ainda, duas casas de banho e uma residência para o director da escola. Tal como acontecia com a outra escola, esta também recebia apoio didáctico-pedagógico do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne, da Associação Progresso e da ADPP, que, para além do apoio referido, ajudava também em alimentação (papas de soja), o que contribuía para a retenção dos alunos na escola. Tal como na outra, para a preparação destas refeições, a comunidade responsabilizava-se pela procura da lenha e confecção das papas, o que mostra, por conseguinte, um bom envolvimento dos pais e encarregados de educação na causa escolar. Para além desta actividade, a comunidade zelava pela segurança da própria escola.

## **5.4 Amostra**

Conforme referimos anteriormente, a amostra principal deste estudo, é composta por 30 pais e encarregados de educação (15 de cada comunidade), 40 alunos (20 de cada escola), 12 professores (6 de cada escola), 6 gestores escolares (3 de cada escola), 2 Presidentes de Conselho de Escola (1 de cada comunidade) e 2 líderes comunitários (1 de cada comunidade). Na escolha dos 30 pais e encarregados de educação, foi orientada por princípio aleatório simples, nas duas comunidades de pesquisa onde estão inseridas as Escolas Primária Completa Bela Nova e a Escola Primária do 1º e 2º Graus Toca Rosa.

Para a constituição da amostra, primeiro, tivemos que conversar com todos os intervenientes seleccionados para este estudo, explicando, de forma pormenorizada, o objectivo da pesquisa. Depois da explicação dada, distribuámos os questionários para serem preenchidos pelos participantes da pesquisa. Posto isto, participantes foram submetidos à entrevista grupal, depois dos mesmos terem aceite assinarem os termos de consentimento para o efeito, num dia, hora e local previamente identificados.

## **5.5 Considerações éticas**

Ética pressupõe valores, moral, hábitos, deveres, obrigações, direitos, entre outras. Neste contexto, a noção de ética na pesquisa académica manifesta-se a partir do momento em que o pesquisador começa a relacionar-se e a estabelecer vínculos com os diferentes organismos e pessoas que estarão envolvidas no processo de pesquisa.

Neste estudo, adoptamos a Declaração de Helsínquia (1964/2000) sobre ética e boas práticas na pesquisa científica. A Declaração de Helsínquia, no seu Código de Conduta e Boas Práticas Académicas, estabelece que os pesquisados devem ser voluntários, livres, esclarecidos e protegidos na sua individualidade e confidencialidade das informações prestadas. Nesta Declaração, requer-se que o pesquisador observe os padrões de ética, justiça e igualdade de oportunidades, integridade e identidade dos informantes de forma rigorosa, criteriosa e individual.

Neste perspectiva, antes de partirmos para os locais destinados à recolha de dados, solicitámos credenciais junto da Direcção de Pós-graduação da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane para nos apresentarmos nos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia da Manhiça, e, seguidamente, nas escolas e nas comunidades onde efectuámos a pesquisa.

De forma a localizarmos os pais e encarregados de educação, pedimos apoio aos membros dos Conselhos das Escolas de pesquisa para ajudarem na convocação de encontros com os mesmos.

Optamos pelo uso de nomes fictícios para referenciar as escolas de pesquisas, e todos os participantes da pesquisa (pais e encarregados de educação, membros das direcções das escolas, professores e alunos, líderes comunitários e Presidentes dos Conselhos de Escola) de modo a preservarmos a sua identidade.

No contacto que tivemos com os participantes, primeiro explicámos o objectivo do estudo que pretendíamos levar a cabo e só depois de lerem e perceberem e aceitarem livremente prestar depoimentos sobre a educação bilingue, assim como assinatura da declaração de consentimento pelos envolvidos na pesquisa.

## **5.6 Limitações do estudo**

Reconhecemos que o material recolhido para constituir o *corpus* deste estudo é exíguo devido a vários factores contingenciais e, de certa forma, incontornáveis, que a seguir iremos apresentar. No plano de abordagem deste estudo, estava prevista a interacção com grupos focais de 5 pais e encarregados de educação cada, mas, devido a restrições impostas pela pandemia da Covid-19, não foi possível agruparmos todos os informantes no mesmo dia, ainda que em horas separadas, pelas seguintes razões:

(i) Falta de comparência e/ou atraso de alguns pais e encarregados de educação na chegada ao local combinado para a entrevista, sem justificação prévia;

(ii) Devido ao distanciamento físico e social e ao uso da máscara, algumas vozes não eram audíveis, o que dificultou a captação de algumas informações por meio da entrevista gravada. Contudo, para colmatar esta dificuldade, recorreremos aos questionários e às anotações feitas no bloco de registo de notas mediante atitudes demonstradas;

(iii) O encerramento das escolas por conta da pandemia da Covid-19 dificultou os encontros, programados com a comunidade escolar, pois, alguns professores e alunos não se faziam à escola com a regularidade necessária;

(iv) A dificuldade na localização dos professores para a recolha dos questionários, devido ao horário destes, visto que, em algum momento, combinávamos uma certa hora, mas não se faziam presentes e nem davam satisfações;

(v) Após a abertura das escolas, os alunos estiveram envolvidos numa aprendizagem rotativa (uns tinham aulas duas vezes por semana, e outros três), o que dificultou, também,

a interação com os eles. Ademais, nas entrevistas, tivemos que respeitar o distanciamento físico, o que constituiu um entrave na comunicação com os alunos, porque se sentiam acanhados e falavam em voz baixa. O distanciamento físico e o uso da máscara dificultaram a captação efectiva da voz;

Para colmatar as dificuldades acima mencionadas, fomos procurando formas alternativas de contacto com os diferentes intervenientes. As estratégias adoptadas incluíram: o recurso ao questionário, que requer contacto mínimo com os participantes, e a observação das atitudes manifestadas pelos diferentes intervenientes. Estas estratégias permitiram-nos captar dados fiáveis e credíveis, o que confere validade científica à nossa pesquisa.

A recolha de dados num só distrito não permitiu verificar uma eventual diversidade de percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação, na província de Maputo.

## **CAPÍTULO – VI CARACTERIZAÇÃO DO DISTRITO DA MANHIÇA, DAS COMUNIDADES E DAS ESCOLAS DE PESQUISA**

### **6.1 O Distrito da Manhiça**

Neste capítulo, vamos fazer uma caracterização do distrito da Manhiça, bem como das comunidades e das escolas seleccionadas para este estudo.

Manhiça é uma vila e um município moçambicano na província de Maputo. A sede da vila, também denominada Manhiça, encontra-se localizada a, sensivelmente, 80 km a norte da capital Maputo, a latitude de 25 24' e longitude 32 48'. O distrito da Manhiça é atravessado pela estrada nacional número 1, que liga o Sul e o Norte do país. A área municipal tem uma superfície de cerca de 250 km<sup>2</sup> e uma população de 57. 512. Manhiça foi elevada à categoria de vila a 18 de Maio de 1957 e, é município desde 1998. O Município da Manhiça é dirigido por um Presidente eleito por um sufrágio universal, directo e secreto, coadjuvado por uma Assembleia Municipal, composta por 21 membros, representando as três principais sensibilidades políticas em Moçambique, a saber, FRELIMO, RENAMO e MDM. A vila é atravessada por uma das principais estações ferroviárias do país, que liga Maputo, ao Sul, e Chicualacuala, ao Norte. O distrito da Manhiça possui uma superfície de terra firme de 2 380 Km<sup>2</sup> e uma população de 157. 642 habitantes, tendo como resultado uma densidade populacional de 66,2 habitantes/km<sup>2</sup>, correspondendo a um aumento de 20,9%, em relação aos 130. 351 habitantes registados no censo de 1997. O distrito é composto por seis postos administrativos, nomeadamente, Calanga, Ilha Josina Machel, Maluana, Manhiça-Sede, 3 de Fevereiro e Xinavane.

A maior parte da população deste distrito tem Changana como L1, ainda que haja uma tendência crescente de redução dos números de falantes desta língua como L1, em relação aos falantes do Português como L1, sobretudo na camada jovem. Apesar de se falar Changana com L1, há também alguns falantes de Ronga como L1 devido a imigração populacional. Esta tendência pode ser sinal de perda de vitalidade do Changana a nível do distrito da Manhiça, o que pode ser revertido através de políticas mais favoráveis ao desenvolvimento das línguas moçambicanas que devem ser adoptadas em relação à educação bilingue (Chambo *et.al.* 2021:35). Portanto, Apesar de a esmagadora maioria dos membros das comunidades estudadas falar Changana como L1, há também alguns falantes de Ronga como L1, provenientes de outras zonas da província. Note-se que parte das zonas estudadas são de expansão, onde convergem cidadãos provenientes de diferentes lugares e falantes de diferentes línguas bantu, incluindo o Ronga.

Em termos geográficos, o distrito tem como limites, a Norte, o distrito de Bilene-Macia, da província de Gaza; a Este, o Oceano Índico; a Sul, o distrito de Marracuene; e, a Oeste, os distritos da Moamba e de Magude. Do ponto de vista climatérico, predomina o clima tropical húmido no litoral e tropical seco no interior, com duas estações do ano: a quente e de elevada pluviosidade, de Outubro a Abril, e a fresca e seca de, Abril a Setembro.

A população deste distrito tem como principal actividade económica a agricultura do tipo familiar para a subsistência e para o comércio de pequena escala, sendo fonte de aquisição de alguns produtos de primeira necessidade. Os principais produtos produzidos e comercializados neste distrito são: amendoim, feijão, mandioca, batata-doce, milho e arroz. A cana-de-açúcar é, essencialmente, produzida pelo sector privado, que a comercializa, principalmente, nas açucareiras da Maragra, de Xinavane e da Moamba.

Devido à falta de emprego no distrito, alguns homens optam pelo trabalho migratório na vizinha África do Sul, com referência nas minas do *Rand* e nas plantações de cana-de-açúcar, batata-reno e outras culturas. Aqueles que, por várias razões, não conseguem emigrar para a África do Sul buscam emprego nas empresas açucareiras da Maragra e Xinavane, alguns de forma permanente, e outros de forma sazonal. As principais doenças predominantes no distrito da Manhiça são: malária, cólera, doenças de transmissão sexual, e tuberculose. Estas duas últimas estão associadas à alta mobilidade social e económica, no distrito, que é atravessado pela estrada nacional número 1, e pela linha férrea que liga à zona norte do país.

Em termos hidrológicos, os cursos de água do distrito da Manhiça pertencem a duas bacias hidrográficas, nomeadamente, a do rio Incomati e a do rio Incoluane. Destes rios, o mais importante é o Incomati, pois serve de fonte de abastecimento de água para o consumo da maior parte da população do distrito da Manhiça, assim como, para a irrigação dos campos de produção agrícola. Para além dos rios Incomati e Incoluane, há várias lagoas que servem de fontes de abastecimento de água, a saber, Lagoa Cháli, Xapsana, Cotiça, Tsatsimba, Phati e Chichongue. Estas lagoas são de regime permanente ou periódico, localizando-se ao longo da faixa costeira. Ainda são importantes para a captura de piscículos e as suas margens são ricas para a prática de agricultura e turismo.

Os recursos naturais do distrito da Manhiça são constituídos pela floresta, águas subterrâneas, minas de diatomitos, bem como, areias siliciosas. O distrito da Manhiça tem as seguintes formações geológicas: (i) Areias que são aproveitadas nas construções; e (ii) Dunas e praias que são lugares turísticos, mas ainda não aproveitadas devido a más condições das vias de acesso àqueles locais.

Em termos de cobertura da rede escolar, o distrito da Manhiça conta, actualmente, com um total de 93 escolas primárias, das quais 25 são do 1º Grau (1ª a 5ª classe) e 68 são do 1º e 2º Graus (1ª a 7ª classe). Deste universo, apenas 41 escolas leccionam o ensino bilingue.

Até muito recentemente, para além dos materiais disponibilizados pelo MINEDH, a educação bilingue na província de Maputo contou, também, com o apoio da ADPP. Se, por um lado, este parceiro concebeu e disponibilizou materiais didácticos, por outro, realizava acções de capacitação de professores, providenciava lanche aos alunos (distribuição de papas de soja no intervalo maior), através do *Programa de Alimentação Escolar*.

Depois da suspensão do Programa de Alimentação Escolar em 2020, aliada ao surgimento da pandemia da *Covid-19*, em 2021, a educação bilingue não abrangeu novas escolas, mantendo-se as 41 já existentes no distrito.

## **6.2 As Comunidades**

### **6.2.1 A Comunidade de Bela Nova**

A comunidade de Bela Nova situa-se na zona sul do distrito da Manhiça, com uma população estimada em 3.060 famílias, segundo dados facultados pelo Secretário do bairro, que também exerce o cargo de Presidente do Conselho da Escola Primária Completa Bela Nova. O bairro Bela Nova tem como limites: a Norte, a povoação de Timakeni; a Sul, a povoação de Serra; a Oeste, o distrito da Moamba; e a Este, o distrito de Magude. Ostenta o nome de Bela Nova devido a um riacho que tem como nome Masenzeli, que passava por ali perto, para onde os moradores se deslocavam à busca de água para a satisfação das suas necessidades diárias.

É para aquele riacho onde a população local e as populações circunvizinhas se deslocavam para tomar banho, local. Devido à dificuldade que os colonos tinham em pronunciar o nome daquele local, acabaram por dar o nome de, Bela Nova.

A população desta comunidade tem como principal actividade económica a agricultura do tipo familiar, que contribui para a subsistência e para o comércio, contribuindo, desta forma, para a aquisição de produtos de primeira necessidade. Os principais produtos obtidos e comercializados nesta comunidade são: o amendoim, o feijão, a mandioca, a batata-doce e o milho. Os habitantes desenvolvem, também, o comércio informal. Como forma de subsistência, a maior parte das famílias dedica-se à destilação de

aguardente, vulgarmente designada por *nthonthontho*. Para este processo, recorrem ao *melaço*, que é um produto adquirido na empresa Maragra.

### **6.2.2 A comunidade de Toca Rosa**

A comunidade de Toca Rosa situa-se na zona norte do distrito da Manhiça. O nome Toca Rosa foi atribuído a esta comunidade em homenagem a um nativo, que desempenhava as funções de chefe das terras (régulo) no período colonial. Depois da independência nacional, a comunidade continuou a ostentar o nome do seu antigo responsável tradicional, o que acontece até hoje.

O bairro de Toca Rosa tem como limites, a Norte, o bairro Mantchiana; a Sul, o bairro Aeródromo; a Oeste, o bairro Balukuene; e a Este, as zonas verdes, onde os habitantes praticam a actividade agrícola nas ribeiras do rio Incomati.

A população desta comunidade tem como principal actividade económica a pecuária e a agricultura do tipo familiar, que contribuem para a subsistência e para o comércio, contribuindo, desta forma, para a aquisição de produtos de primeira necessidade. Os principais produtos produzidos e comercializados nesta comunidade são: o amendoim, o feijão, a mandioca, a batata-doce, o arroz e o milho.

A população desta comunidade é maioritariamente jovem. Na comunidade, não há muitas empresas nas quais se possam desenvolver as suas actividades profissionais. Para colmatar este défice ocupacional, os jovens emigram para a África do Sul, à busca de melhores condições de sobrevivência. A emigração é uma prática antiga neste distrito, daí a prevalência de muitos tractores, camiões e outros artigos adquiridos pelos emigrantes. Ademais, os tractores são o principal meio de transporte para os postos administrativos de Calanga e Chingongue, que são zonas muito arenosas.

Tal como acontece noutras zonas rurais do vasto Moçambique com características similares, nota-se, nesta comunidade, a falta de água potável, o que faz com que a maior parte da população se desloque, com frequência, ao rio Incomati à busca deste precioso líquido. É este mesmo local que é usado para o embeberamento de animais. Outros habitantes desta comunidade recorrem a poços artesanais. Alguma parte da população detentora de alguma condição social aceitável recorre à água fornecida pelo Conselho Municipal da Vila da Manhiça e/ou por operadores privados através de furos subterrâneos.

## **6.3 As escolas**

### **6.3.1 A Escola Primária Completa Bela Nova**

A Escola Primária Completa Bela Nova localiza-se na zona municipal do distrito da Manhiça. Ela foi construída no tempo colonial, e começou a funcionar no local onde se encontra instalado o Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne, um espaço que antes pertencia à Igreja Católica Apostólica Romana. Nesta escola, eram leccionadas apenas as classes do Ensino Primário (1ª a 4ª classe). Depois da independência, a Escola Primária Bela Nova passou para a gestão do Estado Moçambicano, tendo sido transferida para um outro do local. Porque o novo local para onde a escola foi transferida se chamava Bela Nova, a mesma passou a designar-se Escola Primária Completa de Bela Nova. No início, a escola tinha apenas 6 salas de aula e não tinha bloco administrativo.

Volvidos 10 anos, beneficiou-se de obras de reabilitação e expansão com material convencional, passando a comportar 12 salas de aula (distribuídas em 3 pavilhões). Entretanto, na altura da recolha de dados, funcionavam 8 salas de aula, uma vez que 4 tinham ficado destruídas parcialmente pelo vendaval que assolou a escola em Outubro de 2016. A escola possui um bloco administrativo, onde funciona a direcção, a secretaria, e uma sala de professores, e ainda 4 lavabos, dos quais 2 para os alunos, 2 para professores e funcionários não-docentes. Possui ainda duas residências para professores. A escola Bela Nova tem uma bomba de água manual para uso da comunidade escolar e circunvizinha, e energia eléctrica da rede pública nacional.

Como se referiu, a escola em estudo contava com um universo de 981 alunos da 1ª a 7ª classes, que se encontravam distribuídos por 20 turmas, das quais, 4 eram da educação bilingue. Uma média de aluno de 48 a 50 alunos por turma. No que respeita ao funcionamento, a Escola Primária Bela Nova funcionava sob regime de dois turnos, sendo o primeiro das 7:00 h às 12:10 h, e o segundo das 12:30 h às 17:40 h.

Em relação aos professores, a escola funcionava com um universo de 22 professores, dos quais, 14 eram mulheres. Todos possuíam formação psicopedagógica, feita nos Institutos de Formação de Professores Primários e em instituições de ensino superior. Destes, 16 leccionavam no programa monolingue e 4 no programa bilingue.

Um dos professores que lecciona em turmas de educação bilingue revelou-nos que, quando foi chamado para leccionar neste modelo de ensino, submeteu um pedido de transferência à direcção da escola, alegadamente porque não se sentia capaz de trabalhar com uma língua bantu. Perguntámos ao professor se lhe tinha sido concedida a transferência

solicitada, ao que disse que não e que, como se tratava de uma imposição da direcção da escola, teve que se submeter. Disse ainda que, com o apoio da ADPP, acabou por gostar de trabalhar nesta modalidade e já se sentia muito bem devido aos resultados positivos que estava a alcançar em sua turma e que uma outra colega da escola, por ver o desempenho dos alunos bilingues na literacia e numeracia, bem com o nível de abstracção na abordagem temática que demonstram nas aulas, no ano da recolha de dados, tinha pedido à direcção pedagógica da escola para trabalhar com uma turma bilingue.

**Tabela VII: Matriz da Escola Primária Bela Nova**

Composição das turmas antes da Covid-19								Composição das turmas durante a Covid 19						
Nº	Class e	Turma	H	M	H M	Turno	Professor	H	M	H M	H	M	H M	Modalidade
1	1ª	C	30	13	43	1º	SZD	1 4	0 6	20	1 4	0 9	23	Bilingue
2	2ª	C	20	20	40	1º	CLU	1 3	0 7	20	0 7	1 3	20	Bilingue
3	3ª	C	27	20	47	2º	ELX	1 1	1 2	23	1 5	0 9	24	Bilingue
4	4ª	D	29	14	43	2º	DSPT	1 5	0 6	21	1 4	0 8	22	Bilingue
5	1ª	A	19	28	47	1º	ANZ	1 0	1 2	22	0 9	1 6	25	Monolingu e
6	1ª	B	22	22	44	1º	AMZ	1 0	1 1	21	1 2	1 1	23	Monolingu e
7	2ª	A	17	30	47	1º	ZCN	1 1	1 3	24	0 6	1 7	23	Monolingu e
8	2ª	B	19	25	44	1º	SDC	1 0	1 0	20	0 9	1 5	24	Monolingu e
9	3ª	A	18	28	46	2º	CBT	1 1	1 3	24	0 7	1 5	22	Monolingu e
10	3ª	B	23	18	41	2º	ACB	1 3	0 7	20	1 0	1 1	21	Monolingu e
11	4ª	A	21	27	48	2º	NVM	1 2	1 2	24	1 0	1 4	24	Monolingu e
12	4ª	B	20	25	45	2º	AMC	1 1	1 3	24	0 8	1 3	21	Monolingu e
13	4ª	C	38	08	46	2º	JMC	2 1	0 3	24	1 7	0 5	22	Monolingu e

14	5 <sup>a</sup>	A	22	26	48	2 <sup>o</sup>	LZC	0	1	22	1	1	26	Monolingu e
15	5 <sup>a</sup>	B	19	31	50	2 <sup>o</sup>	VMC	1	1	25	0	1	25	Monolingu e
16	5 <sup>a</sup>	C	27	21	48	2 <sup>o</sup>	RED	1	1	25	1	0	23	Monolingu e
17	6 <sup>a</sup>	A	34	32	66	2 <sup>o</sup>	RPM	1	1	33	2	1	33	Monolingu e
18	6 <sup>a</sup>	B	36	30	66	2 <sup>o</sup>	LMSDJ	1	1	36	1	1	30	Monolingu e
19	7 <sup>a</sup>	A	36	24	60	2 <sup>o</sup>	AVG	1	1	30	1	1	30	Monolingu e
20	7 <sup>a</sup>	B	35	27	62	2 <sup>o</sup>	EAC	1	1	31	1	1	31	Monolingu e
<b>Total</b>			<b>51</b>	<b>46</b>	<b>981</b>									
			<b>2</b>	<b>9</b>										

A Tabela VII ilustra o panorama geral da Escola, onde podemos observar a composição das turmas antes e durante a Covid-19, o número de alunos por turma e os professores com os respectivos nomes codificados.

Nesta escola, trabalhámos, de forma directa, com duas turmas, cuja escolha foi feita ao acaso, sendo uma da 3<sup>a</sup> classe de educação bilingue que, era leccionada pela professora Trigosa Alberto (nome fictício), na altura com 4 anos de experiência, sendo 2 na educação bilingue e a outra turma era da 4<sup>a</sup> classe de educação bilingue e leccionada pelo professor Raiva Pedro (nome fictício), na altura com 8 anos de experiência no ensino, sendo 4 na educação bilingue. Procurámos saber deste professor como é que se sentia no ensino bilingue, ao que respondeu o seguinte: "*no princípio, foi por imposição, pois não tinha noção de como planificar e ensinar em Changana, mas agora sinto-me muito bem neste modelo e não quero mais mudar. ((Risos))*".

### 6.3.2 A Escola Primária do I e II Graus de Toca Rosa

Na presente pesquisa, trabalhámos com duas turmas de educação bilingue, sendo uma da 3<sup>a</sup> classe e outra da 4<sup>a</sup>. A da 3<sup>a</sup> classe tinha 45 alunos, dos quais 21 eram raparigas. Esta turma era leccionada pela professora Arlete Cebola (nome fictício). A professora tinha 38 anos de idade, formada pelo Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne, na especialidade regular, possuía 15 anos de experiência de docência e 3 na educação bilingue.

Procurámos saber da professora o porquê de estar a trabalhar com uma turma de educação bilingue, ao que respondeu o seguinte: “a direcção da escola forçou-me a trabalhar no ensino bilingue, e como não podia negar, aceitei, de modo a garantir a continuidade do meu emprego”.

A turma da 4ª classe era composta por 36 alunos, dos quais 14 eram raparigas. A professora da turma chamava-se Amélia Mapira (nome fictício), tinha 42 anos de idade, e tinha sido formada pelo Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne. Esta professora tinha 20 anos de experiência de ensino, dos quais 4 dedicados à educação bilingue. A professora Amélia Mapira era a única na escola que tinha tido o privilégio de receber alguma capacitação em metodologias de educação bilingue. Da entrevista feita e dos dados que constam do questionário, tinha tido 3 acções de formação de 2017 a 2019, todas promovidas pela ADPP, com uma duração de 3 dias cada. Mesmo assim, considerava o tempo de formação insuficiente.

A seguir, apresentamos a Tabela VIII, que mostra o panorama geral da Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa.

**Tabela VIII: Matriz da Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa**

Composição das turmas antes da Covid-19								Composição das turmas durante a Covid 19						
Nº	Classe	Turma	H	M	HM	Turno	Professor	H	M	HM	H	M	HM	Modalidade
1	1ª	A	45	19	64	2º	TX	16	16	32	16	16	32	Bilingue
2	2ª	D	21	14	35	2º	IM	10	7	17	11	7	35	Bilingue
3	3ª	C	21	21	42	2º	FG	10	11	21	12	10	42	Bilingue
4	4ª	F	20	13	33	1º	VM	9	8	17	7	9	16	Bilingue
5	1ª	B	29	29	64	2º	JS	16	16	32	16	16	32	Monolingue
6	2ª	A	28	19	47	2º	CC	14	9	23	14	10	47	Monolingue
7	2ª	B	21	22	43	2º	CW	10	11	21	11	11	43	Monolingue
8	2ª	C	21	27	48	2º	SAZ	11	13	24	10	14	48	Monolingue
9	3ª	A	16	32	48	3º	AM	8	16	24	8	16	48	Monolingue
10	3ª	B	27	24	51	3º	IMGM	13	12	25	14	12	51	Monolingue
11	4ª	A	30	15	45	1º	AB	15	8	23	15	7	45	Monolingue
12	4ª	B	24	21	45	3º	MM	12	10	22	12	11	45	Monolingue
13	4ª	C	24	20	44	1º	MO	12	10	22	12	10	44	Monolingue
14	4ª	D	28	16	44	3º	RN	14	8	22	14	8	44	Monolingue
15	4ª	E	17	20	37	1º	AS	9	10	19	8	10	37	Monolingue

16	5ª	A	20	26	46	1º	DN	10	13	23	10	13	46	Monolingue
17	5ª	B	22	20	42	1º	EM	11	10	21	11	10	42	Monolingue
18	5ª	C	15	28	43	1º	TC	8	14	22	7	14	43	Monolingue
19	6ª	A	30	14	44	1º	TN	15	7	22	15	7	44	Monolingue
20	6ª	B	30	24	54	2º	EM	15	12	27	15	12	54	Monolingue
21	6ª	C	25	25	50	2º	EM	12	13	25	12	13	50	Monolingue
22	6ª	D	35	18	53	2º	AD	17	9	26	18	9	27	Monolingue
23	6ª	E	26	23	49	2º	SM	13	12	25	13	11	49	Monolingue
24	7ª	A	22	24	46	1º	NS	11	12	23	11	12	46	Monolingue
25	7ª	B	30	19	49	1º	HM	15	9	24	15	10	49	Monolingue
26	7ª	C	23	20	43	1º	EC	12	10	22	11	10	43	Monolingue
27	7ª	D	17	25	42	1º	AO	8	12	20	9	13	42	Monolingue
28	7ª	E	18	16	34	1º	FZ	9	8	17	9	8	34	Monolingue
<b>Total</b>			<b>685</b>	<b>597</b>	<b>1282</b>									

Tal como ilustram as Tabelas VII e VIII, ainda há muito por se fazer no processo da implementação e promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça, pois, em todas as escolas onde se oferece este programa de ensino, apenas existe uma turma por classe, sendo que, nem todos os pais e encarregados de educação estão a favor da permanência dos seus educandos neste modelo. Desta forma, deve-se garantir que as comunidades sejam mobilizadas para aderirem à educação bilingue ou para responderem à solicitação das comunidades para a introdução da educação bilingue (Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue 2020-2029).

## CAPÍTULO VII – DAS ATITUDES ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO BILINGUE

As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afectam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (Lambert & Lambert 1972: 83).

### 7.1 Introdução

Neste Capítulo, apresentamos e discutimos as representações sociais sobre a educação bilingue por parte dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça. Entendemos que uma representação é aquilo que tem uma ligação e/ou um significado para os pais e encarregados de educação e funciona como um quadro referencial para traduzir os acontecimentos ou fenómenos que se registam no quotidiano, atribuindo-lhes sentido. Tradicionalmente, esta ligação entre a representação e o objecto está intrinsecamente inserida dentro de um tecido social constituído e deve ser interpretada, também, dentro dessa mesma perspectiva. Nesta linha, as representações que são construídas pela sociedade sobre a educação bilingue têm um carácter individual, mas também colectivo (cf. Araújo e Sá & Maciel 2021, Freitas, 2008, e Bila, 2019).

No contexto deste estudo, as representações sociais correspondem ao ordenamento do imaginário em imagens, que condensam significados e constroem sistemas de referência, que permitem interpretar e classificar essas constatações (Morera *et al.* 2015). Na esteira desta pesquisa, partimos do princípio de que os pais e encarregados de educação, como produtores de significados sobre este modelo de ensino, não constroem seus pensamentos isoladamente, mas também tendo em conta as influências do meio social em que se inserem. Isto é, o ambiente onde os pais e encarregados de educação se encontram em situação interactiva e as convicções sociais prevalecentes no meio em que vivem influenciam a sua concepção de valores, ideias e modelos de representação.

Este capítulo está dividido em 4 secções. Na primeira, apresentamos as representações sociais sobre a educação bilingue, manifestadas na cerimónia de abertura do ano lectivo; na segunda secção, apresentamos e discutimos as atitudes manifestadas como resultados da integração dos alunos em turmas de educação bilingue; na terceira, analisamos as construções sociais e pedagógicas sobre a educação bilingue; e, na quarta, analisamos as representações sociais sobre a educação bilingue no contexto escolar e familiar.

## **7.2 Representações sociais sobre a educação bilingue manifestadas na cerimónia de abertura do ano lectivo escolar**

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objectivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (Moscovici 2007:46).

O estudo das representações envolve as expressões sociais em todas as suas facetas, isto é, a forma como as pessoas interpretam os fenómenos, as realidades e o pensamento de acordo com as múltiplas dinâmicas das informações que recebem sobre a educação bilingue. Estas representações contribuem no ordenamento das informações e condensam significados, de um modo geral, e também na construção de sistemas de percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação em relação a esta modalidade de ensino, de forma específica.

Em termos metodológicos, os dados relevantes das representações sociais recolhidos nas duas comunidades/escolas foram aglutinados e cruzados no processo de tratamento e análise devido à similaridade dos mesmos. Esta aglutinação de dados justifica-se pelo facto de as duas comunidades/escolas possuírem características idênticas e por terem construído representações sociais aproximadas em relação à educação bilingue.

Nesta linha, na sequência das cerimónias de abertura do ano lectivo de 2021, realizadas, em todo o país, no dia 19 de Março daquele ano, deslocamo-nos às escolas de pesquisa, de modo a captarmos as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação quando são confrontados com informações relativas à integração dos seus educandos em turmas bilingues. Também pretendíamos verificar como é que as autoridades educacionais fazem a divulgação e a mobilização das comunidades em relação à integração dos alunos no programa de educação bilingue, de modo a garantir maior aderência a esta modalidade.

Chegada a hora de início da cerimónia, na Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa, subiram à tribuna o Director da Escola (Dir), a Directora-Adjunta e a Presidente do Conselho da Escola, que assume, igualmente, as funções de Secretária do Bairro. Como tem sido hábito, em eventos oficiais, o mestre-de-cerimónias, por sinal um professor da mesma escola, orientou a todos os presentes para que se colocassem de pé e entoassem o hino nacional. Terminado este acto, orientou os presentes a tomarem os seus assentos. Depois deu a palavra ao Director da Escola, que, na sua alocução introdutória, falou das regras de

prevenção de possíveis contaminações pelo vírus da Covid-19. Recomendou, igualmente, de forma pragmática, a todos os presentes para o porte e uso correcto das máscaras (pois havia alguns presentes que não as tinham, e outros que não as tinham colocado correctamente), ao distanciamento físico e social, lavagem constante das mãos e permanência em casa, saindo somente em caso de extrema necessidade. Posto isto, fez a apresentação do presídio e do corpo docente e não-docente da escola.

Depois do Director da Escola ter falado sobre diversas dinâmicas organizacionais e pedagógicas, chegou a vez de se dirigir, especificamente, aos pais e encarregados de educação (Enc) sobre a integração de uma parte dos alunos em turmas de educação bilingue. Prestámos maior atenção a esta temática pelo facto de ser o nosso objecto de investigação e porque pretendíamos observar, de forma mais atenta, as reacções dos pais e encarregados de educação, em particular as manifestações comportamentais daqueles cujos filhos estivessem integrados em turmas bilingues. Dirigindo-se aos presentes, o Director da Escola pronunciou-se nos seguintes termos:

**Excerto # 1: Atitudes positivas manifestadas na reunião de abertura do ano lectivo, 19/03/2021**

Nº	Falante	Conteúdo	Tradução
1	Dir:	Agora quero falar sobre a educação bilingue.	
	Encs:	((silêncio))	
	Dir:	Vocês sabem o que é educação bilingue?	
5	Encs:	((silêncio))	
	Dir:	Estou a perguntar se vocês sabem o que é educação bilingue?	
	Encs:	((silêncio))	
10	Dir:	<i>Nivutisa lesvaku masvitiva lesvaku i mpsini kujondza hi Xichangana ni Xiputukesi keee?</i>	Estou a perguntar se sabem o que é aprender em Changana e em Português.
	Encs:	((murmúrios))	
	Dir:	<i>Anilavi mingurangura, nilava mihlamula.</i>	Não quero murmúrios, quero que respondam.
	Encs:	<i>Lesvo hasvitiva.</i>	Isso sabemos.
	Dir:	<i>Masvilava lesvaku vana va n'wina vajondza hi Xichagana ke?</i>	Querem que os vossos filhos estudem em Changana?
15	Encs:	<i>Im-na, hasvilava!</i>	Sim, queremos!
	Dir:	<i>Lava vasvilavaka avatlakuxi mavoko.</i>	Os que querem levantem os braços.
	Encs:	((levantam os braços. A maior parte são velhos, os jovens não se manifestam))	
20	Dir:	<i>I svinene kuve vajondza hi Xichangana vatsongwana hikuva loko vavuya hi le xikolweni mitakota akuvapfuna svin'wana, ni kutiva lesvi vajondzaka svona. Na kona vatahluvukisa tindzimi ta hina. Masvitwa keeee?</i>	É bom que as crianças estudem em Changana porque vocês terão como ajudar nos trabalhos de escola, assim como saberem o que é que eles estudam. Eles também vão desenvolver as nossas línguas. Ouviram?
25	Encs:	<i>Im-na, hasvitwa!</i>	Sim, ouvimos!
	Dir:	<i>Loko misvitsakela hingab'alani lesvi misvivonaka svicinca ka vatsongwani va n'wina.</i>	Se gostam, digam o que está a mudar nos vossos filhos.

- 30 Enc1: ((Um ancião da comunidade levanta a mão, pede a palavra e diz o seguinte)) *Hina hatsaka loko hivona vana va hina vajondza i lirimi la xinto, hikuva vatativa akujondza ni kubala lirimi la hina kufana ni le Joni, ni le Swazini, ni matiku man'wani. Mina natsaka svinene loko nivona n`tukulu wa mina alera ni loko abala hi Xichangana.* N`wina amitsaki? ((pergunta à audiência))
- 35 Encs: *Hatsaka* ((respondem em uníssonos)).
- 40 Enc1: ((aplausos e ululação))
- Encs: *Hisvolesvo anilava kuvula marito wolawo.*
- Dir: *Khanimambu.* ((levantaram-se mais 5 encarregados e expressaram pensamento similar)).
- Nós ficamos felizes quando vemos os nossos filhos a aprenderem na nossa língua nativa, porque saberão ler e escrever na nossa língua como acontece na África do Sul, Eswatini, e noutros países. Eu fico muito satisfeito quando vejo o meu neto a ler e a escrever em Changana.  
Vocês não ficam satisfeitos?  
Ficamos satisfeitos.  
São essas palavras que queria deixar ficar.  
Obrigado!

A partir do Excerto 1, conseguimos observar e perceber o receio, a indiferença e o silêncio da comunidade, quando abordada em Português, sobre a definição da educação bilingue (linhas 2-8). Esta indiferença e desconforto deveu-se, provavelmente, ao fraco domínio da língua portuguesa por parte dos pais e encarregados de educação. Este desconforto e indiferença é similar ao que acontece em ambientes de aprendizagem em L2, onde os alunos se sentem bastante constrangidos, e a assimetria de poder entre o professor e os alunos é mais acentuada, principalmente porque o professor tem maior domínio do Português e dos recursos culturais associados a esta língua (Chimbutane 2015:64). Neste ambiente interactivo, devido à limitação linguística, os pais e encarregados de educação mostraram-se pouco interessados em participar, de forma activa, na interacção com o Director da Escola. Como defende Lopes (1997:26), as línguas faladas nativamente por moçambicanos devem ter os mesmos direitos e serem utilizadas em vários domínios, incluindo na educação. Quando o Director da Escola se apercebeu da indiferença da comunidade em relação à fala em Português, ele muda para Changana, e a comunicação começou a fluir (linhas 12-16), pois a barreira linguística havia sido removida.

Dentro de um quadro linguístico comum e partilhado, entre o Director da Escola e a comunidade, pode-se perceber a atitude positiva manifestada por um ancião da comunidade (linhas 30-35). Nesta intervenção, o ancião demonstrou uma atitude positiva pelo facto de os educandos serem submetidos a uma aprendizagem com base numa língua bantu. Esta atitude resulta, provavelmente, de maior número de anciãos terem trabalhado nas minas da África do Sul ou terem conhecimento do que acontece naquele país e construído representações sociais positivas em relação às línguas bantu, daí o quadro comparativo que elencam durante a intervenção. Este horizonte de representações é resultado de convivência com pessoas de etnias diferentes, o que pode ter contribuído para a formação de atitudes

positivas em relação a estas línguas. Este ancião procurou, igualmente, influenciar a audiência quando, no final da sua alocução, convida os demais a aderirem a este modelo de ensino (linha 38). Foi possível observar atitudes negativas manifestadas pelos pais e encarregados de educação mais novos, tal como mostraremos com mais detalhes no Excerto que se segue.

Nesta interacção entre o Director da Escola e a comunidade, foi notória a variedade e pluralidade das percepções e atitudes demonstradas pelos progenitores quando se faz uma abordagem sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça. Esta variação plural, dinâmica, complexa e plástica das percepções manifestadas pelos pais e encarregados de educação é legítima, sobretudo as atitudes positivas demonstradas pelos progenitores mais velhos. Estes encarregados mais velhos apoiam a educação bilingue porque assumem que os seus educandos poderão desenvolver a aprendizagem da língua changana (linhas 20-25). Este posicionamento mostra, claramente, o princípio de preservação linguística defendido pelos pais e encarregados de educação. Ademais, alguns pais e encarregados de educação trabalharam na África do Sul, e outros em Eswatini (linhas 30-38), onde a aprendizagem inicial é feita numa língua bantu, e isso pode contribuir para optarem pela educação dos seus educandos em Changana.

A componente social é geradora de princípios que regulam a consciência individual e/ou colectiva dos pais e encarregados de educação, daí que permite perceber a multiplicidade do raciocínio que, em algum momento, pode ser (i)lógico ou (in)coerente sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça. As representações sociais manifestadas pelos pais e encarregados de educação determinam e condicionam a forma como a comunidade interage com este programa de ensino.

#### **Excerto # 2: Atitudes negativas manifestadas na reunião de abertura do ano lectivo, 19/03/2021**

<b>Nº</b>	<b>Falante</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Tradução</b>
1	Dir:	<i>Kumbe ku ni mun'wani.</i>	Será que há outro?
	Encs:	((silêncio))	
	Dir:	<i>Loko kungahari na ritu rin'wana hikhensile svinene! Kambe nikombela lesvaku mingahati agabinete la mina mitakombela kucinca vana van'wina lesvaku nivasusa ka maturma ya Xichangana, lesvaku vaya ka Xiputukezi. Hatwanana?</i>	Se não há outra pessoa obrigado! Mas peço para não virem mais ao meu gabinete pedirem transferência dos vossos filhos das turmas onde se aprende em Changana para aquelas em que só se aprende em Português. Combinado?
5	Encs:	<i>Im-na!</i>	Sim! ((em uníssonos))
10	Enc:	((Um encarregado de educação, aparentemente jovem, pede a palavra e pergunta o seguinte)) Qual é a vantagem de os nossos filhos estudarem em Changana? Onde é que irão chegar com esta língua?	

- 15 Dir: *Hi mane lweyi angahipfunaka kuhlamula xivutiso xa papayi lweyi?* Quem nos pode ajudar a responder à pergunta deste pai?
- Encs: ((silêncio))
- Dir: A aprendizagem baseada em duas línguas é importante num contexto em que a criança vem de casa a falar uma língua bantu como L1. Isto não significa que a criança não vai aprender em Português em todo o seu processo escolar, mas a partir da 4ª classe vai introduzir Português, de forma gradual, de modo a consolidar as habilidades nas duas línguas. Percebido?
- 20
- 25
- Enc: Sim ((reticente))
- Dir: Volto a perguntar se o papá percebeu?
- Enc: Sim. ((mostrando-se desmotivado))

A partir do Excerto 2, podemos perceber que existem alguns pais e encarregados de educação que questionam esta modalidade de ensino. São, geralmente, progenitores mais jovens, supostamente ostentando um certo nível de escolaridade, que subalternizam a língua changana no contexto educacional, conforme subjacente nas linhas 13-14. Como se pode constatar, estes pais e encarregados de educação só se manifestaram quando o Director da Escola proferiu uma ameaça provocatória, ao afirmar que não queria receber mais ninguém no seu gabinete de trabalho a questionar o enquadramento do seu educando em turmas de educação bilingue (linhas 3-7). Foi a partir desta suposta ameaça que começaram as reacções, manifestando atitudes negativas em relação à educação bilingue. Esta tendência de reacção dos pais e encarregados de educação mais jovens demonstra a existência de um pensamento, muitas vezes manifestado de forma aberta, sobre este modelo de ensino, quando questionam, a vantagem de os seus filhos estudarem em Changana e a utilidade desta língua (linhas 12-14). Estes questionamentos fazem perceber que, quando o controle de estímulos é bastante fraco e desmotivante por parte de alguns pais e encarregados de educação, estes podem influenciar, negativamente, na aprendizagem dos aprendentes na escola (Skinner 1965, 1968).

Estas atitudes negativas manifestadas pelos pais e encarregados de educação mais jovens (linhas 10-15), durante a abertura do ano lectivo, encontram explicação em Labov, quando defende que as diferenças comportamentais em relação a um determinado fenómeno ou informação mudam ou alteram a personalidade dos diferentes actores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, tal como constatamos nos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça.

A este respeito, consideramos importante dizer que, sobre o processo de formação de atitudes positivas e negativas, Lambert & Lambert (1972) pontuam o seguinte:

as atitudes linguísticas também estão relacionadas à personalidade, ao modo como o sujeito reage às relações com os diversos grupos sociais e ocupacionais, são traços de personalidade (p.91).

Com efeito, o juízo que os pais e encarregados de educação fazem sobre a educação bilingue mostra, na realidade, o nível de percepções e atitudes socialmente (re)construídas em relação a este modelo de ensino, considerando os factores mobilidade e ascensão social. Ademais, existem outros factores que devem ser considerados ao se avaliar as atitudes dos pais e encarregados de educação:

(i) a forma como recebem as informações sobre a integração dos seus educandos nesta modalidade de ensino;

(ii) os valores comportamentais que manifestam quando abordados em campanhas de sensibilização; e

(iii) as atitudes negativas e/ou positivas manifestadas em encontros informais, dado que geram uma acção objectiva da realidade e dependem de evolução interactiva.

A forma como os pais e encarregados de educação são abordados sobre a integração dos seus educandos na educação bilingue e o contexto social em que se inserem constituem parte das contingências do reforço ou não do comportamento manifestado. Neste sentido, mesmo agindo em posições diferentes, do ponto de vista perceptivo e atitudinal, as autoridades educacionais no distrito da Manhica devem intensificar a divulgação e sensibilização comunitária sobre a importância da educação bilingue em encontros formais e informais. É que, tem-se verificado que, normalmente, só se fala deste modelo nas cerimónias de abertura do ano lectivo, o que, a nosso ver, não é suficiente para uma melhor percepção e tomada de decisão por parte dos pais e encarregados de educação.

Tal como mostraremos nas secções que se seguem, neste estudo, conseguimos perceber que os alunos não mostram resistência em aprender numa língua bantu, até porque gostam, pois, estão a ser submetidos à aprendizagem a partir de uma língua que falam desde casa e com algum nível de domínio. Neste contexto, a aderência dos pais e encarregados de educação ao modelo de educação bilingue é uma forma de valorizar a aprendizagem dos seus educandos com base numa língua bantu, procurando materializar a resolução da

UNESCO que advoga o dever de as crianças aprenderem nas suas línguas nativas, as línguas que melhor falam e conhecem (UNESCO 1951).

Portanto, os que mostram alguma resistência são alguns pais e encarregados de educação que consideram a língua changana como de menor mobilidade socioeconómica (Chimbutane 2011:137) (linha 14), tal como mostraremos com maior profundidade nas secções que se seguem. Mais ainda, as representações sociais dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue gravitam em torno de um ponto de convergência, e de um outro divergente. Entendemos como ponto de convergência o pensamento colectivo que os pais e encarregados de educação têm sobre a educação bilingue e que se relaciona, intrinsecamente, com as atitudes positivas e/ou negativas manifestadas dentro da comunidade. E o ponto divergente corresponde ao pensamento individual em relação à educação bilingue e que é baseado num horizonte de representações que cada pai e encarregado de educação possui em contextos específicos de abordagem e nas informações novas que recebe em relação a este modelo de ensino.

## **7.2 Atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação como resultado da integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue**

Nesta secção, apresentamos e discutimos as atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação quando os seus educandos são integrados em contextos de aprendizagem bilingue. Partimos do princípio de que uma atitude linguística pode ser uma reacção a um processo de inclusão e/ou exclusão social.

A partir das entrevistas a grupos focais de pais e encarregados de educação cujos filhos estão integrados em turmas de educação bilingue, captamos dados que, uma vez cruzados, podem fornecer-nos elementos convergentes e/ou divergentes. Nesta entrevista, foi necessário usar duas línguas, Português e Changana, conforme preferências dos participantes.

### **Excerto #3: Atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação quando os alunos são integrados em turmas bilingues, 30/03/2021**

Nº	Falante	Conteúdo	Tradução
1	DC:	<i>Misvitivise kuyini lesvaku vana va n'wina vatajondza hi Xichangana xikolweni?</i>	Como é que tomaram conhecimento de que os vossos filhos iriam aprender em Changana na escola?
5	Encl:	<i>Leswaku vana va hina vatajondza hi Xichangana hisvitive hlengeletanwini ya kupfula lembe la jondzo.</i>	Tomei conhecimento de que o meu filho ia estudar em Changana na reunião de abertura do ano lectivo.

- Enc2: *Mina nisvitive hi mujondzisi wa n'wana wa mina.* Tomei conhecimento com o professor do meu filho.
- 10 Enc3: *Mina nibzeliwe hi muyakelani wa mina angaya hlengelatanini.* Tomei conhecimento com o meu vizinho que foi à escola na reunião.
- Enc4: *Mina nibzeliwe hi n'wana wa mina. Anganibzela nkama angavuya hi xikolweni.* Eu tomei conhecimento com o meu filho. Ele é que me disse quando voltou da escola.
- 15 Enc5: *Mina anisvitivanga lesvo. Mugangeni wa mina avasevulavula hi svona lesvo ((num tom desprezível)).* Eu não tomei conhecimento disso. No meu bairro nunca falaram disso.
- DC: *Mamana seno ke? Awuhlamuli nchumu?* E a mamã aí? Não responde nada?
- 20 Enc6: *((risos desprezíveis)). Anina ritu.* Não tenho nenhuma opinião.  
DC: *N'wina seno miyendle yini nkama mingativa lesvaku vana va n'wina vatajondza hi Xichangana?* Vocês desse lado, qual foi a vossa atitude quando souberam que os vossos filhos/educandos iam estudar em Changana na?
- 25 Enc7: *Ahiyendlhanda nchumu hikuva svihitsakisile.* Não fizemos nada porque nos agradou.  
DC: *Hi mhaka muni?* Porquê?  
Enc7: *Hikuva vahipfuna kulera svilo svinyingi.* Porque nos ajudar a ler muitas coisas.
- 30 DC: *I mpsini?* Que coisas?  
Enc7: *Svinyingi ((risos)).* Muitas.  
DC: *Hingahibzela svitsongo.* Fale-nos um pouco sobre isso.  
Enc 8 e 9: *((risos. De segunda diz o seguinte.)) Akujondza bibeke nkerekene. Vatlhela vahipfuna kuhlamuxela.* A ler a bíblia na igreja. E também ajudam a interpretar o que se leu.
- 35 DC: *Ntsem? Niyini kambe?* Só? O que mais?  
Enc9: *Nikutsala amensagem ka foni ka n'wana wa mina anga doropeni, ni kunijondzela.* Também a escrever mensagens no telefone para o meu filho que está na cidade, assim como ler também.
- 40 DC: *Ntsem? Niyini kambe?* Só? O quê mais?  
Enc10: *I svinyingi formadori, ningevulavuli hinkwasvo ((risos)).* São muitas coisas senhor formador, não posso dizer todas ((risos)).
- 45 DC: *E o papá aí atrás, pode-nos dizer alguma coisa?*  
Enc11: *Não tenho nada a falar.*  
DC: *Porquê? Diga alguma coisa papá!*  
Enc11: *Na verdade, não tive e nem tenho boa atitude.*
- 50 DC: *Porquê papá?*  
Enc11: *Não entendo o porquê os nossos filhos/educandos saem de casa a falar Changana e na escola voltam a estudar em Changana! Changana irá ajudar em quê aos nossos filhos? ((fala demonstrando uma atitude de revolta pelo facto de o filho estar integrado numa turma de educação bilingue)).*
- 55 DC: *Está bem. Assim que não gostou, o que pensou em fazer?*  
Enc11: *Eu até fui à escola pedir transferência para o meu filho ir estudar noutra escola, onde só ensinam em Português.*
- 65 DC: *Conseguiu a transferência?*

- Enc11: Não consegui porque aquela Directora não aceitou e como não podemos fazer nada, eles continuam a estudar lá ((finalizou mostrando sinais de inconformismo)).
- 70 DC: Como está a estudar em Changana, qual é o desempenho dele?
- Enc11: É bom porque ele consegue ler e escrever em Changana, mas eu queria que ele tivesse esse desempenho em Português.
- 75 DC: Porquê?
- Enc11: Já falei tudo Formador.
- DC: Obrigado.

Num universo de 30 pais e encarregados de educação entrevistados, a 22 afirmaram que tinha tomado conhecimento de que os seus educandos iriam aprender em Changana na escola, durante a reunião de abertura do ano lectivo (linhas 6-7), que ocorre no início de cada ano lectivo, e que a mesma informação fora veiculada pelos respectivos Directores das Escolas, conforme mostra também o Excerto 1. Estas respostas dos pais e encarregados de educação mostram, de forma clara, a ausência ou a fraca mobilização comunitária para a educação bilingue, pois maior parte afirmou que só tomou conhecimento de que os seus educandos estariam integrados em turmas bilingues na reunião de abertura do ano lectivo. Como forma de evitar esta falta de informação, devia-se fazer um programa de mobilização comunitária, de forma a conseguir-se uma expansão bem-sucedida, atendendo que é uma modalidade de ensino que rompe com a tradição de ensino monolingue em Moçambique.

O facto de alguns pais e encarregados de educação afirmarem que só tomaram conhecimento de que os seus educandos estariam integrados em turmas de educação bilingue no dia de abertura do ano lectivo contraria, largamente, o plasmado na Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029, que postula, nos seus objectivos estratégicos, que (i) “as comunidades moçambicanas devem ser sensibilizadas para maior adesão à modalidade de ensino bilingue pois facilita a aprendizagem das crianças que não falam a língua portuguesa quando iniciam os seus estudos primários, e (ii) melhorar o entendimento das comunidades sobre o ensino bilingue e satisfazer a solicitação destes da introdução desta modalidade de ensino” (MINEDH 2019:28). Ademais, do ponto de vista comunicativo, urge a necessidade de se elaborar, a nível do distrito da Manhica, uma estratégia de comunicação que permita informar o público sobre a filosofia, os objectivos, o processo de implementação, as vantagens e os resultados a alcançar nesta modalidade de ensino, conforme expresso na Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue 2020-2029 (MINEDH 2019:30). Neste processo de divulgação, na linha de Lopes (1997), deve-se elaborar um

programa de consciencialização de língua, cuidadosamente planificado pelas autoridades educacionais, para explicar aos pais e encarregados de educação as implicações de se aprender através de uma determinada língua e convencê-los das vantagens pedagógicas, culturais e socioeconómicas associadas à promoção da educação em língua materna no distrito da Manhiça.

Conforme expresso no excerto em análise, alguns pais e encarregados de educação afirmaram que não tiveram conhecimento prévio sobre a integração dos filhos em turmas bilingues (linha 15), por não terem participado na reunião inaugural do ano lectivo. Isto revela, também, a fraca divulgação deste modelo de ensino (linhas 16), pois, ainda que não tivessem participado na reunião de abertura do ano lectivo, deveriam ter recebido esta informação na comunidade, a partir de sessões de sensibilização. Por isso, no contexto da estratégia de comunicação proposta acima, é preciso prever que as autoridades educacionais estabeleçam uma estreita relação com os Conselhos de Escola e estabelecer parcerias com as rádios comunitárias e com algumas instituições de formação e investigação que operam a nível do distrito com vista a colaborar e apoiar o sector da educação na massificação e divulgação deste modelo de ensino. Estas acções podem permitir que, entre outros aspectos, os pais e encarregados de educação saibam das suas vantagens pedagógicas e socioculturais. No contexto do reforço das estratégias de divulgação, deve haver uma convergência nas estratégias adoptadas pelas diversas instituições, citando rádios comunitárias, mobilização comunitária e reuniões populares para a disseminação da educação bilingue, pois o nível de interacção entre as entidades envolvidas num certo propósito é o que muitas vezes dita os resultados, daí que se recomenda a existência de uma interacção saudável e coordenada em diferentes instituições para a execução dos planos e actividades de mobilização sobre a educação bilingue (Sadie 2020:57).

Em relação ao apoio e orientação, alguns pais e encarregados afirmaram que os seus educandos lhes davam uma grande ajuda na igreja no tempo dedicado à liturgia (linhas 34 e 36), pois liam-lhes trechos bíblicos. Em contraste, outros pais e encarregados de educação manifestaram atitudes negativas em relação à educação bilingue, pois questionavam o porquê de a criança que fala Changana em casa ter que aprender esta e nesta língua na escola. Este questionamento assenta no pressuposto de que o Changana não garante uma boa mobilidade social e económica (linhas 54-55). Como se pode depreender, alguns pais e encarregados de educação manifestaram uma atitude de revolta em relação à integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue. Afirmaram, igualmente, que até chegaram a pedir transferência dos seus educandos para outras escolas de regime monolingue, que se

encontram nas redondezas, porque não queriam ver os seus filhos integrados em turmas de educação bilingue (linhas 62-63). Em nossa análise, estas atitudes negativas levam a perceber que ainda reinam alguns focos de incompreensão sobre o uso do Changana como meio de ensino e aprendizagem. Este tipo de atitudes é resultado de um processo contruído de comportamentos, de juízos de valor e crenças que os pais e encarregados de educação do distrito de Manhiça foram desenvolvendo em relação às línguas bantu e à educação bilingue baseada nestas línguas. Conforme Corbari argumenta:

A atitude não é meramente um resultado, mas um processo, envolvendo um complexo sistema de crenças, juízos de valor, emoções e comportamentos. A tendência para certo tipo de acção se torna, nessa perspectiva, o produto, o resultado final desse confronto: é o momento em que as crenças e os valores afectivos se transformam em intenções comportamentais (Corbari 2013:238).

Em suma, pode-se dizer que as atitudes positivas e/ou negativas que os pais e encarregados de educação manifestam resultam de um conjunto de representações sociais que foram criando ao longo dos tempos sobre a (des)valorização do uso das línguas bantu em contextos formais como o escolar. Estas representações podiam ser modificadas através de processos sistemáticos de disseminação das vantagens da educação bilingue baseada em línguas bantu.

**Excerto #4: Representações sociais como factores de (in)satisfação dos pais e encarregados de educação, 30/03/2021**

Nº	Falante	Conteúdo
1	DC:	Gostam de ver os vossos filhos/educandos a estudar em Changana na escola?
	Enc7:	Gostamos e muito!
	DC:	Porquê?
	Enc7:	Porque quando eles estudam em <i>landim</i> vão conseguir falar/conversar com os avôs e outras pessoas que não falam Português.
5	DC:	Só isso?
	Enc7:	Não! Também porque a nossa língua não vai morrer.
	DC:	Mais o quê?
	Enc7:	Eles nos ajudam a ler e escrever muitas coisas.
10	DC:	Gostam de ver os vossos filhos a ler e escrever em Changana?
	Enc7:	Sim, gostamos!
	DC:	Porquê?
	Enc7:	Porque nos ajudam a escrever mensagens no telefone e a responder.
	DC:	Obrigado! A educação bilingue trouxe algum benefício nos vossos filhos?
15	Enc4:	Não trouxe nenhum benefício.
	DC:	Porquê?
	Enc4:	Não vejo vantagem nisso ((visivelmente aborrecido)). Não ajuda em nada aos nossos filhos.
	DC:	Há mais alguma coisa?
20	Enc2:	Não!
	DC:	Os pais aí no fundo podem dizer alguma coisa?

- Enc2: Sim. Também conseguimos ver e ler o que estão a estudar na escola e ajudamos a eles. Ajudam-nos a contar o número dos nossos animais para saber quais são os machos e as fêmeas.
- 25 DC: E o papá que ainda não falou, o que tem a dizer, por favor?  
Enc3: Eu não quero falar sobre isto, mas como me apontou vou falar.  
DC: ((risos)) Obrigado papá. Pode falar.  
Enc3: Não gostamos de ver os nossos filhos a estudar em Changana porque não vão ter emprego.
- 30 DC: Mas vão ter emprego, porque mais tarde, vão estudar em Português também.  
Enc3: Qual é o serviço que falam Changana?  
DC: O ensino bilingue trouxe algum benefício na vida dos vossos educandos?  
Enc5: Sim. Trouxe muitos benefícios na vida dos nossos educandos e na comunidade.  
DC: Que benefícios?
- 35 Enc5: Há serviços como CISM, ADPP que já pedem alguém que fala Changana.  
DC: E aí ao lado...?  
Enc1: Não trouxe nenhum benefício porque atrasou a vida dos nossos filhos na escola.  
DC: Como assim?!  
Encs: ((risos e murmúrios))
- 40 DC: Peço para falarem um pouco mais alto.  
Enc1: Estamos a dizer que atrasou a vida dos nossos filhos porque até agora não falam Português.  
DC: Mas vão falar mais tarde.  
Encs: É isso que estamos a dizer, que será tarde e atrasados porque os filhos dos nossos vizinhos já falam Português ((acrescentam falando em coro)) Os nossos filhos não vão saber nada na escola, assim como são desprezados por aqueles que falam Português. Costumam rir-se deles e dizem que esta língua não presta.
- 45 DC: Mas todas as línguas prestam.  
Enc1: Haaaaaaa! ((exclamou)) Prestam o quê? Se mesmo quando vamos ao hospital ou no banco aquelas pessoas que trabalham lá quando falamos em Changana começam a olhar mal para nós. Parece que não somos nada!
- DC: Mais alguma coisa?  
Enc1: Eu já disse. Afinal porquê não ensinam Inglês que é uma língua internacional? Nas escolas privadas, as crianças aprendem Inglês desde 1ª classe e aqui começam com Changana.
- 55 DC: Está bem e obrigado pela conversa.  
Enc1: Obrigado, Sr. Formador!

A partir do excerto acima, pode-se notar que há duas posições divergentes expressas pelos pais e encarregados de educação: (i) uns, menos escolarizados e com uma idade avançada, que estão a favor da integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue, e (ii) outros, supostamente escolarizados e mais jovens, que são contra a integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue. Alguns pais e encarregados de educação menos escolarizados e com uma idade avançada manifestaram atitudes positivas em ver os seus filhos integrados e a estudarem em Changana (linha 2) porque, na sua óptica, (i) encontram vantagens do ponto de vista comunicativo com outros parentes que não falam Português (linhas 4-6), (ii) recebem apoio na leitura e escrita de mensagens telefónicas (linha 13), e (iii) são apoiados na contagem dos animais ao saírem e ao entrarem no curral, assim como na identificação dos machos e fêmeas (linhas 22 e 23). Estes pais e encarregados de educação consideram que, ao aprenderem em Changana, os seus educandos poderão dialogar

livremente com os avós que não falam e nem percebem a língua portuguesa. Também, devemos ter em consideração que este interesse é uma forma de valorizar a língua e cultura autóctone enquanto mosaico cultural, para uma comunicação recíproca e profícua entre os netos, avós e/ou pessoas adultas com fraco domínio da língua portuguesa (linhas 6 e 8). Ademais, manifestaram uma atitude de satisfação quando afirmaram que, ultimamente, nos concursos de emprego, vezes há em que se pede alguém com uma certa fluência em Changana, o que demonstra uma valorização da língua a partir do contexto profissional (linha 35). A base da alocação destes pais e encarregados de educação encontra legitimidade na abertura de vagas por parte da Ajuda de Desenvolvimento do Povo para Povo (ADPP) e do Centro de Investigação de Saúde da Manhiça (CISM), organizações que operam neste distrito da Manhiça.

Em contraste, um número menor de pais e encarregados de educação expressou atitudes negativas em relação à integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue. O argumento principal avançado por este grupo é que a educação em Changana não oferece vantagens comparativas na inserção futura dos seus educandos no mercado de emprego (linhas 28-29) e conseqüente mobilidade socioeconómica. Nesta linha de argumentação, questionam, por exemplo, qual é o emprego formal onde se fala Changana (linha 31). Adiante, disseram que mesmo quando chegam a uma instituição pública onde há pessoas que percebem Changana, quando o utente procura falar com eles nesta língua, começam a estranhá-lo, e colocam-no numa posição inferior em termos de tratamento (linhas 49-51). Quando colocados num aglomerado de pais e encarregados, estes argumentos podem (re)forçar a criação de atitudes negativas relativamente ao uso do Changana no contexto escolar, contrariando a Constituição da República de Moçambique (CRM), que estabelece o seguinte: “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (Art. 9, RM 2004:3), e a declaração da UNESCO, que recomenda que as crianças aprendam na sua língua nativa.

As atitudes positivas e/ou negativas demonstradas podem estar, pelo menos em parte, relacionadas à pressão social exercida pelos demais, e à forma como os pais e encarregados de educação reagem às múltiplas relações com os diversos grupos sociais quando o assunto é a aprendizagem dos seus educandos com base numa língua bantu (Lambert & Lambert 1972:91). Nesta concepção, por possuírem opiniões divergentes, as atitudes que os pais e encarregados de educação manifestam são assumidas como geradoras de significados

diferentes em relação à educação bilingue, pois, a representação social é considerada como uma expressão dentro de uma comunidade específica.

O pensamento dos pais e encarregados de educação que apoiam a integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue encontra sustentabilidade nas inovações que ocorrem nas políticas educacionais que visam um reencontro entre a língua portuguesa e as línguas bantu. Na verdade, concordamos com Chimbutane (2015:58), quando sugere que esta nova abordagem de ensino com base nas línguas bantu vem quebrar a hegemonia da língua portuguesa como o meio exclusivo de ensino em classes iniciais.

Em contraste, as respostas negativas por parte de alguns pais e encarregados de educação são sustentadas num pensamento segundo o qual as línguas bantu não garantem a futura mobilidade económica e social dos seus educandos, daí afirmarem que não encontram nenhum benefício para os seus educandos (linha 37). Eles afirmam que os seus educandos estão atrasados em relação aos do ensino monolíngue, porque estes já falam Português (linhas 44-45). Esta forma de pensar pode decorrer do desconhecimento dos processos transitórios de uma L1 para L2. Por isso, deve-se garantir que as comunidades sejam sensibilizadas para terem informações precisas sobre esta modalidade de ensino. Conforme referido, estas atitudes são manifestadas, geralmente, por pais e encarregados de educação mais jovens e, supostamente, com um certo grau de escolaridade.

No pensamento destes pais e encarregados de educação, a língua do ex-colonizador deve continuar a manter a sua hegemonia no domínio escolar. Esta forma de pensar e agir demonstra o raciocínio que foram construindo ao longo dos tempos, centrado na percepção do Português como a língua de grande vantagem social, de tal modo que, para muitos progenitores, sobretudo mais escolarizados e dos centros urbanos, deve emergir como a primeira língua a ser transmitida aos filhos (Firmino 2002:149).

Depois da apresentação e análise das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação, pode-se concluir que a maior parte dos pais e encarregados de educação manifestam atitudes positivas em relação à aprendizagem baseada na língua bantu. Esta manifestação positiva pode surgir como resultado de atitudes que foram criando ao longo dos tempos, em razão das influências sociais, culturais e linguísticas. No nosso entendimento, o que os pais e encarregados de educação precisam é de informação prévia de que o seu educando não irá estudar em bantu em todos os subsistemas de ensino, pois, no processo de aprendizagem, se prevê que a transição inicie na 3ª classe e termine na 6ª classe. Deste modo, espera-se que a transição ocorra de forma gradual, permitindo que os alunos consolidem as competências linguísticas nas duas línguas de ensino (língua bantu e

Português), conforme previsto na Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029 (MINED 2019:22).

### **7.3 Representações sociais resultantes da integração dos professores em turmas de educação bilingue**

As representações sociais dos professores que surgem como resultado da sua integração em turmas de educação bilingue desempenham um papel importante na produção, estruturação e orientação do processo pedagógico, daí que se reflectem na forma como os professores interagem com os alunos e como gerem o processo pedagógico, bem como os valores linguísticos acrescidos sobre a educação bilingue. Ademais, a aquisição do conhecimento por parte do aluno tem uma relação com as representações sociais que o professor tem com os diversos actores sociais. É daí que o professor tem um papel activo na criação de atitudes positivas sobre este modelo de ensino no seio da comunidade, não se devendo cingir apenas ao papel meramente técnico-pedagógico que se reduz à execução de normas e receitas ou ao cumprimento do preceituado na regulamentação sobre o uso das línguas bantu na educação.

Para o cumprimento integral do papel de ensinar eficazmente com base numa língua bantu e proporcionar aos alunos uma formação sólida, deve-se formar professores qualificados para que eles se adaptem às tendências do desenvolvimento linguístico contemporâneo.

Em relação à formação de professores, Graça Machel (2014) defende o seguinte:

Devemos reengenhair a formação de formadores e formarmos professores de acordo com as exigências e a demanda daquilo que são os padrões do Século XXI, como condição para ensinar os nossos cidadãos a ler, a escrever e desenvolver habilidades para a vida (Graça Machel, *in Jornal O País, de 15 de Dezembro*).

Olhando para a citação acima, precisamos reconhecer que uma formação sólida de professores primários de educação bilingue pode ajudar a resolver os problemas linguísticos que estes e os alunos das zonas rurais enfrentam, em particular no que diz respeito ao uso das línguas bantu na transmissão e aquisição de conhecimentos. Assim, como forma de resposta às exigências e à demanda dos padrões do Séc. XXI, que, em parte, orientam a aprendizagem com base nas línguas nativas, deve-se promover e desenvolver uma modalidade de formação em que os alunos tenham um espaço para reflectirem sobre as suas

práticas com base numa língua que dominam e se posicionarem enquanto alunos que são (Patel 2012:41).

Nas escolas seleccionadas para o presente estudo, para leccionar em turmas de educação bilingue, alguns professores foram submetidos a uma série de capacitações pedagógicas orientadas pelo MINEDH e pela ADPP, com uma duração de dois a cinco dias. Estas formações de pouca duração visavam ajudá-los a desenvolverem habilidades para a implementação de algumas estratégias didácticas em turmas de educação bilingue. Ainda que tenham sido submetidos a estas formações, parte significativa de professores apresentam enormes dificuldades para leccionar neste modelo. Ainda assim, estes professores disseram-nos que consideram a educação bilingue melhor e eficaz devido aos resultados positivos que os alunos apresentam na literacia e numeracia.

Os depoimentos que compõem o excerto que se segue foram captados a partir de relatos feitos pelo Director da Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa, e foram manifestadas em 2017, ano em que a escola foi seleccionada para albergar a educação bilingue.

**Excerto #5: Atitudes relatadas pelo Director sobre as representações dos professores integrados em turmas de educação bilingue, 03/05/2021**

Nº	Falante	Conteúdo
1	Dir:	Reuni os professores e informei que a nossa escola foi seleccionada para leccionar o ensino bilingue. Perguntei quem podia trabalhar neste modelo.
	Profs:	((silêncio))
	Dir:	Eu disse aos colegas para se pronunciarem. Senão, indicaria.
5		((silêncio. Depois de algum tempo, uma professora pronuncia-se))
	Prof1:	((Uma professora disse)). Sr. Director, eu posso trabalhar neste modelo, apenas preciso de apoio, pois muita coisa já esqueci.
	Dir:	Agradei a disponibilidade da professora! E pedi mais voluntários.
	Prof2:	Eu também posso. ((houve mais 6 voluntários))
10	Dir:	Perguntei outros colegas que não se haviam manifestado.
	Prof3 e 4:	Ficaram indiferentes.
	Dir:	Ainda assim, tive de indicar outros que não se manifestaram para trabalhar em turmas de educação bilingue. E, com o passar do tempo, alguns começaram a gostar.

Considerando o panorama geral do excerto acima, podemos perceber, a partir do discurso relatado pelo Director da Escola na altura em que a mesma foi seleccionada para albergar a educação bilingue, bem como, pela forma como os professores receberam esta modalidade, e quais são as representações sociais que manifestaram. Recordar que trabalhamos com dois Directores em locais e datas diferentes, que forneceram respostas similares, daí que optamos pela aglutinação dos dados captados. Tal como ilustra o Excerto 5, o Director disse que, quando perguntou aos professores sobre quem estava em condições

de leccionar em turmas bilingues (linhas 1-2), todos ficaram em silêncio (linha 3). No entendimento do Director da Escola, o silêncio podia significar recusa ou indiferença para trabalhar na educação bilingue. Perante a insistência do Director (linha 4), os professores, ainda que de forma receosa e tímida, começaram a pronunciar-se (linhas 6 e 10).

Em resposta à indiferença manifestada por outros professores, o Director optou pela indicação de outros que não se haviam manifestado (linha 12). Por isso, há uma necessidade imperiosa de formar professores reflexivos para que estes dominem as metodologias de ensino de leitura e escrita da língua, que lhes vão permitir ter instrumentos necessários para desenvolver estratégias de planificação, leccionação e avaliação em turmas de educação bilingue. Acrescenta-se ao já exposto que, tal como recomenda a Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue, deve-se privilegiar a formação de professores para a educação bilingue pelas instituições de formação de professores, bem como pelas instituições parceiras da educação, em articulação com os distritos (MINEDH 2019:15).

**Excerto #6: Atitudes manifestadas pelos professores quando consultados/integrados em turmas de educação bilingue, 03/05/2021**

- 1 DC: Como é que chegou a trabalhar na educação bilingue?  
Prof1: Chegamos a trabalhar nesta modalidade por escolha.  
DC: Por que é que escolheram?  
Prof1: Achamos interessante e queríamos enfrentar esse desafio.
- 5 DC: Como é que se sentem hoje?  
Prof1: ((risos)). Sentimo-nos bem, pelos resultados que temos alcançando neste modelo. Alguns colegas até pedem trabalhar connosco.  
DC: Pedem, porquê?  
Prof2: Devido aos resultados que alcançamos. Nossos alunos sabem ler e contar.
- 10 DC: E os colegas aí, que ainda não falaram. Qual é a vossa posição?  
Prof3: Senhor Formador<sup>2</sup> Chonane, na verdade nunca quisemos trabalhar na educação bilingue, foi por imposição. Até cheguei a pensar que o Director tinha problemas comigo ((mostrando sinais de repúdio))  
Até porque cheguei a pedir transferência para uma outra escola.
- 15 DC: Porquê, colegas?  
Prof3: Sinceramente, Formador Chonane, não gostei nem tão pouco porque nem falo bem Changana nem sei escrever.  
DC: Mas na formação aprenderam.
- 20 Prof3: Formador Chonane ((risos)) Não foi suficiente, pois foi apenas um ano e quando fomos colocados aqui para trabalhar nunca mais nos interessamos com estas coisas de bantu.  
DC: Mas também foram capacitados várias vezes.  
Prof4: O tempo não ajudou. Foram apenas 2 dias e tudo foi rápido.
- 25 DC: Está bem. E a colega aí?  
Prof5: Não tenho nada a falar!  
DC: Porquê, colega?  
Prof5: Por nada Formador ((murmúrios))  
DC: Muito obrigado colegas!

---

<sup>2</sup> O tratamento por Formador é pelo facto de alguns professores terem sido, outrora, nossos formandos.

Dos 12 professores entrevistados nesta escola, sete disseram que estavam a leccionar em turmas bilingues por escolha (linha 2), quatro disseram que estavam por imposição (linhas 12-14), e um manifestou indiferença a esta pergunta (linha 26 e 28). Em relação aos professores que disseram que tinha sido por vontade, adiantaram que, quando se introduziu a educação bilingue na escola, o Director da Escola reuniu com todos os professores para lhes informar que a instituição havia sido seleccionada para leccionar neste modelo, e pretendia saber, quem se sentia em condições para trabalhar em turmas de educação bilingue.

Na sequência das intervenções, uma das professoras disse que tinha começado a leccionar neste modelo de ensino por escolha (linha 2), adiante, afirmou que, tratando-se de uma modalidade nova, queria enfrentar este desafio (linha 4). O desafio assumido pela professora para trabalhar na educação bilingue mostra o nível de comprometimento no uso das línguas bantu na educação, o que, a nosso ver, pode estar a contribuir para o reconhecimento do multilinguismo e multiculturalismo, condimentos importantes para o projecto de construção de uma nação assente no princípio da unidade na diversidade (Chimbutane 2012).

Devido aos ganhos pedagógicos que os professores foram alcançando (linha 6-7), e mudanças significativas por parte dos alunos, outros colegas da mesma escola começaram a interessar-se por este modelo de ensino (linha 8). O interesse surge pelo facto de os alunos da modalidade bilingue revelarem competências consideráveis na leitura, escrita e cálculo, mostrando que a educação bilingue é um projecto sério e com potencial de resolver os problemas de aprendizagem de que enferma o sistema de educação, não só na Manhiça, mas em Moçambique, de um modo geral (Ngunga *et al.* 2010:114-115).

Como se pode observar nas linhas 11 e 13, nem todos os professores abraçaram a educação bilingue por escolha, para outros foi por imposição. Os professores a quem lhes foi imposto trabalhar nesta modalidade de ensino disseram que tinham ficado completamente insatisfeitos e que não estavam preparados psicológica e pedagogicamente, pensaram que era um ajuste de contas malparadas com os membros da direcção da escola (linha 14). Alguns destes professores descontentes chegaram a pedir transferência para irem trabalhar em outras escolas que leccionam apenas no modelo monolingue (linhas 15). Pelos depoimentos captados, as atitudes negativas manifestadas por estes professores e seu distanciamento da educação bilingue podem, provavelmente, decorrer dos seguintes factores: (i) fraco domínio do funcionamento deste modelo de ensino; (ii) falta de preparação suficiente para leccionar as línguas bantu; e (iii) falta de domínio da própria L1 dos alunos. Na interacção que tivemos com alguns professores integrados na modalidade de educação bilingue, conseguimos

perceber que as atitudes negativas eram também resultado das suas más percepções sobre o valor da aprendizagem com base numa língua bantu, o que enfraquecia bastante a planificação e leccionação de aulas em turmas bilingues. Estes são os mesmos factores atestados em outros estudos que analisam constrangimentos que os professores enfrentam na educação bilingue (veja-se, por exemplo, Ngunga *et al.* 2010).

No contexto das representações sociais dos professores de educação bilingue, um dos professores afirmou que tinha aceitado abraçar esta modalidade por se tratar de um imperativo profissional. Conforme argumentou, como não tinha outra alternativa, acabou aceitando, pois queria trabalhar. Adiante, disse que tinha ficado muito aborrecido, pois na formação havia tido uma disciplina que se chamava Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Ensino Bilingue, mas não tinha sido suficiente para aprender como ensinar uma/numa língua bantu, e nunca mais voltou a aprender algo ligado a esta componente (linhas 21 e 23). Como reportou: “Sinceramente, Formador Chonane, não gostei nem tão pouco, porque nem falo bem Changana (linhas 17 e 18). Mas, com o passar do tempo, fui-me habituando e hoje sinto-me muito bem no ensino bilingue. Até os professores que trabalham no monolingue já cobiçam e pedem para trabalhar neste modelo devido aos resultados pedagógicos que alcanço” (linha 6 e 7).

Em conformidade com as justificações apresentadas pela professora, interessa-nos esclarecer que, apesar do fraco domínio da língua changana, aliado à falta de uma formação sólida para trabalhar nesta modalidade, os resultados alcançados são considerados positivos e animadores (linhas 6 e 7), daí a mudança na percepção e na atitude manifestada em relação à educação bilingue. Esta mudança de atitude da professora surge como resultado do sucesso alcançado no seu desempenho profissional, comparado o resultado dos alunos da modalidade bilingue ao dos alunos da modalidade monolingue, o que contribuiu para a geração de novas representações sociais dos professores integrados neste modelo. Esta mudança de atitude negativa para positiva permite-nos afirmar que as atitudes, apesar da aparente estabilidade, podem sofrer alterações, na prática quotidiana, em particular quando se pretende alcançar um objectivo específico (Lambert & Lambert 1972).

Em relação ao professor que manifestou indiferença (linha 26), esta atitude pode estar associada à ausência de interesse pela orientação do processo de ensino e aprendizagem a partir das línguas bantu. Esta razão pode ter levado este professor a preferir manter-se em silêncio, em particular, considerando que outros professores haviam manifestado atitudes positivas.

Ainda que Chimbutane (2011) tenha desenvolvido o seu estudo tomando como base as dificuldades dos professores de educação bilingue, e com problemas de proficiência nesta língua devido à falta de uma formação pedagógica sólida, consideramos importante trazer este pensamento devido à similaridade das dificuldades que encontramos nos professores de educação bilingue no distrito da Manhiça.

#### **7.4 Representações sociais dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue, conforme reportadas pelos Professores**

Como anteriormente descrito, nesta pesquisa, trabalhamos também com professores, na qualidade de implementadores deste modelo de ensino, de modo a captarmos dados sobre percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça. Os resultados desta interacção são ilustrados a partir do excerto que se segue.

**Excerto #7: Atitudes relatadas pelos professores sobre as representações dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue, 30/03/2022**

<b>Nº</b>	<b>Falante</b>	<b>Conteúdo</b>
1	DC:	Gostava de saber qual é a atitude dos pais e encarregados de educação quando os seus educandos são integrados em turmas de educação bilingue!
	Profª1:	Alguns fazem confusão, Sr. Formador, hiiiiii ((interjeição)), só visto!
	DC:	E quando isto acontece, o que vocês fazem?
5	Profª:	Sensibilizamos e alguns ficam calmos.
	DC:	E outros?
	Prof:	Até pedem transferência para os filhos.
	DC:	E conseguem transferir?
	Profª2:	Alguns, sim, e outros não ((risos)).
10	DC:	Os que não conseguem qual é o motivo?
	Prof:	Para alguns, a Direcção não aceita.
	DC:	Mas são muitos pais que fazem isso?
	Profª:	Sim. São muitos. Mas há outros que vêm pedir para os seus filhos estudarem em turmas bilingues ((mostrando uma atitude de satisfação)).
15	DC:	Pedem porquê?
	Prof:	Pedem porque os de bilingue são mais evoluídos que os do monolingue.
	DC:	Afinal?
	Prof:	Sim, Formador!
	DC:	Que evolução mostram?
20	Prof:	Muitas coisas Formador. ((risos))
	DC:	Está bem, obrigado!

Tal como podemos perceber a partir dos depoimentos constantes no Excerto 7, alguns pais e encarregados de educação não estão a favor da integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue. Quando questionados sobre as representações sociais dos pais e encarregados de educação, os professores disseram que alguns até chegam a fazer confusão na escola (linha 5). O que ajuda é o trabalho de sensibilização que os professores levam a

cabo naquele momento, como forma de acalmar os ânimos (linha 7), direccionando-os para um pensamento social e compreensível sobre o valor da educação bilingue. Adiante, afirmaram que, como resultado destas atitudes negativas que foram formando, ao longo das suas vivências individuais e colectivas, alguns chegam a pedir transferência dos educandos para outras escolas que leccionam em regime monolingue (linha 9). Estas representações inculcadas nos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue só poderão ser desconstruídas a partir da intensificação da mobilização sistemática e não de maneira fragmentada e intermitente.

Entretanto, outros pais e encarregados de educação têm ido à escola pedir a integração ou manutenção dos educandos na educação bilingue (linha 16), pois consideram que os educandos deste modelo de ensino apresentam bons resultados de aprendizagem e segurança na abordagem dos conteúdos quando comparados com os das turmas de educação monolingue (linha 18).

### **7.5 Representações sociais dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue, conforme reportadas pelas direcções das escolas**

Outros intervenientes desta pesquisa foram os membros de direcção das escolas. O objectivo desta interacção com os membros das direcções das escolas era captar e perceber as atitudes que os pais e encarregados de educação manifestam quando os seus educandos são integrados em turmas de educação bilingue. Nas suas intervenções, estes transitam entre abordagens positivas e negativas manifestadas pelos pais e encarregados de educação na qualidade de gestores do processo pedagógico. Neste contexto, devido à similaridade dos dados fornecidos pelos directores das escolas de pesquisa, optamos por usar os dados de uma escola, tal como atesta o excerto que se segue.

#### **Excerto #8: Representações dos pais e encarregados de educação reportadas pelo Director da escola**

<b>Nº</b>	<b>Falante</b>	<b>Conteúdo</b>
1	DC:	Quais são as atitudes que os pais e encarregados de educação manifestam quando os seus educandos são integrados em turmas bilingues?
	Dir:	Sr. Formador, é muito complicado! Alguns não querem saber nada sobre bilingue. Há muita reclamação no início do ano.
5	DC:	Mas complicado porquê, Sr. Director?
	Dir:	Porque alguns pais e encarregados de educação não querem que os seus filhos estejam em turmas de educação bilingue.
	DC:	Muito bem, e o que vocês fazem perante estas situações?
	Dir:	Sensibilizamos os pais e encarregados de educação a deixarem os
10		filhos naquelas turmas.

- DC: Mas como é que fazem a sensibilização?  
 Dir: Explicando sobre os processos de transição da língua bantu para Português.  
 DC: E depois da explicação o que acontece?  
 Dir: Depois da explicação os pais e encarregados ficam sensibilizados e calmos.
- 15 DC: O que significa dizer que ficam calmos?  
 Dir: Bom, eles mudam a forma de pensar e deixam os filhos estudarem nas turmas de educação bilingue.  
 DC: Obrigado Sr. Director!

O gestor escolar afirmou que, no início de cada ano lectivo, tem recebido reclamações por parte dos pais e encarregados de educação, devido à falta de informações precisas sobre as regras de funcionamento da educação bilingue (linhas 3-4). Esta ausência de conhecimento deriva, provavelmente, da fraca mobilização comunitária sobre o modelo de ensino. Entretanto, quando os pais e encarregados de educação chegam revoltados sobre a integração em turmas de educação bilingue, a escola dá explicações pormenorizadas sobre os processos de transição de uma língua bantu para a portuguesa (linha 8), e eles ficam sensibilizados e calmos (linha 10). Os gestores esclarecem que as crianças iniciam a escolaridade numa língua bantu, que serve de meio exclusivo de aprendizagem nos primeiros dois anos, sendo que, neste período, o Português é leccionado como disciplina. A respeito disto, todavia, a organização curricular do programa de educação bilingue adoptado em 2018/2019 advoga que, a L1 dos alunos é usada como meio de educação a partir da 1ª até 5ª classe, papel que é assumido de forma permanente pela língua portuguesa a partir da 6ª classe. O gestor relatou-nos também que, para reforçar o esclarecimento, recorre à Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue 2020-2029 (MINEDH 2019:22), que alude que a transição inicia na 3ª classe e termina na 6ª classe. Com este processo transitório, espera-se que esta passagem gradual permita que os alunos consolidem as habilidades de oralidade, leitura e escrita nas duas línguas, contribuindo para a criação de condições para o desenvolvimento de um bilinguismo equilibrado (MINEDH 2019).

Quando a sensibilização é feita, as atitudes podem mudar de negativas para positivas. Pois, as atitudes negativas que os pais e encarregados de educação apresentam podem resultar do fraco conhecimento que têm sobre a educação bilingue, o que pode criar um clima de insegurança na aprendizagem dos seus educandos devido aos estímulos negativos que poderão, eventualmente, transmitir aos educandos.

## 7.6 Representações sociais dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue, conforme reportadas pelos Presidentes de Conselhos de Escola

Nesta secção, apresentamos os depoimentos do Presidente do Conselho de Escola Primária Bela Nova (PCEBN) e da Presidente do Conselho da Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa (PCETR) sobre as representações sociais dos pais e encarregados de educação quando os educandos são integrados em turmas de educação bilingue. Ambos os presidentes exercem, igualmente, as funções de secretários dos bairros onde decorreu a pesquisa. As entrevistas aos Presidentes dos Conselhos de Escola decorreram em dias e locais diferentes devido à distância que separa as duas comunidades de pesquisa.

### Excerto #9: Atitudes dos pais e encarregados de educação relatadas pela Presidente do Conselho da Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa, 16/04/2021

Nº	Falante	Conteúdo	Tradução
1	DC:	<i>Vayehleketa yini vatatana ni vatameli va vana va muganga lowu hikwalahu ka wujondzisi hi tirimi timbirhi?</i>	O que é que os pais e encarregados de educação desta comunidade acham sobre a educação bilingue?
5	PCETR:	<i>Vatatana vanyingi va muganga wa hina vatsaka hi wujondzisi hi tirimi timbirhi.</i>	Muitos pais das nossas comunidades gostam do ensino bilingue.
	DC:	<i>Hi mhaka muni?</i>	Porquê?
10	PCETR:	<i>Vatsaka hikuva havakwavela lesvaku vatshika vatsongwana vajondza hi Xichangana. Kambe.....</i>	Gostam porque nós sensibilizamos para deixarem os filhos aprenderem em Changana. Mas.... ((risos)).
	DC:	<i>Kambe yini?</i>	Mais o quê?
	PCETR:	<i>Kambe kuni van'wani vangasvirhandziki vatlhela vakwata. Hi lava vahakuyakaka lomu mugangeni.</i>	Há alguns que não gostam e até se zangam. Aqueles que acabam de construir aqui no bairro.
15	DC:	<i>Se vakwata hi mhaka muni.</i>	Zangam-se porquê.
	PCETR:	<i>Vakwata himhaka vali vana va vona vangejondzi hi Xichangana.</i>	Zangam-se porque dizem que os seus filhos não podem estudar em Changana.
20	DC:	<i>Se miyendla yini mhakeni leyi.</i>	Qual tem sido a vossa atitude perante esta situação?
	PCETR:	<i>Havakwavela lesvaku vatshika vana ka maturma lawayani.</i>	Temos aconselhado a manterem os seus filhos naquelas turmas.
	DC:	<i>Hi mhaka muni?</i>	Porquê?
25	PCETR:	<i>Hikuva i ndlela ya kunyika lisima tindzimi ta hina. Kambe lava va majaha avasvilavi, vali svixwelisa vana va nona.</i>	Porque é uma forma de valorizarmos as nossas línguas. Mas esses jovens não querem, pensam que é um atraso.
	DC:	<i>Wena kota murhangeli wa xikolwe, uvona bindzu hi wujondzisi leli?</i>	Na qualidade de Presidente, encontra alguma vantagem neste modelo de ensino?
30	PCETR:	<i>Im-na!</i>	Sim!
	DC:	<i>Hi lini bindzu la kona.</i>	Qual é a vantagem?
	PCETR:	<i>Loko vavuya hi xikolweni, vatatana va vona vasvikota kujondza ni kuvapfuna lesvi vajondzisi vavarhumaka kusviyendla lani kaya. Nakona svavanabzalela kubula na vakokwani va vona ni van'wani vokala vangativi kuvulavula Xiputukezi.</i>	Quando os filhos voltam da escola, os pais têm a oportunidade de ler e ajudar nos trabalhos que os professores dão para fazerem em casa. Também facilita na conversa com os avós e outras pessoas que não falam Português.
35	DC:	<i>Hi lesvo tsem?</i>	Só isso?

- |    |  |  |
|----|--|--|
| 40 | PECTR: <i>Im-him, Formadori!</i><br>DC: <i>Ni yini kambe?</i><br>PCETR: <i>Lesvi vatatana vasvitwisisaka lesvi vatsongwana vajondzaka xikolweni, svavevuka kuvanyika nkama lesvaku vayendla mintirhu ya xikolwe.</i> | Não, Formador ((risos))!<br>Mais o quê?<br>Como os pais conseguem perceber o que os filhos aprendem na escola, é fácil dar tempo para fazer trabalhos da escola. |
| 45 | DC: <i>Khanimambu!</i>   | Muito obrigado!  |

As respostas dadas pela Presidente do Conselho de Escola Primária do I e II Graus Toca Rosa foram muito curtas e objectivas. A Presidente disse, prontamente, que muitos pais e encarregados de educação gostavam de ver os seus educandos a aprenderem em Changana (linhas 4-5). Esta resposta objectiva e directa faz perceber que a maior parte dos pais e encarregados de educação gostavam de ouvir e ver os seus educandos a falarem e/ou brincarem em Changana, o que, a seu ver, revela valorização das línguas locais. Considera que este gosto e valorização do uso do Changana na aprendizagem dos educandos resulta do (pouco) trabalho de sensibilização que tem levado a cabo, na qualidade de agente de transformação social no seio da comunidade (linhas 7-10). Na sua opinião, os que apresentam atitudes negativas e resistência à educação bilingue são alguns encarregados mais jovens (linhas 12-13), que acabavam de construir naquela comunidade, pois consideram que esta modalidade de ensino é um atraso na vida dos seus educandos. São pais e encarregados de educação que, supostamente, têm pouca informação sobre as vantagens de uma aprendizagem com base numa língua bantu, daí que manifestem atitudes negativas e de rejeição.

O depoimento da Presidente do Conselho de Escola do I e II Graus Toca Rosa reflecte uma atitude de valorização do uso das línguas bantu na educação formal (linhas 21-22). Nesta interacção, procurou fazer-nos perceber que a língua changana serve de ponto de convergência na comunicação entre os avós e os seus netos (linhas 36-38). De igual modo, quando o aluno volta da escola e diz ao pai ou encarregado de educação o que aprendeu na escola, ele tem a oportunidade de apoiá-lo (linhas 42-45), o que seria diferente se o educando estivesse numa turma em que se aprende em Português, porque haveria limitações de apoio por parte da maior parte dos pais e encarregados de educação dos locais de estudo.

Ligado ainda à questão das atitudes relatadas, atente-se, a seguir, à entrevista mantida com o Presidente do Conselho de Escola Primária Completa Bela Nova. Neste caso, a entrevista foi conduzida em Português, conforme a preferência do entrevistado, tal como anunciamos oportunamente.

**Excerto 10#: Atitudes dos pais e encarregados de educação relatadas pelo Presidente do Conselho da Escola Primária Completa Bela Nova, 22/04/2021**

Nº	Falante	Conteúdo
1	DC:	O que é que os pais e encarregados de educação desta comunidade acham sobre a educação bilingue?
	PCEBN:	Alguns pais das nossas comunidades gostam do ensino bilingue, outros não.
	DC:	Aqueles que gostam, qual é o motivo que alegam?
5	PCEBN:	Dizem que sentem a valorização da língua changana. Mas.... ((risos)).
	DC:	Mas o quê?
	PCEBN:	Dizem que facilita a conversa com aqueles que não falam Português. Também os pais poderão participar bem nas reuniões do Conselho de Escola.
	DC:	Muito bem! Disse que há outros que não gostam?
10	PCEBN:	Sim!
	DC:	Não gostam porquê?
	PCEBN:	Dizem que esta língua não ajuda em nada no futuro dos filhos.
	DC:	Na qualidade de Presidente, qual tem sido a sua atitude perante estes pais?
	PCEBN:	Para esses pais, nós sensibilizamos para deixarem os filhos estudarem em Changana porque é bom.
15	DC:	E eles aceitam?
	PCEBN:	Alguns aceitam e outros não.
	DC:	Os que não aceitam, o que alegam?
	PCEBN:	Eu já disse, Formador! Dizem que os filhos deles não terão emprego.
20	DC:	Mais alguma coisa?
	PCEBN:	Não, Formador!
	DC:	Muito obrigado!

Tal como ilustra o Excerto 10, as respostas do Presidente do Conselho de Escola Bela Nova, também, foram curtas, directas e objectivas. Durante a interacção que mantivemos, notámos uma evolução significativa em termos de tomada de consciência por parte dos pais e encarregados de educação sobre o valor do uso da língua changana na aprendizagem dos seus educandos, tal como atesta a linha 3. Podemos visualizar, também na linha 3, que a maior parte dos pais e encarregados de educação se sentem confortáveis quando os seus educandos são submetidos à aquisição dos saberes escolares com base em Changana.

No excerto em análise, está expressa uma consciência, ainda que embrionária, de que alguns pais e encarregados de educação gostam de ver e ouvir os seus educandos a falarem em Changana, o que, a seu ver, revela valorização das línguas locais (linha 5). O Presidente do Conselho de Escola disse que os pais ficam felizes com a educação bilingue porque o contacto permanente com a língua changana na interacção diária facilita a comunicação com outras pessoas que não falam e nem percebem a língua portuguesa (linhas 7-8).

Em contraste, alguns pais e encarregados de educação não gostam de ouvir os seus educandos a falarem em Changana com outras pessoas (linha 12). O Presidente do Conselho de Escola Primária Completa Bela Nova relatou-nos que os pais e encarregados de educação que manifestam atitudes negativas alegam que a língua changana não garante um futuro promissor na vida dos seus educandos, pois receiam que não tenham emprego (linha 19). Tal

como afirmamos oportunamente, estas atitudes negativas estão sendo superadas devido ao trabalho de sensibilização realizado pelo Presidente.

Portanto, as atitudes positivas manifestadas pelos pais e encarregados de educação em relação ao ensino nesta língua de menor prestígio podem dever-se ao facto de os Presidentes dos Conselhos das duas Escolas estarem em constante contacto com os gestores escolares, por um lado, e, provavelmente, por terem participado em vários seminários de sensibilização promovidos pelo MINEDH e pelas Organizações Não-Governamentais que operam no distrito da Manhiça, nomeadamente, a Associação Progresso e a ADPP. A participação nestes eventos, onde a tónica dominante é a valorização da educação bilingue, permite a elevação do nível de consciência linguística e promoção deste modelo por parte dos Presidentes dos Conselhos de Escola. Ademais, a representação social positiva da educação bilingue pode decorrer também das poucas campanhas de mobilização comunitária promovidas pelos membros de direcção das escolas no início do ano lectivo, e em contactos informais.

### **7.7 Representações sociais dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue, conforme reportadas pelos alunos**

Nesta secção, tratamos das representações dos pais e encarregados de educação relacionadas pelos alunos quando são integrados em turmas de educação bilingue.

Quando juntamos os alunos (AL) para a sessão de entrevista, foi-nos difícil gravar todos os depoimentos devido ao ruído que iam provocando na sala e nos arredores, pois a única forma de encontrar a todos era sempre no intervalo maior, porque no fim das aulas ninguém queria esperar. Por isso, tivemos que voltar à escola várias vezes até conseguirmos agrupá-los.

#### **Excerto #11: Representações dos pais e encarregados de educação quando os alunos são integrados em turmas de educação bilingue, 03/05/2021**

<b>Nº</b>	<b>Falante</b>	<b>Conteúdo</b>
1	DC:	Qual foi a atitude dos vossos pais quando souberam que vocês iriam estudar em Changana?
	AL1:	O meu pai não gostou!
	DC:	Porquê?
5	AL1:	Porque não gosta de me ver a falar em Changana. Dizem que devemos falar Português sempre.
	DC:	Mas tu gostas de aprender em Changana?
	AL1:	((risos)) um pouco!
	DC:	E o menino aí?
10	AL2:	O meu pai não gosta!
	DC:	Porquê?
	AL2:	Não sei!
	DC:	Mas você gosta?

- AL2: Sim, gosto!
- 15 DC: Porquê?
- AL2: Porque percebo tudo que a professora fala na sala.
- DC: E os meninos aí?
- AL3: O meu pai gosta!
- DC: E o menino aí.
- 20 AL4: O meu pai também gosta!
- DC: Mas gosta porquê?
- AL3: Porque ele não fala Português.
- DC: O menino aí ainda não disse nada.
- AL5: Meu pai diz para não falar Changana.
- 25 DC: Porquê?
- AL5: Não sei. Mas ele não gosta!
- DC: Está bem e obrigado.

Tal como apontam os depoimentos acima, nesta interacção, a resposta comum dada pela maioria dos alunos sobre a atitude dos pais e encarregados de educação foi: “os nossos pais não gostam”. Como resultado desta interacção, foi possível perceber que as atitudes linguísticas manifestadas pelos pais e encarregados de educação não são meramente um resultado, mas um processo, construído pelos pais e encarregados de educação, envolvendo um complexo sistema de crenças, juízos de valor, emoções, reacções e comportamentos adquiridos ao longo dos tempos (Corbari 2013:238).

Dos dados captados, dos 40 entrevistados, 11 responderam que os seus pais e encarregados de educação não gostavam de os ver a estudarem em Changana (linhas 2), contra 29 alunos que disseram que os seus pais ou encarregados de educação gostavam de os ver integrados neste modelo de ensino. Em nossa análise, estes dados são reveladores de que a maior parte dos pais e encarregados de educação que preferem a língua bantu como língua de ensino são aqueles que lutam pela manutenção do Changana porque alegam vantagens sociais em vários domínios, tais como, apoio na igreja, em casa na contagem dos animais, e na interacção diária com os que não falam a língua portuguesa.

Observando a linha 16, pode-se perceber que parte dos alunos até gosta de aprender em Changana, pois os níveis de percepção dos conteúdos transmitidos pelo professor são maiores, pois ambos partilham um quadro linguístico comum. Contudo, isso é, as vezes contrariado pelas aspirações de alguma parte dos pais e encarregados de educação.

As atitudes negativas demonstradas por este menor grupo de pais e encarregados de educação revelam uma imposição linguística sobre os seus educandos no seu meio social, o que pode reduzir, sobremaneira, o seu nível de esforço na aprendizagem com base nas línguas bantu, pois em casa estarão a receber, eventualmente, estímulos negativos. Estas atitudes, que, no geral, emergem dos pais e encarregados de educação mais jovens, podem

estar associadas ao pensamento externo e encoberto sobre o valor da educação bilingue. Os pais e encarregados de educação mais velhos, que apoiam a educação bilingue no distrito da Manhiça, sentem-se ameaçados com o uso exclusivo do Português na aprendizagem dos seus educandos, pois, consideram um sinal de perigo e perda da sua identidade linguística.

Assim sendo, neste capítulo, discutidas as representações dos pais e encarregados de educação como resultado da integração dos educandos em turmas de educação bilingue, concluímos haver uma atitude positiva da maior parte dos pais e encarregados de educação, que apoiam e valorizam a educação bilingue no distrito da Manhiça. Entendemos, entretanto, que é necessário que se intensifiquem as campanhas de sensibilização dos pais e encarregados de educação, sobretudo os mais jovens e escolarizados, para combater os estigmas criados ao longo dos tempos em relação ao uso das línguas bantu na educação formal. Ademais, deve-se incutir, em todos os intervenientes, a necessidade de formação de educandos proficientes em Changana e em Português, ou seja, capazes de expressar-se com propriedade e desenvoltura linguística em diferentes contextos comunicacionais. Portanto, olhamos para a educação bilingue em duas perspectivas, a saber, a pedagógica e a sociocultural. Do ponto de vista pedagógico, destaca-se a boa interação em sala de aula e melhoria do desempenho escolar, pois os alunos bilingues revelam melhores resultados ou equiparáveis aos dos seus colegas do monolingue, não-falantes de Português como L1 (Benson 1997). E, na perspectiva sociocultural, a educação bilingue contribui para a valorização, preservação e desenvolvimento das línguas moçambicanas, assim como facilita a participação activa e permanente da comunidade na vida escolar, incluindo através dos Conselhos de Escola (Chimbutane 2011).

Como forma de intensificar o uso das línguas bantu na educação, devemos destacar o papel da escola como agente de transformação social, contribuindo na mudança de mentalidade e comportamento dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça, em particular, e em Moçambique, no geral. Esta mudança de comportamento deve-se ir moldando gradualmente, em ambientes educacionais e interactivos cada vez mais alargados.

## **CAPÍTULO VIII – ESTRATÉGIAS ORIENTADAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO BILINGUE**

### **8.1 Introdução**

O presente capítulo tem por objectivo propor um conjunto de estratégias que permitam as autoridades educacionais promoverem a implementação da educação bilingue, de modo a coagir os pais e encarregados de educação a desenvolverem atitudes orientadas para a promoção desta modalidade de ensino no distrito da Manhiça, e não só.

Uma estratégia é um plano idealizado para orientar um assunto e para designar o conjunto de regras que asseguram uma decisão óptima em cada momento. Por outras palavras, uma estratégia é um processo seleccionado através do qual se prevê alcançar um determinado estado futuro, no caso vertente, uma promoção eficiente da educação bilingue no distrito da Manhiça.

Antes de propormos as estratégias, urge a necessidade de apresentarmos um conjunto de acções que estão sendo desenvolvidas pelos pais e encarregados de educação a fim de promoverem a educação bilingue para a aprendizagem dos seus educandos, pois, à medida que a preocupação pela promoção aumenta, também crescem as discussões e tensões que envolvem esta temática. As estratégias de promoção que propomos neste estudo poderão contribuir para a apropriação comunitária da educação bilingue e propiciar a aprendizagem dos educandos nesta modalidade de ensino.

Espera-se que, na operacionalização das estratégias que apresentamos, se contribua para: (i) o desenvolvimento de atitudes orientadas para a adesão a este modelo de ensino nas comunidades de pesquisa; (ii) a promoção de actividades que ajudam, de forma sustentável, o valor da educação bilingue em diversos locais de maior concentração populacional; (iii) a intensificação de campanhas de mobilização popular e sensibilização noutros espaços públicos, tais como, mercados, igrejas e hospitais; e (iv) o recurso aos meios e às novas plataformas digitais como veículos de comunicação mais amplos para a promoção do valor da educação bilingue. Contudo, não se exclui a possibilidade de os pais e encarregados de educação, depois de mobilizados e sensibilizados, também, como agentes de promoção, adoptem outras estratégias individuais, desde que ajudem na ascensão e implementação deste modelo de ensino a nível das comunidades da pesquisa, em particular, e do distrito da Manhiça, em geral. Sugerimos que, na aplicação das estratégias propostas, as autoridades educacionais colaborem com os pais e encarregados de educação para que se atinja os

objectivos pretendidos, facto que poderá conduzir os progenitores a uma desejada mudança de atitudes e a aderirem a este modelo de ensino.

A partir das atitudes captadas, tal como apresentadas e discutidas no Capítulo VII deste estudo, conseguimos perceber que, no geral, as comunidades de Bela Nova e Toca Rosa estão, de certa forma, comprometidas com a implementação da educação bilingue na aprendizagem dos seus educandos, mesmo num contexto em que apresentam um défice de conhecimento sobre a filosofia e funcionamento desta modalidade, em parte porque a mobilização tem sido fraca. De uma forma geral, podemos assumir que as estratégias para a promoção deste modelo de ensino estão ancoradas em dois eixos, sendo o primeiro normativo e o segundo perceptual. Consideramos como eixo normativo as informações relevantes e plasmadas nos documentos oficiais e demais leis que defendem o uso das línguas bantu na educação escolar em Moçambique. Por outro lado, entendemos, por eixo perceptual, a forma como os pais e encarregados de educação recebem, percebem e reagem às informações e como se manifestam, individual e colectivamente, perante a promoção da educação bilingue. Devido à existência destes dois eixos, urge a necessidade de (re)aproximar os pais e encarregados de educação e as autoridades educacionais, pois o seu afastamento pode comprometer a implementação deste modelo de aprendizagem baseado nas línguas bantu. É preciso compreendermos que os pais e encarregados de educação, objecto deste estudo, manifestam múltiplas e mutáveis atitudes sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça. Esta multiplicidade de atitudes é, em parte, derivada de uma insuficiente mobilização por parte das autoridades de tutela educacional.

Conforme referido oportunamente, o acesso ao conhecimento técnico-científico, como tem sido recorrente em várias sociedades africanas, é feito a partir das línguas do ex-colonizador. Por isso, a promoção deste modelo de ensino deve ter em conta a forma como os pais e encarregados de educação recebem, percebem e reagem às informações de acordo com o seu horizonte de representações. Qualquer política ou estratégia deve procurar (des)construir as crenças, valores, comportamentos e atitudes negativas que os pais e encarregados de educação foram (re)construindo ao longo dos tempos em relação às línguas bantu, em geral, e à educação nestas línguas, em particular. É preciso assegurar que os pais e encarregados de educação compreendam que, na contemporaneidade, o uso das línguas bantu emerge como uma forma de tomada de consciência para a promoção e valorização endógena nas dimensões pedagógica, social e até económica. Portanto, o uso destas línguas na educação, é uma condição necessária para a expansão da sua utilização em outros contextos formais da sociedade.

Considerando a situação linguística actual, é visível a valorização do uso das línguas bantu na educação escolar em Moçambique. Esta observação encontra sustentabilidade, por exemplo, nos diversos instrumentos normativos produzidos e divulgados pelo MINEDH e na Constituição da República de Moçambique, que, no seu Artigo 9, estabelece o seguinte.

O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade (RM 2004:3).

A partir desta visão expressa na Lei mãe, pode-se perceber que o Estado valoriza o uso das línguas nacionais como uma herança cultural moçambicana e como línguas de comunicação em diferentes esferas da vida das populações, incluindo na educação. Este posicionamento difere da visão colonial, que preconizava o uso exclusivo do Português como língua de ensino, relegando o uso das línguas moçambicanas para contextos informais.

Num contexto linguístico em que as línguas moçambicanas se encontram em promoção, urge consciencializar a sociedade, em geral, e os pais e encarregados de educação, em particular, sobre o valor destas línguas na educação escolar de milhares de crianças que as têm como suas línguas primeiras. Neste processo, deve-se privilegiar a mobilização orientada para a diversidade linguística e cultural como um pressuposto para a promoção da pluralidade linguística e consequente promoção das línguas bantu no processo de ensino e aprendizagem, em particular, e na vida nacional, em geral. O nosso pressuposto é que não se pode assegurar sucesso na implementação da educação bilingue, se os pais e encarregados de educação manifestarem atitudes negativas em relação ao valor destas línguas no ensino, em particular, e na sociedade em geral.

Tal como advoga a Estratégia de Expansão de Educação Bilingue 2020-2029 (MINEDH 2019:28), para que a educação bilingue ganhe maior visibilidade e atenção, deve-se elaborar uma estratégia de comunicação que permita informar o público sobre a filosofia, os objectivos e as vantagens deste modelo. Se esta estratégia for levada em consideração pelos diferentes segmentos da sociedade, em geral, e da educação, em particular, a adesão das populações à educação bilingue poderá ser maior e, provavelmente, as percepções e atitudes negativas que pairam na mente de alguns pais e encarregados de educação podem ser alteradas. Como se postula, ao receberem uma informação nova, transmitida de forma clara e objectiva a respeito da aprendizagem dos seus educandos, os pais e encarregados de

educação podem mudar as suas percepções e atitudes iniciais por meio de um processo de transferência de negativas para positivas (Lambert & Lambert 1972).

## **8.2 Pressupostos gerais das estratégias adoptadas**

Nesta secção, apresentamos os pressupostos gerais das estratégias adoptadas para a implementação e promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça, e não só.

Os pressupostos que podem ajudar na promoção da educação bilingue incluem a divulgação e negociação com os diversos actores sociais, sob pena de um fracasso na implementação deste modelo de ensino, em particular se os pais e encarregados de educação não tiverem conhecimento das suas vantagens pedagógicas (Lopes 1997).

Levando em consideração a tendência holística das atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação, conseguimos apurar que há uma preocupação de maior parte deles na promoção da educação bilingue. É que, durante a nossa interacção com eles, conseguimos notar que os progenitores manifestam atitudes positivas viradas para a promoção da língua changana na aprendizagem dos seus educandos, ao demonstrarem uma inclinação favorável e sem rodeios sobre a implementação da educação bilingue nas áreas de pesquisa. Uma das alegações avançadas pelos pais e encarregados de educação para a promoção desta modalidade está ancorada no engrandecimento e valorização da língua changana e cultura associada. Este engrandecimento e valorização é visível nas interacções diárias, bem como no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Por sua vez, estas duas capacidades contribuem para a promoção da educação bilingue devido ao impacto directo e notável nas comunidades de pesquisa, pois conseguem ver os filhos a falarem, a lerem e escreverem em Changana. Estas habilidades que os alunos demonstram são, também, condimentos indispensáveis para a promoção da língua por parte dos pais e encarregados de educação do distrito da Manhiça. Ler e escrever na L1 do aluno é considerado importante alegadamente devido à riqueza e beleza da língua, por isso deve-se dar atenção à aprendizagem desta para que se promovam estas habilidades, de forma consciente e harmoniosa, nas comunidades de pesquisa (Siteo 2016:26).

Outra força para a promoção da educação bilingue tem a ver com o aumento dos predicados susceptíveis de estender os níveis de aceitação e confiança na aprendizagem dos seus educandos. Por exemplo, os pais e encarregados de educação consideram a língua changana como um elemento de coesão social dentro da comunidade. Esta coesão social, que se manifesta através da partilha e uso da língua changana, pode assegurar uma educação bilingue sustentável e harmoniosa, contribuindo para o respeito e tolerância para com a

diversidade e a diferença (Patel 2012:115). Este respeito pela diversidade e diferença ajuda na promoção do Changana como língua de ensino. Assim, pode-se concluir, ainda que de forma preliminar, que, do ponto de vista sociocultural, o ensino bilingue contribui para a educação e desenvolvimento das línguas moçambicanas, bem como para facilitar o acompanhamento e a participação da comunidade nos processos pedagógicos e administrativos da escola (Chimbutane 2011). Neste sentido, as atitudes positivas manifestadas pelos pais e encarregados de educação contribuem para a promoção e reconhecimento da língua como um elemento aglutinador dentro da comunidade linguística a que pertencem.

É claro que, embora haja um número considerável de pais e encarregados de educação que estão a favor da promoção deste modelo de ensino, há outros que mostram resistência e indiferença em relação ao uso de uma língua bantu na aprendizagem dos seus educandos. Esta indiferença, manifestada, sobretudo, por alguns encarregados de educação mais jovens e escolarizados, pode, provavelmente, denunciar uma atitude de rejeição desta modalidade de ensino, tal como nos referimos, de forma detalhada, no Capítulo VII, do presente estudo.

Sabe-se que, na segunda metade do Século XX, em toda a África, se intensificou, de forma premente, o processo de promoção das línguas africanas no contexto comunicacional e na educação escolar. Moçambique não ficou indiferente a este acontecimento generalizado. Foi, aliás, neste contexto que um grupo de investigadores nacionais desenvolveu uma série de estudos que culminaram com: (i) a padronização das línguas e da integração das mesmas no contexto escolar; (ii) a massificação do uso das mesmas em diferentes contextos com alicerce do quadro legislativo moçambicano; e (iii) o aumento progressivo de escolas a leccionarem nas línguas bantu. Esta aproximação do ponto vista linguístico contribuiu, grandemente, no abeiramento da escola à língua das comunidades, aquela que as crianças melhor compreendem e falam.

Tal como se pode perceber, a promoção das línguas bantu por parte das autoridades educacionais constitui uma segurança para uma educação culturalmente sensível e apropriada, sobretudo nas zonas rurais, onde a língua portuguesa emerge como L2. A percepção da necessidade de promoção da educação bilingue prova o interesse pelas línguas bantu no contexto educacional por parte dos actores educacionais, pois a aquisição dos saberes escolares por parte dos educandos pode ser um elemento facilitador, catalisador e mobilizador de acesso ao conhecimento de uma forma cada vez mais fácil e localmente relevante. A promoção da aprendizagem em Changana pelas autoridades educacionais no

distrito da Manhiça encontra sustentabilidade em Jesus et. al. (2012), ao defenderem que o uso escolar das línguas locais leva a que a população veja as suas línguas e culturas validadas e que não se esgota no que representa de mais-valia no plano comunicativo. Conforme se pode depreender, há uma atitude de valorização da aprendizagem baseada em Changana devido ao potencial que os seus educandos apresentam quando comparados aos do programa monolíngue, tal como fizemos referência no Capítulo VII desta tese. Esta atitude positiva resulta da valorização das suas línguas, não só no domínio escolar, como também nas diversas esferas sociais. Ademais, uma valorização mais apurada e concertada das línguas bantu deve ser acompanhada por uma legislação própria, que coloque estas línguas em paridade com a língua portuguesa. É que, a valorização efectiva das línguas moçambicanas depende da criação e implementação de uma política linguística moçambicana, em que se concede às línguas bantu o direito de língua oficial, pelo menos, em função da região de sua predominância. Tendo em conta que a oficialização de uma língua implica o seu uso em todas as situações de carácter oficial, impõe-se o trabalho de promoção para que as línguas regionais possam preencher cabalmente a sua função (Sitoe 2016).

Podemos constatar, ao longo deste estudo, que os pais e encarregados de educação querem que os filhos continuem a estudar na língua changana porque encontram um valor acrescentado e engrandecimento da mesma a partir do contexto escolar. Estas afirmações são basilares e importantes para ilustrarmos e percebermos o papel dos pais e encarregados de educação na promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça. Mesmo assim, a promoção do Changana na educação bilingue ainda não atingiu níveis satisfatórios, em parte, porque esta língua continua à margem das funções oficiais, sendo usada basicamente na comunicação informal, incluindo na comunicação familiar e comunitária (Chimbutane 2021:17).

Tal como expresso anteriormente, há uma preocupação premente que os pais e encarregados de educação manifestam na promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça. Conforme os pais e encarregados de educação, como forma de promover a educação bilingue na Manhiça, eles costumam falar do assunto em alguns encontros populares que têm ocorrido nos seus bairros, em particular, para se tratarem diversos assuntos. Nestes encontros, os Presidentes dos Conselhos de Escola reservam um tempo para abordar sobre a importância da educação bilingue. Ademais, eles aproveitam também o tempo dedicado a celebrações litúrgicas para promover a educação bilingue. Consideramos importante este espaço de divulgação porque os cultos são dirigidos em Changana e quando

os trechos bíblicos são lidos nesta língua, tal como afirmamos oportunamente, os níveis de promoção e conseqüente valorização desta modalidade aumentam.

É preciso reconhecer que qualquer estratégia impõe desafios, e esta não é exceção. Neste caso, um dos desafios tem a ver com a disponibilidade dos líderes comunitários em providenciar tempo para a realização rotineira de palestras, e integrarem a temática de educação bilingue. Outro desafio tem a ver com a tomada de consciência dos agentes educacionais do distrito sobre a importância de apoiar e supervisionar as campanhas de mobilização popular, acompanhando de perto a forma como as mesmas são levadas a cabo e apoiando os actores envolvidos caso seja necessário. Além disso, os agentes educacionais devem sentir-se responsáveis e felizes com a extensão da educação bilingue no distrito da Manhiça, devendo dar todo o apoio necessário para uma acção bem-sucedida (Patel 2006).

Como é sabido, em muitos casos, as atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação no contexto familiar influenciam a forma como o aluno percebe e participa na educação bilingue. Outrossim, o ambiente familiar também influencia a manifestação de atitudes positivas e/ou negativas dos educandos e, conseqüentemente, a aprendizagem destes, pois passam mais tempo neste ambiente com os seus progenitores e demais membros da família. As estratégias que propomos para a promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça gravitam em torno de: (i) campanhas de mobilização popular, (ii) uso das medias e (iii) uso das redes sociais.

### **8.3 Estratégias de promoção da educação bilingue**

A seguir, apresentamos de forma detalhada as estratégias que poderão ajudar a promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça.

#### **8.3.1 Campanhas de mobilização popular como estratégia de promoção da educação bilingue**

A promoção da educação bilingue pode ser feita a partir de campanhas populares de mobilização das/nas comunidades para terem melhor percepção sobre esta modalidade e, em alguns casos, satisfazer a sua solicitação de introdução desta modalidade, tal como alude a Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue 2020-2019 (MINEDH 2019). Estas campanhas deverão ser feitas também em Changana, o que poderá ajudar na promoção e aceitação junto das comunidades.

<b>Título: Campanhas de mobilização popular como estratégia de promoção da educação bilingue</b>	
<b>Pressupostos</b>	<p>Os pressupostos que podem cooperar para a implementação desta estratégia incluem:</p> <p>(i) Realização ordeira e regular de campanhas de mobilização popular, de modo a convencer os pais e encarregados de educação do distrito da Manhiça a optarem por esta modalidade de ensino na aprendizagem dos seus educandos;</p> <p>(ii) Aumento, cada vez maior do número de pais e encarregados de educação que, depois de mobilizados, podem contribuir na disseminação da filosofia de funcionamento da educação bilingue no seio das comunidades;</p> <p>(iii) Desenvolvimento de atitudes positivas alargadas, levando o MINEDH a aumentar os níveis de confiança do modelo e a massificar a educação bilingue, principalmente na formação de mais recursos humanos e provisão de materiais para uma adequada expansão em vários pontos do distrito da Manhiça, em particular, e no país, em geral;</p> <p>(iv) Aumento do nível de comprometimento com a educação bilingue por parte dos diversos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, assumido como um modelo de ensino que facilita a aprendizagem dos alunos em classes iniciais, salvaguardando a declaração da UNESCO, que defende o direito da criança à escolarização numa língua que melhor fala.</p>
<b>Objectivos</b>	<p>(i) Garantir que as comunidades sejam mobilizadas para aderirem, em massa, a esta modalidade de ensino;</p> <p>(ii) Contribuir para que os educandos possam desenvolver a aprendizagem inicial numa língua bantu;</p> <p>(iii) Promover a implementação, o valor e os resultados a alcançar;</p> <p>(iv) Constituir um espaço de diálogo para melhorar o entendimento dos pais e encarregados de educação do distrito da Manhiça sobre a educação bilingue e satisfazer casos de</p>

	solicitação de introdução desta modalidade de ensino em determinadas comunidades (MINEDH 2019:28).
Periodicidade	<p>(i) No início de cada ano lectivo, quando os pais e encarregados de educação são solicitados para irem matricular os seus educandos;</p> <p>(ii) No fim de cada trimestre, no momento em que os pais e encarregados de educação são solicitados pela escola para se informarem sobre o aproveitamento escolar dos seus educandos. Julgamos que esta estratégia de sensibilização trimestral poderá reforçar, de forma regular, a informação que, eventualmente, os pais e encarregados de educação poderão ter recebido, nos períodos acima referenciados, permitindo, entre outros aspectos, que as reacções contraditórias relativamente à eficácia deste modelo de ensino sejam revertidas e ultrapassadas paulatinamente;</p> <p>(iii) Regularmente, durante a realização de reuniões ordinárias a nível das comunidades;</p> <p>(iv) Período dos cultos dominicais como um espaço de sensibilização.</p>
Intervenientes	Líderes comunitários, professores e gestores escolares. Estes devem mobilizar as comunidades para adesão a esta modalidade de ensino. De forma particular, para os líderes poderem falar com propriedade sobre a educação bilingue juntos das populações, propomos que sejam capacitados sobre matérias ligadas a este modelo de ensino, tal como acontece com os Presidentes dos Conselhos de Escola. Consideramos a acção dos líderes comunitários de extrema importância no seio das comunidades, pois a sua palavra é mais ouvida e respeitada na sua área de jurisdição. Geralmente, estes líderes têm realizado reuniões populares periódicas com as populações, nas quais podem promover o uso das línguas bantu na educação escolar. Nestas reuniões populares, os líderes comunitários devem reservar um espaço em suas agendas para falarem sobre

	<p>as múltiplas vantagens oferecidas pela educação bilingue, tal como fizemos referência no Capítulo VII desta tese. Estes devem ter a capacidade de mostrar aos pais e encarregados de educação os méritos deste modelo, através da defesa de uma identidade linguística plural e dinâmica na aprendizagem dos educandos num contexto multilingue. Portanto, uma informação difundida num meio social amplo poderá contribuir para a formação de atitudes positivas quando concebidas num contexto cada vez mais alargado. Contamos também com os gestores escolares e dos professores como agentes de transformação social. Os gestores devem reservar um espaço nas suas agendas de trabalho para, em conjunto com os Conselhos de Escola, intensificarem a mobilização para maior adesão à educação bilingue. Em relação aos professores, devem usar os encontros que têm mantido com os pais e encarregados de educação para a promoção desta modalidade de ensino.</p>
Actividades	<p>(i) Sistematização e divulgação, por parte do MINEDH, das iniciativas e acções que vão sendo levadas a cabo relativas à formação de novas atitudes em relação à aprendizagem dos educandos com base numa língua bantu;</p> <p>(ii) Consolidação do desenvolvimento do corpus, através da sensibilização pelos líderes comunitários para a mudança de atitudes, negativas para positivas, nos pais e encarregados de educação;</p> <p>(iii) Coordenação e (re)programação de acções de seguimento em futuras campanhas de mobilização popular, pelos gestores escolares e professores, de modo a avançar-se para a mudança e desenvolvimento de atitudes positivas (Lambert &amp; Lambert 1972).</p>
Resultados	<p>(i) Pais e encarregados de educação mobilizados sobre o valor da educação bilingue e aderirem a este modelo de ensino;</p> <p>(ii) Educação bilingue valorizada e implementada de forma</p>

	<p>eficaz no país, em geral, e no distrito da Manhiça, em particular;</p> <p>(iii) Parcerias estabelecidas entre as autoridades educacionais, líderes comunitários, Conselhos de Escola e pais e encarregados de educação;</p> <p>(iv) Mais alunos a optarem pela aprendizagem em Changana.</p>
Grupo-alvo	Pais e encarregados de educação, gestores educacionais, académicos, professores de educação bilingue e estudantes dos cursos de ensino bilingue e ensino de línguas bantu.

Consideramos importante referir que a estratégia aqui apresentada, de forma esquemática, tem como objectivo sugerir formas de promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça, pois o que enfraquece a realização de algumas campanhas de sensibilização das comunidades é, provavelmente, o fraco domínio da própria Estratégia de Expansão de Educação Bilingue (2020-2029), por parte dos diversos actores, em geral, e de alguns gestores e professores, em particular, que ainda não tomaram consciência do valor de uma aprendizagem com base numa língua bantu. Portanto, um programa de consciencialização em relação às línguas bantu, cuidadosamente planificado pelas autoridades educacionais, tem de conseguir explicar, aos pais e encarregados de educação, aos gestores educacionais, professores, alunos, e os membros do Conselho de Escola as implicações de aprender através das línguas bantu e conseguir convencê-los das vantagens pedagógicas, cognitivas e socioculturais desta opção.

### **8.3.2 Uso dos medias como estratégia para a promoção de educação bilingue no distrito da Manhiça**

Desde a antiguidade, os medias desempenharam um papel preponderante na difusão de informações relevantes de utilidade pública. Partindo deste pressuposto, consideramos que os medias podem contribuir na promoção da educação bilingue a nível das comunidades.

Em relação à promoção da educação bilingue, devemos destacar o papel dos medias, tais como, a rádio e a televisão, como dois recursos tecnológicos ainda pouco aproveitados na divulgação e consciencialização dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça. Neste sentido, deve-se capitalizar o uso deste recurso tecnológico, dedicando um espaço destinado à mobilização da população para compreender e aderir à educação bilingue. Conforme se constatou neste estudo, actualmente, não se fala com propriedade e de forma

clara sobre a educação bilingue para as comunidades perceberem e aderirem a este modelo de ensino, apenas se anuncia o início e período das matrículas e convida-se os pais e encarregados de educação a irem inscrever os seus educandos. Entretanto, é apenas quando os pais e encarregados de educação chegam ao estabelecimento escolar que são abordados sobre esta modalidade de ensino. A seguir, vamos apresentar um conjunto de acções, objectivos, actividades e/ou os resultados esperados da estratégia de promoção da educação bilingue usando os medias.

<b>Título: Uso dos medias como estratégia para a promoção da educação bilingue no distrito da Manhica</b>	
<b>Pressupostos</b>	<p>O uso dos medias só é eficaz na comunicação quando o emissor tem a convicção de que há correspondência e envolvimento por parte dos receptores, que, no contexto deste estudo, são os pais e encarregados de educação. Esta correspondência e envolvimento depende, largamente, da forma como a comunicação é difundida. Assim, o uso dos medias para promoção da educação bilingue assenta(ria) nos seguintes pilares:</p> <p>(i) A rádio e televisão são, em si mesmos, agentes de mobilização, e, uma vez bem aproveitados na divulgação de informações sobre a educação bilingue, poderão ajudar na modelação de atitudes por parte das comunidades;</p> <p>(ii) O uso dos medias pode contribuir para o alcance de grupos heterogéneos, e permitir uma difusão massiva sobre o valor da educação bilingue, cooperando, deste modo, para a formação de atitudes positivas no seio das comunidades;</p> <p>(iii) Partindo dos medias, é possível construir, despertar e desenvolver uma consciência positiva no seio dos pais e encarregados de educação em relação à importância da aprendizagem a partir de uma língua bantu.</p>
<b>Objectivos</b>	<p>(i) Proporcionar aos pais e encarregados de educação uma oportunidade de se informarem ou reforçarem o seu conhecimento sobre esta modalidade de ensino;</p>

	(ii) Alcançar maior número de pessoas que, eventualmente, possam ter dúvidas sobre a filosofia, processo e eficácia da educação bilingue.
Periodicidade	O uso dos medias exige um engajamento comunicacional permanente, regular, actualizado, participativo e recíproco para se alcançar e engajar o público-alvo.
Intervenientes	Pais e encarregados de educação, gestores escolares, professores, alunos, Presidentes de Conselhos de Escola, Secretários de bairro, locutores/repórteres da rádio local e outras pessoas abalizadas na matéria.
Actividades	<p>(i) Comunicação virada para a promoção desta modalidade, feita por professores a partir da rádio comunitária, num contexto de mobilização dos pais e encarregados de educação a aderirem à educação bilingue. Nesta comunicação, podem-se abordar matérias como a filosofia, a abordagem, os objectivos e os resultados de um processo de ensino e aprendizagem orientado em Changana. Os professores indicados para esta actividade devem ser contratados para o efeito e serem pagos pelo trabalho que irão desenvolver, através de um abono resultante, de pelo menos 12 horas extras/mês;</p> <p>(ii) Promoção desta modalidade através da rádio comunitária, envolvendo alguns alunos com uma certa fluência em Changana e em Português. Estes alunos poderão fazer leituras de histórias infantis em Changana e em Português, assim como convidar outros meninos da mesma idade a estudarem em Changana e em Português para contarem histórias mostrando o valor de uma aprendizagem bilingue. Este procedimento poderá galvanizar outras crianças e os pais e encarregados de educação a optarem por este modelo de ensino, pois poderão notar a importância e resultados da aprendizagem em duas línguas: Changana e Português;</p>

	(iii) Concessão de um tempo de antena aos líderes comunitários, na rádio, para fazerem uma abordagem apelativa sobre a integração das crianças em turmas de educação bilingue.
Resultados	(i) Percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue modificadas, transformadas de negativas para positivas; (ii) Criadas condições para a implementação, massificação e promoção da educação bilingue no país, em geral, e no distrito da Manhiça, em particular
Grupo-alvo	Pais e encarregados de educação, líderes comunitários, professores e alunos.

Consideramos que esta estratégia pode contribuir para a promoção da educação bilingue, pois, através dos medias, pode-se convidar outras pessoas entendidas na matéria, para a rádio, e falarem sobre a importância e o impacto da educação bilingue. Entretanto, há que ter em conta que não basta transmitir informações sobre a educação bilingue através de programas radiofónicos, é necessário também aplicar as técnicas apropriadas de transmissão de modo a captar a atenção do público-ouvinte e convencê-lo a aceitar a ideia que estará a ser veiculada, daí que, antes, as pessoas devem ser orientadas (Sadie 2020:14).

Deve-se, também, conceder e aos líderes comunitários aos investigadores, um tempo de antena, na rádio, para apoiar na promoção da educação bilingue. A opção pelos líderes comunitários se afigura importante, na medida em que, (a) são pessoas influentes, respeitadas e ouvidas no seio das comunidades, (b) maior parte deles teve o privilégio de participar em algumas acções de divulgação das estratégias de educação bilingue promovidas pela Associação Progresso e ADPP. Estes líderes deverão falar com propriedade sobre o valor da aprendizagem em Changana, tendo em conta alguns princípios que conduzem à promoção desta modalidade de ensino. Em relação aos investigadores é por serem uma autoridade científica e que podem abordar com propriedade sobre a importância do uso das línguas bantu na educação.

A comunicação feita pelo professor, pelos líderes comunitários, investigadores e alunos deve ser de forma permanente e contínua, de modo a sanar possíveis dúvidas que possam pairar no seio de alguns pais e encarregados de educação em relação à promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça. Portanto, denota-se que a utilização pedagógica

dos medias como meio de difusão e promoção da educação bilingue é de extrema importância devido ao raio de abrangência e ao impacto que causa nas comunidades. Afinal, para promover a educação bilingue, é importante olharmos para as condições que propiciam a intervenção a vários níveis, desde o processo de planificação linguística, difusão até à operacionalização da mesma. Neste sentido, os pais e encarregados de educação devem assumir um papel de promotores e agentes de mudança de atitudes neste processo que se pretende que culmine com a massificação e uso, sem receio, das línguas bantu na educação escolar.

### **8.3.3 Uso das redes sociais como estratégia de promoção da educação bilingue**

A fim de permitir maior abrangência populacional, vamos apresentar, nesta secção, uma estratégia que poderá ajudar na rápida difusão e, conseqüentemente, na promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça e não só. Partimos da ideia de que o advento das redes sociais, e, por conseguinte, o uso dos espaços virtuais trouxe mutações variadas em diversas áreas de actividade, em geral, e da educação, em particular. Por isso, elas devem ser exploradas de forma racional de modo a promover maior contacto com os pais e encarregados de educação e ajudar na absorção de informações relativas à educação bilingue no distrito da Manhiça, em particular, e no país, em geral. É importante recordarmos que as redes sociais são ambientes digitais usados, principalmente, por pais e encarregados de educação mais jovens, que permitem enviar e receber mensagens, bem como compartilhá-las num curto espaço de tempo. Estas características fundamentam a necessidade de recorrermos às mesmas para promover a mudança de atitudes, em relação ao uso das línguas bantu na educação escolar.

Na verdade, o uso das redes sociais ainda não é explorado no contexto da promoção da educação bilingue. Todavia, com uma exploração eficiente e racional, os pais e encarregados de educação, sobretudo os mais jovens poderão desenvolver atitudes positivas em relação ao uso do Changana como língua de ensino no distrito da Manhiça.

Com a globalização, o uso das redes sociais, tais como, Facebook, Whatsapp, Youtube, Instagram e Twitter, pode contribuir para a criação de novos domínios e potenciar a promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça. A utilização destas plataformas digitais pode oferecer oportunidades para a partilha de múltiplas informações sobre o uso das línguas bantu na educação escolar.

Título: <b>Uso das redes sociais como estratégia de promoção da educação bilingue</b>	
Pressupostos	A partir das redes sociais, é possível criar-se uma panóplia de pensamento sistémico, dando origem a novas percepções e atitudes sobre o valor da educação bilingue na aprendizagem dos educandos. O reconhecimento das redes sociais na conectividade das pessoas e na criação de relações interpessoais para a partilha de informações sobre a educação bilingue pode contribuir para a geração de um ambiente interactivo e de consulta sobre esta modalidade de ensino envolvendo diversos grupos sociais. A existência de um número cada vez maior de pais e encarregados de educação que se engajam nas redes sociais nos seus contactos diários podem ajudar na formação de atitudes positivas sobre este programa de ensino. A facilidade da exposição de ideias e troca de opiniões nas redes sociais pode contribuir para uma maior interacção entre os pais e encarregados de educação no tocante às vantagens sobre a educação bilingue.
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Conectar pais e encarregados de educação que se encontram em lugares diferentes e distantes e formar e/ou constituir uma rede para discussão de assuntos inerentes à educação bilingue;</li> <li>(ii) Mobilizar os pais e encarregados de educação e a comunidade do distrito da Manhica para a adesão dos seus educandos à educação bilingue;</li> <li>(iii) Melhorar os níveis de percepção e interacção permanente sobre este modelo de ensino;</li> <li>(iv) Criar um relacionamento entre os pais e encarregados de educação e autoridades educacionais para atrair a sua atenção e conquistar o consumidor <i>online</i>.</li> </ul>
Periodicidade	Elaborar-se uma agenda de postagens e um calendário editorial semanal, no qual, no mínimo, poderá se publicar 5 conteúdos. Tratando-se de um ambiente <i>online</i> , onde os usuários podem ter acesso a quaisquer momento, dependendo da disponibilidade de tempo e capacidade financeira para a aquisição de <i>megas</i> para efeitos de consulta.

Intervenientes	Especialistas em línguas bantu, pais e encarregados de educação, professores, líderes comunitários e demais usuários de redes sociais.
Actividades	<p>(i) Uso de duas línguas, Changana e Português, como línguas de interação nas redes sociais com vista a mobilizar mais pais e encarregados de educação na partilha de informações sobre a educação bilingue;</p> <p>(ii) Uso das redes sociais como conteúdos e como ferramentas pedagógicas para a melhorar a percepção e conseqüente mudança de atitudes sobre a integração de educandos em turmas bilingues;</p> <p>(iii) Planificação de conteúdos que promovam a educação bilingue e postagem nas redes sociais. Esta actividade deverá ser coordenada por um professor seleccionado, o qual deverá ser abonado 12 horas/extras por mês, semelhantemente ao professor da rádio comunitária;</p> <p>(iv) Produção, gravação e divulgação de conteúdos que retractem os ganhos da educação bilingue.</p>
Resultados	<p>(i) Estabelecimento de redes de contacto permanente com conteúdos ligados à educação bilingue, o que poderá ajudar na implementação e promoção desta modalidade de ensino;</p> <p>(ii) Aumento de auto-estima e entendimento sobre a filosofia da educação bilingue o que poderá ajudar na promoção desta modalidade usando as redes sociais;</p> <p>(iii) Atitudes positivas criadas e manifestadas por parte dos pais e encarregados de educação, gestores escolares, professores, alunos e líderes comunitários.</p>
Grupo-alvo	Professores, alunos, pais e encarregados de educação, académicos, formandos dos Institutos de Formação de Professores e Educadores de Adultos, estudantes do curso de línguas bantu e ensino de línguas bantu.

Como forma de tornar as redes sociais úteis e sustentáveis na promoção da educação bilingue, propomos como estratégia a contratação de especialistas em línguas bantu para produzir, gravar e divulgar vídeos e áudios, onde mostram os ganhos de uma aprendizagem

baseada numa língua bantu. Estes contratados deverão ser “abonados” pelo MINEDH, à semelhança dos afectos à rádio. Estes vídeos e áudios devem ter uma duração mínima de 8 a 10 minutos e máxima de 15 a 20 minutos, e partilhar nestes ambientes digitais para que os utilizadores possam ter acesso e, se apropriarem destas informações. Uma das vantagens destes vídeos e áudios é permitir a interacção e ligação entre grupos, o que poderá facilitar na promoção rápida da educação bilingue.

Apesar de as redes sociais apresentarem múltiplas vantagens, há que destacar alguns obstáculos no acesso a estas novas tecnologias, sobretudo por parte de pais e encarregados de educação mais velhos, pois nem todos têm acesso às mesmas para além de haver desproporcionalidade no acesso à internet nas comunidades de pesquisa. Além disso, os pais e encarregados de educação devem ser apoiados tecnicamente pelos seus educandos ou por outros membros da comunidade, no uso das redes sociais, de modo a reduzir as inconveniências no acesso *online* dos vídeos e áudios partilhados.

Mesmo com os constrangimentos acima elencados, consideramos o uso das redes sociais uma vantagem na promoção da educação bilingue, pois, quando exploradas de forma regular e eficiente pelos pais e encarregados de educação, podem ajudar na promoção desta modalidade de ensino através da mudança de atitudes negativas para positivas.

#### **8.3.4 Desafios no uso das estratégias apresentadas**

Apesar das estratégias destacadas, alguns desafios se impõem. Certos pais e encarregados de educação vivem em zonas de difícil acesso e sem corrente eléctrica, rádio, ou telemóvel, daí que, possa ser difícil acompanhar a disseminação de informações relativas à educação bilingue através dos medias e de redes sociais. Mesmo em locais onde há corrente eléctrica, devido à pobreza que afecta a maior parte da população, podem ter dificuldades na aquisição de receptores (rádio ou televisão), atendendo que, em parte, acarreta custos no acesso a um sistema digital de qualidade. Contudo, estas dificuldades podem ser minimizadas pelas campanhas de mobilização popular, quando realizadas com regularidade, tal como afirmamos anteriormente. Um dos desafios das redes sociais para a promoção da educação bilingue tem a ver com o curto espaço de tempo de permanência em ambiente *online* por parte dos pais e encarregados de educação, devido aos custos de aquisição de *megas* para assistir aos vídeos disponibilizados que versaram sobre o valor da educação bilingue e, por consequência, contribuir na mudança de atitudes negativas para positivas.

Também constitui desafio a produção de novos conteúdos, continuamente e actualizados, de modo a alimentar a necessidade de consulta por parte dos pais e

encarregados de educação, pois a visibilidade e, conseqüentemente, o impacto de conteúdos *online* está relacionado com as novidades disponibilizadas naquele espaço. Por isso, as autoridades educacionais podem apropriar-se das estratégias propostas neste estudo e, em seguida, partilhá-las nos meios de comunicação para permitir maior apropriação e formação de atitudes positivas por parte do público-alvo (Sadie 2020:58).

Na verdade, o uso das estratégias acima apresentadas na promoção da educação bilingue pode minimizar as preocupações originadas pelas más percepções que os pais e encarregados de educação jovens e velhos eventualmente tenham criado. Ademais, um outro desafio não menos importante tem a ver com a disponibilização da internet de alta velocidade e sem oscilações de modo a permitir uma consulta rápida por parte dos seus usuários. Assim, sugerimos a minimização das oscilações, e o alargamento da banda de utilização, por parte dos provedores destes serviços, pois, com uma internet lenta, pode, eventualmente, esgotar a paciência de consulta por parte deles.

#### **8.4 Considerações gerais sobre as estratégias**

Julgamos que, com as estratégias apresentadas ao longo do capítulo, os pais e encarregados de educação podem ver as vantagens deste modelo e contribuir na sua promoção no país, em geral, e no distrito da Manhica, em particular. Portanto, o uso das estratégias elencadas neste capítulo pode constituir uma força democratizadora para a produção de conteúdos para alimentar a consciência dos pais e encarregados de educação sobre quaisquer questões viradas para este modelo de ensino. Apesar do exposto, há obstáculos que ainda imperam com relação à participação nos meios de comunicação social, sobretudo com a falta de acesso à rádio e às redes sociais.

Na apresentação das estratégias de promoção da educação bilingue, afigura-se necessária, também, a produção e difusão de vídeos de curta metragem, onde diferentes actores da educação possam aparecer e abordar sobre as vantagens desta modalidade de ensino. Com estas actividades, multifacetadas, os pais e encarregados de educação que manifestavam atitudes negativas sobre a educação bilingue poderão ser mobilizados para a aquisição de atitudes positivas, criando uma ecologia social dentro das comunidades, daí que, os progenitores devem se esforçar pela mudança de atitudes de modo a contribuir na promoção das línguas bantu na esfera educacional.

Ademais, as estratégias acima apontadas podem ser muito produtivas quando colocadas em prática de forma pedagógica, pois experiências sobre estratégias de promoção da educação bilingue ilustram que, quando esta for bem planificada e executada, tem trazido

recompensas de diversa ordem, tanto para os alunos que a frequentam como programa de ensino e aprendizagem como para a sociedade no seu todo (Chambo *et al.* 2018:8).

## **CAPÍTULO IX – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

Neste capítulo, apresentamos as principais constatações, as conclusões, as implicações e as recomendações do estudo, tendo como referência os objectivos e as perguntas de pesquisa.

### **9.1 Resumo das principais constatações e conclusões do estudo**

Neste estudo, adoptamos uma perspectiva qualitativa-interpretativa, onde analisamos dados sobre percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça. Para o efeito, foram levantadas quatro perguntas de partida, que foram respondidas ao longo da tese, de forma específica, nos Capítulos VII e VIII.

Com base nos resultados apresentados e discutidos no Capítulo VII, em relação à primeira pergunta - Quais são as percepções dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça? - chegámos às seguintes constatações e conclusões:

A maior parte dos pais e encarregados de educação com uma idade avançada manifestam percepções positivas em relação à aprendizagem dos seus educandos com base numa língua bantu, devido aos múltiplos benefícios pedagógicos que advêm deste modelo de ensino.

Estes pais e encarregados de educação também apoiam a educação bilingue devido aos ganhos linguístico-pedagógicos que observam nos seus educandos. São ganhos substanciados pela leitura de escritos em bantu, incluindo a leitura de trechos bíblicos durante as sessões de liturgia nas diversas igrejas onde frequentam. Estes pais também valorizam o apoio dos seus educandos na leitura de alguns panfletos escritos em Changana, que se encontram afixados em paredes e/ou em chapinhas nos autocarros. Realçar que, quando estão em casa, têm a possibilidade de conversar com os seus educandos a partir dos livrinhos complementares e descodificáveis numa língua dominada por ambos, bem como, facilitam o diálogo entre os educandos e os que não falam Português. Ademais, os progenitores têm a oportunidade de acompanhar o aprendizado dos seus educandos e, conseqüentemente, podem dar apoio necessário aos mesmos durante a realização dos trabalhos de casa, pois os conteúdos são leccionados numa língua partilhada entre os educandos e os pais e encarregados de educação.

Com esta multiplicidade de ganhos derivados do uso das línguas bantu na educação, muitas pesquisas sobre atitudes linguísticas têm contribuído para a compreensão dos

processos de formação de atitudes positivas em relação a estas línguas por parte dos pais e encarregados de educação. Estes resultados ajudam na reflexão sobre o processo e o valor do ensino e aprendizagem em línguas bantu, tomando como base a diversidade linguística que caracteriza Moçambique, em geral, e o distrito da Manhiça, em particular.

Apesar destas percepções positivas captadas a partir desta pergunta, existem alguns pais e encarregados de educação, sobretudo mais jovens, que manifestam percepções negativas em relação à educação bilingue baseada nas línguas bantu. Estas percepções negativas foram construídas ao longo dos tempos, e estão associadas à construção do Português como a língua de prestígio, e de acesso a empregos formais. Por isso, quando os seus educandos são integrados em turmas de educação bilingue, manifestam percepções negativas, em função do seu horizonte de representações.

Com a aplicação das estratégias propostas neste estudo, aventamos a hipótese de que os progenitores poderão mudar estas atitudes negativas para positivas. Para que isso aconteça, as direcções das escolas, os professores, os alunos, os Presidentes dos Conselhos de Escola e os pais e encarregados de educação devem ter o conhecimento e domínio das filosofias, propósitos e vantagens da educação bilingue. Conforme se sugere neste estudo, este conhecimento pode ser transmitido através de campanhas de mobilização das comunidades, condição importante para se conseguir que os pais e encarregados de educação aceitem e procurem a integração dos educandos em turmas de educação bilingue.

A partir dos resultados discutidos no Capítulo VII, em relação à segunda pergunta - Quais são as atitudes dos pais e encarregados de educação em relação a este programa de ensino no distrito da Manhiça? - chegámos às seguintes constatações e conclusões:

A maior parte dos pais e encarregados de educação manifestam atitudes positivas, alegadamente porque assumem que a sua língua está a ser valorizada a partir do contexto escolar. Outra constatação que chamou a nossa atenção foi perceber que existem alguns pais e encarregados de educação, em menor número, geralmente os mais jovens e que supostamente ostentam um certo grau de escolaridade, que não apoiam este modelo de ensino, daí manifestarem atitudes negativas.

Estes pais e encarregados de educação que não apoiam a educação bilingue alegam que é um retrocesso na vida dos educandos, pois assumem que o Changana é uma língua que não assegura uma futura mobilidade social e económica dos seus educandos, incluindo a integração no mercado de emprego. Em relação a este aspecto, estes pais e encarregados de educação questionam: *Qual é o serviço em que se fala Changana? Onde é que o meu filho*

*vai chegar com está língua sem futuro?* Este posicionamento mostra o quão estes pais e encarregados de educação desvalorizam e manifestam atitudes negativas em relação à educação bilingue.

Esta relação dialéctica entre línguas bantu e invisibilidade socioeconómica, que os pais e encarregados de educação foram construindo ao longo dos tempos, é resultado de uma (re)construção social, o que se poderá desconstruir, paulatinamente, com a realização de campanhas de mobilização comunitária, conforme o proposto no Capítulo VIII, deste estudo. De alguma forma, esta visão negativista que emerge dos dados analisados começa a modificar-se devido aos resultados positivos alcançados em turmas de educação bilingue, como se pode depreender das entrevistas com os pais e encarregados de educação. Esta modificação de atitudes resulta, também, de um processo de integração de conhecimentos novos sobre a Estratégia de Expansão de Educação Bilingue (2019-2029), que antes eram considerados estranhos.

No que diz respeito à terceira pergunta - Que explicações se podem dar às percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação em relação à educação bilingue no distrito da Manhiça? - chegámos às seguintes constatações e conclusões:

Relativamente às explicações que se podem atribuir às percepções e atitudes manifestadas pelos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue, constatamos e concluímos que são variadas e muitas das vezes conflituosas. São percepções positivas e atitudes, por um lado, e negativas, por outro.

As percepções e atitudes positivas em relação à educação bilingue parecem decorrer das vantagens que os pais e encarregados de educação observam e colhem dos seus educandos quando integrados em turmas de educação bilingue, tal como fizemos referência na discussão.

Conforme referido, os dados analisados conduziram-nos, também, à constatação de que existem alguns pais e encarregados de educação que manifestam atitudes negativas em relação à integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue. Estas percepções e atitudes negativas ganham cobertura nos pais e encarregados de educação mais jovens, que consideram o Changana como a língua de menor estatuto comparativamente à língua portuguesa.

Estas percepções e atitudes negativas decorrem do facto de os pais e encarregados de educação mais jovens considerarem que a educação bilingue retarda o desenvolvimento escolar, e não oferece garantias de futura mobilidade socioeconómica para os seus educandos.

No atinente à quarta pergunta - Que estratégias se podem adoptar para a promoção e implementação do ensino baseado nas línguas bantu, tendo em conta as percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre esta modalidade de ensino? - chegámos às seguintes constatações e conclusões:

As estratégias que recomendamos, neste estudo, poderão ajudar na promoção e implementação da educação bilingue no distrito da Manhiça, e não só, consistem em: campanhas de mobilização popular, uso dos medias e uso das redes sociais. Seleccionámos estas três estratégias por serem as mais usadas no seio das comunidades, e por poderem permitir maior abrangência em pouco tempo.

No que concerne às campanhas de mobilização popular, sugerimos que, para a adesão massiva à educação bilingue, estas deverão ser feitas também em Changana, o que poderá ajudar na promoção e aceitação desta modalidade de ensino junto das comunidades. Outrossim, para que estas campanhas de sensibilização alcancem o efeito desejado, elas devem ser realizadas de forma regular, por exemplo, no fim de cada trimestre, no momento em que os pais e encarregados de educação são solicitados pela escola para o levantamento do aproveitamento escolar dos seus educandos. Sugerimos, também, que o envolvimento dos líderes comunitários, como pessoas que gozam de uma boa reputação, é fundamental na mobilização das populações para adesão à integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue.

É importante apontar, de modo mais preciso, que a falta e/ou não uso das estratégias de mobilização popular é prejudicial e gera um ambiente de insegurança e insatisfação nos pais e encarregados de educação quando os seus educandos são integrados em turmas de educação devido à insuficiência de explicação sobre o uso de Changana na educação escolar. Este sentimento de insatisfação pode contribuir para a geração de atitudes negativas sobre a eficácia desta modalidade de ensino.

O estudo constatou e concluiu que os medias são uma componente importante na divulgação de informações relevantes sobre a educação bilingue, bem como, na consciencialização dos pais e encarregados de educação no distrito da Manhiça. Neste sentido, deve-se desenvolver uma comunicação orientada para a promoção da educação bilingue através da rádio. Esta comunicação deverá ser feita, fundamentalmente, por um professor contratado e pago pelo MINEDH, para poder promover esta modalidade com a motivação necessária. Concluímos, igualmente, que se deve envolver alunos integrados em turmas bilingues em leituras de histórias infantis em Changana e em Português. Este procedimento poderá ajudar na tomada de uma nova consciência por parte dos pais e

encarregados de educação, levando-os a optarem pela integração dos educandos em turmas de educação bilingue. A concessão de um tempo significativo de antena, de forma regular, a um líder comunitário, é de extrema importância, pois, sendo pessoas que gozam de uma reputação considerável a nível das suas zonas de jurisdição, podem influenciar grande parte da população a aderir à educação bilingue de forma voluntária.

Os dados observados conduziram-nos à constatação de que, na contemporaneidade, o uso das redes sociais, tais como Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram e Twitter, se afigura importante, pois permitem alcançar maior número de pessoas em pouco tempo, podendo, assim, potenciar a promoção da educação bilingue em tempo útil. Neste estudo, constatámos e concluímos que o aproveitamento racional das redes sociais pode promover a tomada de uma nova consciência e reconhecimento do uso do Changana como a língua de transmissão e aquisição de conhecimento formal nas escolas do distrito da Manhiça. Portanto, o desenvolvimento e mudança de percepções e atitudes por parte dos pais e encarregados de educação pode trazer um relacionamento novo na dimensão pedagógica em relação à educação bilingue. Além disso, com as redes sociais bem exploradas, pode-se criar e usar novos domínios e potenciar-se, regularmente, a promoção da educação bilingue no distrito da Manhiça, através da produção e divulgação de áudios e vídeos de curta duração (8 a 10 minutos), onde se partilha as vantagens de uma aprendizagem com base numa língua bantu. A partir destes áudios e vídeos, os pais e encarregados de educação poderão apropriar-se facilmente das vantagens desta modalidade de ensino e ajudar na promoção rápida da educação bilingue.

Comumente, há uma tendência de privilegiar a relação professor-pais e encarregados de educação. Contudo, para o bem da educação bilingue, deve-se ir para além desta relação, através de uma ligação focalizada na escola-família, de modo a alargar o nível de abrangência promocional desta modalidade de ensino.

Alguns factores são de capital importância para uma promoção segura da educação bilingue, a saber: (i) forte consciência dos pais e encarregados de educação sobre o papel que cada um deve desempenhar na promoção desta modalidade de ensino; (ii) formação de percepções positivas, a todos os níveis, sobre a necessidade de envolvimento das comunidades na promoção da educação bilingue; (iii) existência de autoridades comunitárias esclarecidas e empenhadas na mobilização das comunidades sob sua jurisdição, para aceitarem e apoiarem esta modalidade de ensino; e (iv) existência de um mecanismo de articulação entre as estruturas educacionais e as restantes instituições de mobilização comunitária a nível do distrito da Manhiça.

Assim, consideramos que o nosso estudo oferece uma perspectiva de análise inovadora ao explorar o tema sobre percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação na sua relação com estratégias para a promoção da educação bilingue no país, em geral, e no distrito da Manhica, em particular.

## **9.2 Implicações do estudo**

Este estudo pode ter implicações de ordem teórica, de implementação e de mobilização comunitária.

### **9.2.1 Implicações teóricas do estudo**

Do ponto de vista teórico, os resultados das percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhica, nosso objecto de estudo, tornaram evidente algumas dimensões que foram identificadas em estudos anteriores. Tal como constatamos, esta pesquisa destaca a complexidade na captação de dados sobre percepções e atitudes, pois, elas se manifestam de forma encoberta e de difícil decifração, daí que denotem certas formas de comportamento. Este facto sugere que, em estudos em que se pretende verificar certas formas de comportamento, deve-se observar, com muita atenção, onde os pais e encarregados de educação manifestam percepções e atitudes positivas e/ou negativas quando abordados sobre a integração dos seus educandos nas turmas de educação bilingue em contextos onde a L2 também emerge como língua de ensino. Nesta perspectiva, as estratégias propostas neste estudo podem ser determinantes na construção de novas atitudes tendentes à promoção e implementação desta modalidade no distrito da Manhica.

Do ponto de vista da teoria mentalista, os resultados deste estudo confirmam a questão relativa ao facto de as poucas informações que recebem das autoridades educacionais sobre a educação bilingue poderem contribuir na formação de atitudes positivas em relação à aprendizagem a partir de uma língua bantu. É nesta esteira teórica em que as estratégias propostas são assumidas como capazes de ajudar na formação de atitudes positivas e, conseqüentemente, na manifestação de um comportamento positivo em relação à educação bilingue e às línguas bantu em contextos formais.

### **9.2.2 Implicações do estudo na implementação da educação bilingue**

No que diz respeito aos dados observados, constatou-se que as percepções e atitudes positivas manifestadas pelos pais e encarregados de educação constituem uma grande valia

e podem ajudar na promoção da educação bilingue, particularmente no distrito da Manhiça, onde os mesmos precisam de ser expostos, de forma permanente, às vantagens de uma aprendizagem a partir de uma L1 bantu.

As percepções e atitudes positivas dos pais e encarregados de educação denotam que os alunos integrados em turmas de educação bilingue apresentam competências relativamente elevadas quando comparados às dos alunos do ensino monolingué. Esta é a eventual razão para a promoção e massificação da educação bilingue na Manhiça, devido aos ganhos pedagógicos obtidos. Outrossim, há que termos em conta a relação pedagógica que deve ser estabelecida, de forma permanente, entre as autoridades educacionais e os pais e encarregados de educação, pois, isso poderá facilitar a formação de atitudes positivas e, conseqüentemente, a promoção desta modalidade de ensino.

Nesta ordem, os resultados deste estudo levam-nos também a inferir que, quando há um bom desempenho dos alunos integrados em turmas bilingues, mesmo aqueles pais e encarregados de educação que manifestavam atitudes negativas poderão, eventualmente, mudar para atitudes positivas e, desta forma, aderirem à educação baseada numa língua bantu.

Mais ainda, é preciso lembrar que a adopção consciente da educação bilingue deve(ria) permitir a massificação de escolas a leccionarem neste modelo de ensino, assim como, a expansão desta modalidade para o nível secundário, por forma a garantir maior confiança e segurança aos pais e encarregados de educação sobre o valor do uso destas línguas bantu na escola, em particular, e na sociedade, em geral.

Portanto, o *status* e as atitudes em relação às línguas bantu na educação deve assegurar, em grande medida, a promoção do conhecimento transmitido com base nestas línguas, sobretudo em contextos formais, nos quais as línguas bantu não possam ser vistas como símbolo da incompetência, de privação na ascensão social, de grupos inferiores e marginalizados.

### **9.2.3 Implicações do estudo para a mobilização comunitária**

Geralmente, a mudança de qualquer fenómeno dificilmente ocorre por si só. E a mudança de percepções e atitudes em relação à educação bilingue não constitui excepção.

No que diz respeito à mobilização, ela deve ser entendida como uma actividade de participação de massas em acções não programadas pelas comunidades. Portanto, a mobilização comunitária deve ter uma participação real, de forma que os pais e encarregados

de educação estejam familiarizados com todas as fases que orientam a educação bilingue do ponto de vista estratégico e implementacional.

Conforme foi visto, os resultados deste estudo revelam que a mobilização comunitária para a promoção da educação bilingue deve ser encarada com seriedade, para elevar os níveis de consciência dos pais e encarregados de educação acerca desta modalidade de ensino. Fazendo desta maneira, pode-se criar uma vontade pública de apreenderem, ainda que de forma elementar, o plasmado na Estratégia de Educação Bilingue 2020-2029. Uma das implicações da mobilização comunitária é que ela funciona melhor quando combina dados e estratégias concretas, tais como, campanhas de mobilização popular, uso das medias e uso das redes sociais.

A partir destas ferramentas de comunicação em massa, é possível identificar e influenciar muitos pais e encarregados de educação a mudarem de atitudes e a aderirem à educação bilingue. Com estas ferramentas, é possível, também, convencer os decisores sobre a necessidade de promoverem políticas de promoção desta modalidade, razão pela qual as mesmas devem ser usadas de forma clara e concreta, tal como referimos no Capítulo VIII desta tese.

A mobilização comunitária envolve um amplo leque de intervenientes, que se devem empenhar para estimular a mudança de atitudes através do aumento da consciência sobre a educação bilingue e para a criação de melhores políticas de promoção numa perspectiva alargada. Neste contexto, para que a mobilização seja assumida pelos diversos intervenientes, é preciso ter-se em conta os seguintes elementos: as manifestações e possíveis alterações das atitudes dos pais e encarregados de educação, dos professores, dos membros de direcção, da comunidade e dos líderes comunitários. Isto porque, quando a mobilização é feita de forma profícua, as atitudes podem ser alteradas, mesmo que aparentemente estabilizadas.

Conforme foi constatado, o presente estudo destacou que o MINEDH deve usar as estratégias elencadas nesta tese de forma metódica de modo a convencer os pais e encarregados de educação que, eventualmente, estejam a manifestar atitudes negativas em relação à integração dos seus educandos em turmas de educação bilingue.

Neste contexto, a mobilização popular deve ser encarada como uma estratégia metodológica para reverter sinais de negatividade sobre a educação bilingue no país, em geral, e no distrito da Manhiça, em particular. Por isso, as estratégias de mobilização popular propostas neste estudo, quando aplicadas de forma sistemática e regular, podem ajudar na mudança dos moldes tradicionais de promoção usados pelos directores das escolas no início

de cada ano lectivo, passando a ser usadas de forma permanente, tal como proposto neste estudo.

Por fim, a mobilização comunitária deve ser vista como um projecto, contemplado na Estratégia de Expansão de Educação Bilingue 2020-2029, que apresenta as directrizes para a promoção da educação bilingue. O conteúdo teórico deste documento é congruente com os pressupostos e conceitos de uma pedagogia participativa, que prioriza a educação bilingue como um modelo eficaz para a aprendizagem dos alunos que têm uma L1 bantu.

Depois da apresentação das principais constatações e conclusões e das implicações teóricas, da implementação e da mobilização comunitária a seguir, passamos às recomendações.

### **9.3 Recomendações**

Chegados a esta fase, apresentamos recomendações a serem consideradas pelas autoridades educacionais e na realização de futuros estudos sobre percepções e atitudes.

#### **9.3.1 Recomendações para as autoridades educacionais**

Não obstante a relevância dos resultados obtidos, este estudo não pretendia fornecer modelos acabados sobre percepções e atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no país, em geral, e no distrito da Manhiça, em particular. Assim, face às constatações e conclusões a que chegámos, recomendamos às autoridades educacionais para que:

(i) Sensibilizem as comunidades moçambicanas, incluindo através do uso das estratégias propostas neste estudo, para maior adesão à modalidade de educação bilingue, que se tem mostrado importante na facilitação da aprendizagem das crianças que não falam a língua portuguesa quando iniciam os seus estudos primários;

(ii) Melhorem o entendimento das comunidades sobre a educação bilingue e satisfaçam a solicitação destes em relação à introdução desta modalidade de ensino nas suas zonas de residência (MINEDH 2019:28);

(iii) Elaborarem, a nível do distrito da Manhiça, uma estratégia de comunicação que permita informar o público sobre as filosofias, os objectivos, o processo de implementação, as vantagens e os resultados a alcançar nesta modalidade de ensino, conforme expresso na Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue 2020-2029 (MINEDH 2019:30);

(iv) Assegurem a convergência nas estratégias adoptadas pelas diversas instituições, citando rádios comunitárias, mobilização comunitária e reuniões populares para

a disseminação da educação bilingue, pois, o nível de interacção entre as entidades envolvidas num certo propósito é o que muitas vezes dita os resultados, sendo, por isso, que se recomenda a existência de uma interacção saudável e coordenada entre as diferentes instituições na execução dos planos e actividades de mobilização sobre a educação bilingue.

### **9.3.2 Recomendações para futuros estudos**

Face aos resultados alcançados neste estudo, recomendamos às autoridades educacionais, ao Departamento de Educação Especial do MINEDH, às Instituições de Educação Especial, aos Investigadores e as Universidades, para que estimulem pesquisadores a realizarem mais estudos sobre percepções e atitudes em relação à educação bilingue, utilizando outros procedimentos de análise, incluindo a abordagem indirecta através da técnica *Matched Guise T* para identificar e descrever atitudes latentes, de difícil identificação e confrontá-los com os resultados descritos nesta tese.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADEGBIJA, E. (2000) Language attitudes in West Africa. *International Journal of the Sociology of Language*. 0165-2516/00/141-0075-100. DOI:10.1515/ijsl.2000.141.75.
- AGHEYISI, R. & FISHMAN, J. (1970) Language attitudes: a brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics* 12, 137-157.
- ARAÚJO e Sá, M. H. & MACIEL, M. A. C. (2021) Vozes Sobre Culturas e Línguas Indo-Arianas: Que Possibilidades para uma Didáctica do Plurilinguismo. In Araújo e Sá, M. & Maciel, C. (Orgs) *Interculturalidade e Plurilinguismo nos Discursos e Práticas de Educação e Formação: Contextos Pós-Coloniais de Língua Portuguesa*. Bruxelas: Peter Lang.
- ARMSTRONG, R. (1968) Language policies and language practices in West Africa. In *Language Problems of Developing Nations*, J. Fishman, C. Ferguson, & J. Das Gupta (eds.), 227-237. New York: Wiley.
- BANGENI, B. & KAPP, R. (2007) Shifting language attitudes in a linguistically diverse learning environment in South Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28 (4): 253-269.
- BAKER, C. (1992) *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BARDIN, L. (1995) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARDIN, L. (2011) *Análise Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BARRETO, M. A. (2005) Percursos do Sistema Educativo Guineense: As Experiências de Ensino Integrado-CEPI e CEEF. In Mateus, M. H. & Pereira L. T. (Orgs) *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Colibri e CIDAC.
- BENSON, C. (1998) *Relatório Final sobre o Educação bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique*. Maputo: INDE.
- BILA, P. (2021) Políticas, Materiais, Conteúdos da Educação bilingue e a Interculturalidade em Moçambique. In Araújo e Sá, M. & Maciel, C. (Orgs) *Interculturalidade e Plurilinguismo nos Discursos e Práticas de Educação e Formação: Contextos Pós-Coloniais de Língua Portuguesa*. Bruxelas: Peter Lang.
- BOLZAN, D. (2014) Ser/tornar-se bilingue: O papel da família e escola na manutenção /desenvolvimento do bilinguismo infantil. *Revista Línguas & Letras*, 15 (31): 1-11.

- BUENDÍA GÓMEZ, M. (1999) *Educação Moçambicana - História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. (1974) *Dicionário de Filologia e Gramática: Referente à Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro 6ª ed. J. Ozon.
- CASTIANO, J.; NGOENHA, S. & BERTHOUD, G. (2005) *A Longa Marcha duma Educação para Todos em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- CHAMBO, G.; CHIMBUTANE, F.; GARCÍA-MIGUEL, J.; RAMALHO, F. & BARCIA, S. (2021) *A Educação Bilingue em Moçambique: Guia Prática*. Vigo: Universidade de Vigo.
- CHAMBO, G. (2018) *Revitalização dos Ambientes Participativos e Interactivos na Educação Bilingue em Moçambique através do «Translanguaging» e do «Cross-Cultural Learning»*. Vigo. Tese de Doutoramento. Não publicada. Escola Internacional de Doutoramento, Universidade de Vigo.
- CHIMBUTANE, F. (2009) *The Purpose and Value of Bilingual Education: A Critical, Linguistic Ethnographic Study of two Rural Primary Schools in Mozambique*. PhD thesis. University of Birmingham (Unpublished)
- CHIMBUTANE, F. (2011) *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHIMBUTANE, F. (2012) *Panorama linguístico de Moçambique: Análise dos dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- CHIMBUTANE, F. (2012) *The advantages of research in familiar locales, viewed from the perspectives of researcher and researched: Reflections on Ethnographic fieldwork in Mozambique*. In Gardner, S. & Martin-Jones, M. (Eds), *Multilingualism, Discourse and Ethnography* (pp. 288-304). London: Routledge.
- CHIMBUTANE, F. (2015) *Línguas e educação em Moçambique: Uma perspectiva sócio-histórica*. In Gonçalves, P. & Chibutane, F. (Orgs.), *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: Em Direcção a uma Coerência entre Discurso Prática* (pp.35-68). Maputo: Alcance.
- CHIMBUTANE, F. (2021) *Ensino bilingue tem potencial de desenvolver línguas moçambicanas*. Domingo, 07 de Março.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

- CHONANE, D. (2013) Análise de Erros na Produção Escrita dos Aprendentes da Língua Portuguesa na 6ª classe. Dissertação de mestrado. Não publicada. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- CORBARI, C.C. (2013) Atitudes Linguísticas: Um Estudo nas Localidades Paraenses de Irati e Santo Antônio do Sudoeste. Tese de doutoramento. Não publicada. Salvador. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.
- CRUZ & SILVA, T. (1991) Igrejas Protestantes no Sul de Moçambique e Nacionalismo: O caso da “Missão Suíça” 1940-1974: *Estudos Moçambicanos* (10):19-39, Maputo, CEA-UEM, 1991.
- CRYSTAL, D. (1985) *Dicionário de Linguística e Fonética*. Oxford: Basil Blackwell.
- DECLARAÇÃO DE HELSÍNQUIA (1964/2000) *Associação Medica Mundial*. Finlândia. Disponível em [www.ufrgs.br/bioetica/helsin1.htm](http://www.ufrgs.br/bioetica/helsin1.htm). Acedido a 02 de Março de 2020.
- DUARTE, I. (1993) O Ensino da Gramática como Explicitação do Conhecimento Linguístico. In Barbeiro, L.F; Fonseca, E; Nobre & Machado; E. (Orgs). *Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa* pp. 49-60. Leiria: ESEL-IPL
- DÖRNYEI, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University: Press.
- FASOLD, R.W. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell.
- FIRMINO, G. (1998) Língua e educação em Moçambique. In Stroud, C. & Tuzine, A. (Orgs), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas* (pp. 247-278). Maputo: INDE.
- FIRMINO, G. (2000) *Censo 97, II Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: INE.
- FIRMINO, G. (2002) *Questão Linguística na África Pós-colonial: O Caso de Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- FREIXO, M. (2010) *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FREITAS, E.G.R (2008) A transferência Linguístico-Comunicativa: Atitudes e Representações dos Professores. Aveiro. Tese de Mestrado. Não publicada. Universidade de Aveiro
- GARCÍA, O., KLEIFGEN, J. & FALCHI, L. (2008) *From English Language Learners to Emergent Bilinguals*. Equity matters: Research Review, 1

- GARRETT, P., COUPLAND, N. & WILLIAMS, A. (2003) *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cardiff: University of Wales.
- GIAMBO, D. & SZECSI, T. (2015) Promoting and maintaining bilingualism and biliteracy: cognitive and biliteracy benefits & strategies for monolingual teachers. *The Open Communication Journal*, 9(1):56-60. DOI10.2174/1874916X01509010056.
- GIDDENS, A. (1997) *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian.
- GONZÁLEZ, N., MOLL, L.C., & AMANTI, C. (Orgs.) (2005) *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*. London: Lawrence Erlbaum.
- GORARD, S. (2013) *Research Design: Creating Robust Approaches for the Social Sciences*. Sage.
- HALL, S. (1992) *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- HAWKEY, J. (2018) *Language Attitudes and Minority Rights*. Palgrave: Macmillan.
- HENRIKSEN, S. M. (2010). *Language Attitudes in a Primary School: A bottom-up Approach to Language Education Policy in Mozambique*. Roskilde Universitet.
- HENRIKSEN, S. M (2015) A unidade na diversidade nos espaços de língua portuguesa - O caso de Moçambique. *Colóquio Outras Margens. A Vitalidade dos Espaços da Língua Portuguesa. Colloque Autres marges. La Vitalité des Espaces de Langue Portugaise*. Paris, 9 e 10 de Março de 2015.
- HUMBANE, E. M. (2017) Educação e diversidade: O caso de Moçambique. *Sinais*, 21(2): DOI: <http://dx.doi.org/10.25067/s.v1i21.12006>.
- INDE/MINED. (1996) Educação bilingue: uma alternativa para a escolarização Inicial (EP1) nas zonas rurais. PEBIMO. Maputo: INDE.
- INDE/MINED. (2003) *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED.
- INDE/MINED. (2003) *Programa das Disciplinas do Ensino Básico - II Ciclo*. Maputo: INDE/MINED.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2009) *Dados do Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: INE
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2019) *IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017: Resultados Definitivos*. Maputo: INE

- JURADO, B. & GARCÍA, C. (2018) Students attitude and motivation in bilingual education. *International Journal of Educational Psychology*, 7(3): 317-342. DOI: 10.175583/ijep. 2018. 3558.
- KING, G., KEOHANE, R. & VERBA, S. (1994) *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton: University Press.
- LABOV, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LAMBERT, W.W.; & LAMBERT, W.E. (1972) *Psicologia Social*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- LEWIS, E.G. (1981) *Bilingualism and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon.
- LOPES, A. J. (1997) *Política Linguística: Princípios e Problemas/Language Policy: Principles and Problems*. Maputo: Livraria Universitária/UEM.
- LOPES, A. J. (2004) *A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária/UEM.
- LOPES, C. & ABIB, J. (2002) Teoria da percepção no behaviorismo radical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(2): 129-137.
- LOPEZ, D.; & DITTRICH, I. (2005) Identidade linguística: Regionalização ou padronização? Apresentado no IV SOPCOM, Aveiro, Portugal. Outubro de 2005.
- MACKEY, W. F. (1972) The description of bilingualism. In FISHMAN, J. A. (ed.). *Reading in the Sociology of Language*. 3. ed. p. 554-584. The Hague:Mouton,
- MACHEL, G. (2014) Defende formação de professores com padrões do século 21. *O País*, 15 de Dezembro.
- MANUEL, J. C. (2021) Ensino Bilingue em Moçambique: Análise de Algumas Opções Didático-Metadológicas na Produção de Materiais e seu Impacto para além do Nível mais Imediato da Escola. In Araújo e Sá, M. & Maciel, C. (Orgs) *Interculturalidade e Plurilinguismo nos Discursos e Práticas de Educação e Formação: Contextos Pós-Coloniais de Língua Portuguesa*. Bruxelas: Peter Lang.
- MARCONI, M. & LAKATOS, E. (2009) *Metodologia do Trabalho Científico*. 7ª ed. São Paulo: Atlas.
- MARTIN-JONES, M. (2007) Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. In Heller, M. (ed.) *Bilingualism: a social approach*. pp.161-182. London: Palgrave.

- MEGALE, A. (2005) Bilinguismo e ensino bilingue – Discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudo de Linguagem*, 3(5): 1-13.
- MENEZES, L. (2013) *O Ensino Bilíngue em Moçambique: Entre a Casa e a Escola*. Tese de doutoramento, não publicada. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- MINEDH (2017) *Plano Nacional de Leitura de Acção de Leitura e Escrita*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH (2019) *Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (EEEB) 2020-2029*. Maputo: MINEDH.
- MOISÉS, L. (2010) *Educação Bilingue em Moçambique: Estratégias de Leccionação na Fase de Transição de L1 para L2 como Meio de Ensino*. Maputo: Dissertação de Mestrado. Não publicada. Universidade Eduardo Mondlane.
- MOISÉS, L., CANDE, E. & JESUS, J. (2012) Geografia linguística de Moçambique. In: NGUNGA, A. & FAQUIR, O. (Orgs.) *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM, 279-293.
- MOSCOVICI, S. (2007). *Representações Sociais. Investigações em Psicologia Social*. 5<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- MONTANO, D. E. & KASPRZYK, D. (2008) Theory of reasoned action, theory of planned behaviour, and the integrated behavioural model. In K. Glanz, B. Rimer & K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. pp. 67-96.
- MORERA, J.A.C., PADILHA, M. I., Da SILVA, D. G.V. & SAPAG, J. (2015) Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. *Texto Contexto Eferm*. 24(4): 1157-65. DOI 10.1590/0104-0707201500003440014.
- MWANZA, D. (2017) Implication of teachers' attitudes towards unofficial languages on English language teaching in multilingual Zambia. *Zambian Journal of Language Studies*, 1 (1): 101-124.
- NGUNGA, A., NHONGO, N., MOISÉS, L., LANGA, J., CHIRINZE, H. & MUCAVELE, J. (2010) *Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um Modelo de Ensino*. Colecção as Nossas Línguas II. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM.
- NGUNGA, A. & BAVO, N. (2011) *Práticas Linguísticas em Moçambique: Avaliação da Vitalidade Linguística em Seis Distritos*. Colecção as Nossas Línguas IV. Maputo: Centro de Estudos Africanos/UEM.

- NORTON, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Language*. London: Longman.
- Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO) (1989) *Relatório do 1º Seminário sobre Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. Maputo: INDE/NELIMO.
- OLIVEIRA, M. M. (2005) *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.
- PAIS, J. (2007) Cotidiano e reflexividade. *Educação e Sociedade*, (98): 23-46.
- PARREIRA, M. (2017) A importância do pensamento de Saussure e da teoria de Chomsky para a linguística moderna. *Domínios de Lingu@gem*, 11 (3):1024-1044. DOI: 10.14393/DL 30-v11n3a2017-27.
- PATEL, S. A. (2012) *Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. Tese de doutoramento. Não publicada. Campinas. Universidade Estadual de Campinas.
- PATEL, S. A. (2018) O letramento na formação de formadores em Moçambique: O caso da educação bilingue. *Línguas & Letras*, 19 (44):183-198. DOI: 10.5935/1981-4755.20180032.
- PAVLENKO, A. & BLACKLEDGE, A. (Orgs) (2004) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- POLANY, M. (1958) *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*: London. Routledge.
- RABELO, F. C. E. (2004) Limites do uso metodológico dos princípios de “estranhamento”, “distanciamento” e “reflexividade” na pesquisa sociológica. Comunicação apresentada no Seminário Temático A Constituição de Fronteiras nas Ciências Sociais: tensão e extensão no campo metodológico, XXVIII Encontro Anual da Anpocs, outubro de 2004.
- RAMOS, M. (2012) O processo da percepção. Disponível em [www.url.http/sabercom.furg.br/bitstream](http://www.url.http/sabercom.furg.br/bitstream). Acedido a 23 de Julho de 2019.
- RAJAGOPALAM, K. (1998) O conceito de identidade em Linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de A. Pisetta. In Signorini, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade* pp. 21-45. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp.

- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2018) *Constituição da República*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE (RPM) (1983) Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, I Série, No 19, 6 de Maio. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (1992) Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, I Série, No 12, 23 de Março. Maputo: Imprensa Nacional.
- RIBEIRO, F. (2014) Fundos de conhecimento e egoredes: Traduzindo uma abordagem teórico metodológica. *Sociologia*, revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, XXVIII: 193-216.
- ROCHA, A. & FIDALGO, Z. (1998) *Psicologia*. Lisboa: Texto Editora.
- RODRIGUES, A., ASSMAR, E. & JABLONSKI, B. (2009) *Psicologia Social*. 27<sup>a</sup> ed. Revista e ampliada. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes.
- ROMAINE, S. (1989) *Bilingualism*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford, UK/Cambridge: Blackwell.
- SADIE, V. J. S (2020) *O papel da Rádio Moçambique - Emissor Provincial de Maputo na promoção do ensino bilingue em Maputo*. Dissertação de Mestrado. Não publicada. Maputo. Universidade Eduardo Mondlane.
- SAMBO, A. (1999) *O Estado, os Missionários e a Formação de Professores em Moçambique: Um estudo de caso da Escola de Habilitações de Professores de Posto de Alvor, 1960- 1976*. Maputo: INDE.
- SARNOFF, I. (1970). Social attitudes and the resolution of motivational conflict. In M. Jahoda & Warren, N. (Eds), *Attitudes* pp. 279-284. Harmondsworth. Penguin.
- SKINNER, B.F. (1965) *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
- SKINNER, B.F. (1992) *Verbal Behavior*. Massachusetts, MA: Copley Publishing Group.
- SKINNER, B.F. (1968) *The Tecnology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SITOE, B. (2016) A produção, promoção e divulgação em línguas bantu moçambicanas: Bulu na Mufundhisi Bento Siteo. *Linguagem Estudos e Pesquisas*. December 2016. DOI: 10.5216/lep.v20i2.45812.
- SITOE, B. & NGUNGA, A. (Orgs.) (2000) *Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. Maputo: NELIMO – Centro de Estudos Africanos.
- STROUD, C. & TUZINE, A. (Orgs) (1998) *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Maputo: INDE.

- UNESCO (1951) The use of vernacular languages in education: The Report of The UNESCO Meeting of Specialists. Paris: UNESCO.
- WILLIAMS, F. (1974) The identification of linguistic attitudes. *International Journal of the Sociology of Language* 3: 21-32.

## **ANEXOS**

## *Anexo I* – Guião de entrevistas para, pais e encarregados de educação

### Introdução

Meu nome é **David Zefanias Chonane**, sou formador de professores do ensino primário e educadores de adultos, no Instituto de Formação de Professores de Chibututuúne-Manhiça. Encontro-me neste momento a fazer o Doutoramento em Linguística, no Departamento de Linguística e Literatura da Universidade Eduardo Mondlane, com o tema: *Percepções e Atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da Manhiça*.

Com o presente questionário pretendo colher dados sobre as percepções e atitudes que os pais e encarregados de educação têm sobre o programa de ensino bilingue no distrito da Manhiça.

**Conto com a sua colaboração.**

#### 1. Dados sociolinguísticos

1.1. Nome Escola do seu filho/educando \_\_\_\_\_

1.2. Nome do encarregado de educação \_\_\_\_\_

1.3. Sexo. \_\_\_\_\_

1.4. Idade. \_\_\_\_\_

1.5. Nível académico. \_\_\_\_\_

1.6. Profissão que exerce \_\_\_\_\_

1.7 Qual é a sua língua materna? \_\_\_\_\_

1.8. Língua(s) que fala em casa com os membros da família.

1.9. Tomou conhecimento de que o seu filho ia aprender em Changana na escola? Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

1.10. Se sim, como é que tomou conhecimento? \_\_\_\_\_

1.11. Qual foi a sua atitude quando soube que o seu filho ia estudar em Changana? Boa \_\_\_\_\_  
má \_\_\_\_\_, Indiferente \_\_\_\_\_

1.12. Gosta de ver o seu filho a estudar em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

1.10. Acha que existe uma vantagem em seu filho aprender em Changana? Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

#### 2. Perguntas sobre percepções e atitudes.

2.1. Os seus pais gostam de ouvir você a falar em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2.2. Gostas de falar com os seus filhos/educando em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2.4. Gostas de ver o seu filho/educando a ler alguma coisa escrita em Changana? Sim \_\_\_\_\_

Não \_\_\_\_\_

2.5. Gostas de ver o seu filho a escrever alguma coisa em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

**Muito Obrigado pela colaboração**

## Anexo II – Guião de entrevistas para os gestores das escolas

### 1. Dados sociolinguísticos

1.1.

Nome \_\_\_\_\_

1.2 Idade \_\_\_\_\_ 1.3 Sexo \_\_\_\_\_

1.4 Língua materna \_\_\_\_\_

1.5. Classe(s) que lecciona \_\_\_\_\_

1.6 Anos de experiência \_\_\_\_\_

1.7 Nível académico \_\_\_\_\_

### 2. Perguntas sobre o ensino bilingue.

2.1. Já teve alguma formação para gerir/trabalhar uma escola com turmas bilingues?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.2. Se sim, por favor, de preencher a tabela que se segue.

Nº	Ano	Duração	Local de formação	Temas abordados	Entidade
1					
2					

2.3. Desde quando é que a sua escola lecciona o ensino bilingue? \_\_\_\_\_

2.2 O Ensino bilingue trouxe alguma melhoria no rendimento pedagógico dos professores da sua escola?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.3 Os professores desta escola tiveram alguma formação para trabalhar com o ensino bilingue? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

### 3. Perguntas sobre percepções e atitudes.

3.1. Na qualidade de gestor, tem boas percepções sobre o ensino bilingue?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

3.2. Qual é a percepção dos pais e encarregados de educação em relação ao ensino bilingue?

A. Boa \_\_\_\_\_ B. Má \_\_\_\_\_

3.3. Justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_

3.4. Quais são as atitudes dos pais e encarregados de educação quando os seus educados são integrados em turmas bilingues?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

3.5. Alguma vez recebeu reclamações de um pai ou encarregado de educação reclamando o facto de seu filho estar integrado numa turma do ensino bilingue?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

3.6. Se sim, qual foi a sua atitude como gestor? \_\_\_\_\_

3.7. Os professores da sua escola enfrentam alguma dificuldade na leccionação em turma bilingue?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

3.8. Que disciplina leccionam com facilidade os professores da sua escola. \_\_\_\_\_

3.9. Que disciplina leccionam com dificuldade os professores da sua escola. \_\_\_\_\_

3.10. Justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_

**Obrigado pela colaboração**

### *Anexo III* – Guião de entrevista para os professores

#### 1. Dados sociolinguísticos

1.1 Nome do (a) Professor(a) \_\_\_\_\_

1.2. Idade \_\_\_\_\_ 1.3. Sexo \_\_\_\_\_

1.4.

Escola Primária \_\_\_\_\_

1.5. Classe(s) que lecciona \_\_\_\_\_

1.6. Anos de experiência \_\_\_\_\_

1.7. Anos de experiência no ensino bilingue \_\_\_\_\_

1.8. Nível académico \_\_\_\_\_

1.9. Língua materna do Professor(a) \_\_\_\_\_

2. Perguntas sobre o ensino bilingue (Assinale com X a opção correspondente à alternativa que considera correcta).

2.1. O ensino bilingue mudou alguma coisa no seu desempenho pedagógico?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.2. Escolheu ou foi por imposição trabalhar no ensino bilingue?

A. Escolha \_\_\_\_\_ B. Imposição \_\_\_\_\_

2.3. Sente-se bem em ensinar com uma língua materna (Bantu)?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.4. Teve alguma formação/capacitação para trabalhar com o ensino bilingue?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.5 Sem sim, por favor, preencha a tabela que se segue.

Nº	Ano	Duração	Local de formação	Temas abordados	Entidade
1					
2					

2.6. O tempo dado à formação foi suficiente?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.7. A formação trouxe melhorias no seu desempenho pedagógico?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.8. 2.7. O ensino bilingue trouxe alguma melhoria na sua escola/comunidade?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.9. Se sim, qual foi? \_\_\_\_\_

2.10. Enfrenta alguma dificuldade na leccionação em turmas bilingues?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.11. Tem materiais didácticos suficientes para a leccionação no ensino bilingue?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.13. Há alguma vantagem em trabalhar no ensino monolingue?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

2.14. Se sim, qual é? \_\_\_\_\_

2.15. Que disciplina leccionas com mais facilidade? \_\_\_\_\_

2.16. Que factores contribuem para essa facilidade na leccionação? \_\_\_\_\_

2.17. Que disciplina leccionas com maiores dificuldades? \_\_\_\_\_

2.18. Que factores contribuem para essa dificuldade? \_\_\_\_\_

### 3. Perguntas sobre percepções e atitudes

3.1. Os pais e encarregados de educação dos seus alunos têm boas percepções em relação ao ensino bilingue na sua escola?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

3.2. Justifique a sua resposta. \_\_\_\_\_

3.2. Os pais e encarregados de educação dos seus alunos têm boas atitudes quando os seus educandos são integrados em turmas bilingues?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

3.3. Os alunos da sua escola gostam de serem integrados em turmas do ensino bilingue?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

3.4. Alguma vez teve um caso(s) de pais ou encarregados de educação a reclamarem pelo facto de, os seus filhos estarem integrados em turmas bilingues?

A. Sim \_\_\_\_\_ B. Não \_\_\_\_\_

3.5. Se sim, qual foi a sua atitude, como professor? \_\_\_\_\_

**Obrigado pela colaboração**

#### **Anexo IV – Guião de entrevista para os alunos**

##### 1. Dados sociolinguísticos

1.1. Nome da Escola \_\_\_\_\_

1.2. Nome do aluno \_\_\_\_\_

1.3. Sexo. \_\_\_\_\_

1.4. Idade. \_\_\_\_\_

1.5. Classe que frequenta. \_\_\_\_\_

1.6. Qual é a profissão dos teus pais? \_\_\_\_\_

1.7. Língua(s) que fala em casa com os membros da família.

\_\_\_\_\_

1.8. Começou a estudar em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

1.9. Gostas de estar nesta turma? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

1.10. O(s) seu(s) pai(s) gosta(m) de você estar nesta turma do ensino bilingue? Sim \_\_  
Não \_\_

##### 2. Perguntas sobre percepções e atitudes.

2.1. Gosta de aprender em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2.2. Gostas de falar com os teus colegas ou amigos em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2.3. Gosta de falar com os seus pais em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2.4. Sabe ler alguma coisa escrita em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2.5. Sabe escrever alguma coisa em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2.6. Os teus pais gostam de ouvir você a falar em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

2.7. Os seus pais gostam de ver você a ler e escrever em Changana? Sim \_\_\_\_\_ Não \_\_\_\_\_

## **Anexo V- TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro, por meio deste termo de consentimento, que aceito ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao estudo intitulado: *PERCEPÇÕES E ATITUDES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BILINGUE NO DISTRITO DA MANHIÇA*, desenvolvido por **David Zefanias Chonane**. Também me foi informado(a), de que esta pesquisa é orientada pelo **Prof. Doutor Feliciano Salvador Chimbutane**, como Supervisor, Docente e Investigador na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. Caso seja necessário, poderei contactar/consultá-lo a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 828173490, ou pelo *e-mail* felicianosal@yahoo.com.au.

Declaro, ainda, que aceitei participar por minha livre e espontânea vontade, sem receber qualquer valor monetário ou ter qualquer bônus e com o objectivo único de colaborar para o sucesso desta pesquisa.

Foi-me igualmente informado(a) dos objectivos meramente académicos do estudo, que, em é *“Investigar sobre as percepções e atitudes que os pais e encarregados de educação têm sobre o programa de educação bilingue no distrito da Manhiça”*

Adiante, foi-me esclarecido(a) que as informações por mim prestadas estão sustentadas pela Declaração de Helsínquia (1964/2000), sobre ética e boas práticas na pesquisa científica, assim como, as normas de ética em pesquisas académicas plasmadas e seguidas no nosso país.

A declaração de Helsínquia, no seu código de conduta e Boas Práticas Académicas, adverte que os pesquisados devem ser voluntários, livres, esclarecidos e protegidos na sua individualidade e confidencialidade das informações prestadas. Nesta Declaração, bem como nas normas de ética usadas no nosso país requer-se que o pesquisador observe os padrões de ética, justiça e igualdade de oportunidades, integridade e identidade dos informantes de forma rigorosa, criteriosa e individual.

Assim, minha colaboração será feita no anonimato, por meio de entrevista semi-estruturada, pela observação e gravações a partir da assinatura desta autorização. Os dados colectados serão de uso exclusivo do pesquisador e/ou Supervisor.

Por último, foi-me informado(a) que, querendo, posso desistir e me retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Espero receber subsídios importantes para o enriquecimento das percepções e

atitudes dos pais e encarregados de educação sobre a educação bilingue no distrito da  
Manhiça.

Bela Nova/ Toca Rosa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Anexo VI- Credencial I



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

286  
Para os devidos  
efeitos  
Teresa  
15/04/21

**CREDECIAL<sup>1</sup>**

O Sr. **David Zefanias Chonane** frequenta o curso de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane e está a elaborar uma tese subordinada ao tema: "Percepções e atitudes dos Pais e Encarregados de Educação sobre a Educação Bilingue no Distrito da Manhica". Neste âmbito, solicitamos aos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia da Manhica que lhe seja concedido o apoio necessário para o alcance dos seus objectivos.

Antecipadamente gratos pela vossa colaboração.

Maputo, aos 29 de Março de 2021

A Directora-Adjunta Para a Pós-Graduação

Profª. Doutora Lurdes Rodrigues da Silva  
(Professora Auxiliar)

84 233 17 35

<sup>1</sup> Válido por 90 dias contados a partir da data da assinatura

Arca n.º 385  
Data 11/03/2021  
Lurdes

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE-Faculdade de Letras e Ciências Sociais-Tel.: (21) 485402 - Fax (21)

485402-www.flcs.uem.mz- -C.P. 257-Campus Universitário - Principal -Maputo -República de Moçambique.



Anexo VIII- Credencial III



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
GOVERNO DO DISTRITO DA MANHIÇA  
SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA

A: Escola Primária Completa de

ASSUNTO:

CREDENCIAL PARA A REALIZAÇÃO DE TRABALHO DE CAMPO.

Está devidamente credenciado o Sr. DAVID ZEFANIAS CHONANE, estudante do 3º ano do curso de Doutoramento em Linguística na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, a realizar o trabalho de campo, e solicitamos que lhe seja concedido o apoio necessário para o alcance dos seus objectivos.

Com os nossos maiores cumprimentos.

*Handwritten notes:*  
Aprova-se  
na E.P.C.  
o Director da E.P.C.  
Paulinho  
04/06/2021

Manhiça, aos 15 de Abril de 2021

A Directora do SDEJT

*Handwritten signature of Teresa Fernando Machava*

Teresa Fernando Machava  
(Inst. Téc. Pedag. N2)

**Anexo IX – Caracterização dos informantes**

a) Pais e encarregados educação entrevistados

Nº	Nome	Género	Idade	Nível académico	Profissão	Língua(s) que fala
1	ECM	F	55	4ª classe	Doméstica	Changana
2	CVM	F	54	5ª classe	Doméstica	Changana/Português
3	OEW	F	47	4ª classe	Camponesa	Changana
4	AJ	F	49	4ª classe	Doméstica	Changana/Português
5	HXS	F	35	Médio	Professora	Changana/Português
6	AMV	M	48	Médio	Administrativo	Changana/Português
7	EW	M	52	7ª classe	Camponês	Changana/Português
8	HAR	F	32	Médio	Professora	Changana/Português
9	MEC	F	31	8ª classe	Comerciante	Changana/Português
10	GVT	M	39	Médio	Administrativo	Changana/Português
11	NVM	M	47	Médio	Administrativo	Ronga/Português
12	SZD	M	28	Licenciatura	Jurista	Changana/Português
13	EAC	M	26	Médio	Motorista	Changana/Português
14	AVG	M	42	Básico	Comerciante	Changana/Português
15	LMSD	M	34	Médio	Motorista	Ronga/Português
16	IEM	M	32	Básico	Camponês	Ronga/Português
17	GM	F	27	Médio	Enfermeira	Ronga/Português
18	VSS	F	56	6ª classe	Camponesa	Changana
19	TEB	M	29	Médio	Administrativa	Ronga/Português
20	ZDC	M	38	Médio	Motorista	Changana/Português
21	SM	M	52	7ª classe	Comerciante	Ronga/Português
22	AM	M	60	6ª classe	Camponês	Ronga/Português
23	CIJ	F	49	Médio	Administrativa	Ronga/Português
24	LJM	F	52	Médio	Enfermeira	Changana/Português
25	FAP	M	39	Licenciado	Professor	Changana/Português
26	CAC	M	47	Médio	Operário	Changana/Português
27	IMX	F	63	4ª classe	Doméstica	Changana
28	RAD	M	59	6ª classe	Camponês	Changana/Português
29	SAC	M	42	Médio	Operário	Changana/Português
30	CT	M	38	Médio	Enfermeiro	Changana/Português

b) Alunos entrevistados

Nº	Nome	Género	Idade	Classe que frequenta	Língua materna	Profissão dos pais
1	HXG	M	11	5ª classe	Changana	Pai- Mineiro Mãe- Doméstica
2	CFM	F	10	5ª classe	Changana	Pai- Mecânico Mãe- Doméstica
3	PS	F	9	4ª classe	Português	Pai- Professor Mãe- Camponesa
4	FMM	F	10	5ª classe	Changana	Pai- Doméstico Mãe- Camponesa
5	SCM	F	10	5ª classe	Português	Pai- Operário Mãe- Doméstico
6	FES	F	10	5ª classe	Changana	Pai- Mineiro

						Mãe- Doméstico
7	RBM	F	10	5ª classe	Changana	Pai- Mineiro Mãe- Doméstico
8	EP	M	14	5ª classe	Changana	Pai- Operário Mãe- Doméstico
9	JJC	F	10	5ª classe	Changana	Pai- Operário Mãe- Camponesa
8	NNS	F	10	5ª classe	Português	Pai- Operário Mãe- Camponesa
10	JJM	M	10	5ª classe	Changana	Pai- Operário Mãe- Camponesa
11	GFH	M	10	5ª classe	Português	Pai- Motorista Mãe- Doméstico
12	JSM	F	13	5ª classe	Changana	Pai-Camponês Mãe- Camponesa
13	AJM	M	12	4ª classe	Changana	Pai- Pedreiro Mãe- Camponesa
14	CJM	F	9	4ª classe	Changana	Pai- Mineiro Mãe- Doméstica
15	ABM	F	12	4ª classe	Changana	Pai- Doméstico Mãe- Doméstico
16	FAM	M	9	4ª classe	Changana	Pai- Mineiro Mãe- Doméstica
17	JFV	M	10	4ª classe	Changana	Pai- Pedreiro Mãe- Doméstica
18	AON	M	14	4ª classe	Changana	Pai- Pedreiro Mãe- Camponesa
19	SSS	M	9	4ª classe	Português	Pai- Professores Mãe- Professora
20	MFS	M	8	3ª classe	Changana	Pai- Camponês Mãe- Doméstico
21	GFC	F	8	3ª classe	Changana	Pai- Motorista Mãe- Doméstico
22	ADM	M	8	3ª classe	Changana	Pai- Pedreiro Mãe- Doméstico
23	CAH	M	12	3ª classe	Changana	Pai- Incógnito Mãe- Doméstica
24	AAM	M	10	3ª classe	Changana	Pai- Pedreiro Mãe- Doméstica
25	NHJ	M	8	3ª classe	Changana	Pai- Mineiro Mãe- Camponesa
26	EPX	F	9	3ª classe	Changana	Pai- Doméstico Mãe- Doméstico
27	DDJ	M	9	3ª classe	Português	Pai-Enfermeiro Mãe- Professora
28	JMD	M	9	3ª classe	Português	Pai- Pedreiro Mãe- Camponesa
29	RFM	M	10	3ª classe	Changana	Pai- Incógnito Mãe- Doméstica
30	JMA	M	11	3ª classe	Changana	Pai- Pedreiro Mãe- Doméstica
31	KJM	F	8	2ª classe	Português	Pai- Professor Mãe- Enfermeira
32	ADC	M	8	2ª classe	Português	Pai- Operário

						Mãe- Doméstica
33	IZB	M	9	2ª classe	Português	Pai- Militar Mãe- Enfermeira
34	TAM	M	9	2ª classe	Português	Pai- Incógnito Mãe- Domestica
35	FFJ	F	10	2ª classe	Changana	Pai- Doméstico Mãe- Doméstico
36	NGM	M	11	2ª classe	Changana	Pai- Falecido Mãe- Camponesa
37	RFM	M	12	2ª classe	Changana	Pai- Pedreiro Mãe- Camponesa
38	MJA	F	8	2ª classe	Português	Pai- Professor Mãe- Professora
39	UGT	F	8	2ª classe	Changana	Pai- Mineiro Mãe- Doméstica
40	JAM	M	8	2ª classe	Changana	Pai- Pedreiro Mãe- Camponesa

c) Gestores entrevistados

Nº	Nome	Género	Idade	Língua materna	Habilitações literárias	Experiência profissional	Cargo
1	RJT	M	48	Changana	Licenciatura	23	Director
2	ABM	F	43	Changana	Licenciatura	21	Director Adjunto
3	OMG	F	58	Changana	Licenciada	38	Directora
4	FJN	F	37	Changana	Licenciada	16	Director Adjunto
5	MM	F	44	Changana	Médio	17	Chefe Secretária
6	MDR	M	41	Changana	Médio	14	Chefe Secretária

d) Professores entrevistados

Nº	Nome	Género	Idade	Língua materna	Habilitações literárias	Experiência profissional	Modalidade que lecciona	Naturalidade
1	AMM	F	39	Changana	Médio	16 Anos	Bilingue	Maputo
2	FFGG	F	38	Português	Licenciatura	15 Anos	Bilingue	Inhambane
3	AB	F	40	Changana	Médio	18 Anos	Monolingue	Maputo
4	SFM	F	42	Changana	Licenciatura	20 Anos	Bilingue	Maputo
5	DFN	M	38	Changana	Básico	20 Anos	Monolingue	Maputo
6	TJ	F	32	Changana	Licenciatura	13 Anos	Monolingue	Maputo
7	TEX	F	49	Ronga	Licenciatura	31 Anos	Monolingue	Maputo
8	SAZ	M	50	Changana	Médio	31 Anos	Monolingue	Maputo
9	IGM	M	25	Changana	Médio	4 Anos	Bilingue	Maputo

10	JAS	M	32	Bitonga	Médio	10 Anos	Bilingue	Inhambane
11	AFH	F	44	Changana	Médio	21 Anos	Monolingué	Maputo
12	LNJ	M	45	Ndau	Licenciatura	18 Anos	Monolingué	Sofala

e) Presidentes dos Conselhos de Escola entrevistados

Nº	Nome	Género	Idade	Habilitações literárias	Língua materna	Profissão
1	AMM	M	54	6ª Classe	Changana	Reformado
2	TAM	F	63	4ª Classe	Changana	Camponesa