

## O ENSINO BILINGUE, UM RECONHECIMENTO DA SOCIEDADE MULTICULTURAL E CAMINHOS PARA BUSCA DA DIDÁTICA INCLUSIVA

*Bilingual Education, a recognition of the multicultural society and pathways to search  
inclusive education*

LOURENÇO, Florentino Maria<sup>1</sup>

---

### Resumo

O presente artigo foca-se num estudo que procura dar respostas à concepção e aos desdobramentos da praxis do ensino bilingue. Tem como objetivos reflectir sobre a necessidade de discutir o ensino bilingue como uma via para a inclusão num mundo cada vez mais multicultural; visa contribuir para o aprofundamento das percepções no contexto profissional docente sobre esta nova prática que os professores são desafiados a desenvolver. As reflexões apresentadas incidem sobre o problema, questionando o contributo que o ensino bilingue pode trazer para o ultrapassar; são relatos de professores e alunos da Escola Primária de Matasse-Govuro-Moçambique. Como conclusões apontamos para a promoção da didáctica do ensino bilingue bem como do desenvolvimento de competências sociais que permitam promover vivências de cidadania na escola.

### Abstrait

Cet article se centre dans une recherche pour découvrir des réponses à la conception et contours de la praxis de l'enseignement bilingue. Il a comme objectif réfléchir autour de la nécessité de discuter l'enseignement bilingue comme un moyen d'inclusion dans un monde de plus en plus multiculturel ; vise contribuer pour l'approfondissement des conceptions dans le contexte professionnel de l'enseignant sur cette nouvelle pratique que les professeurs sont invités à développer. Les réflexions présentées incident sur le problème, interrogeant le contribue que l'enseignement bilingue peut en apporter pour le dépasser ; ce sont des rapports de professeurs et élèves de l'école primaire de Matasse-Govuro au Mozambique. Les conclusions de l'étude indiquent qu'il y a besoin d'un travail de socialisation de l'enseignement bilingue, qu'exige la formation de professeurs capables de construire des savoirs solides sur la didactique de l'enseignement bilingue, ainsi que du développement de compétences sociales que permettent de promouvoir des vécués de citoyenneté à l'école.

**Palavras-chave:** *Ensino bilingue; Didáctica inclusiva.*

**Mots-clés:** *Enseignement bilingue; Didactique inclusive.*

**Data de submissão:** março de 2020 | **Data de publicação:** junho de 2020.

---

<sup>1</sup> FLORENTINO MARIA LOURENÇO – Universidade Metodista Unida de Moçambique, MOÇAMBIQUE. E-mail: florentinomarialourenco@gmail.com.

## INTRODUÇÃO

O ensino moçambicano experimenta uma nova forma de estar na esfera da sua constituição: as escolas actuais são espelhos disto, a elas chegam, estudantes de vários pontos do país, professores também de todos os cantos do mundo. Estes intervenientes são estimulados a comunicar-se, a trocar impressões, a juntos construir um novo mundo para o qual a comunicação contribui de forma decisiva; lembramos que a origem latina de comunicar – *communicare* enfatiza o acto de tornar comum, de partilhar. Cada estudante ao chegar à escola traz consigo as suas experiências, a sua forma de viver, as suas convicções e, acima de tudo, um mundo interiorizado e, por vezes, construído com bases socialmente convencionadas. A escola neste sentido é desafiada a abrir-se a este mundo cada vez mais globalizado; quer o professor quer o currículo não pode relegar esta realidade para um segundo plano. Estes estudantes devem, desde cedo, perceber que não precisam passar pelo processo de aculturação para construir ciência. É preciso quebrar a ideia enraizada na nossa pedagogia de que só com a língua do ocidente se pode apre(e)nder e desenvolver a ciência. Assim sendo, os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem precisam ter conhecimentos básicos sobre o ensino bilingue e a didáctica inclusiva.

O contexto actual do ensino moçambicano mostra que o baixo rendimento escolar, as desistências e a redução da rede de efectivo escolar estão associadas, por um lado, às grandes assimetrias entre a escola e a comunidade escolar, isto é, entre o currículo proposto e o currículo convencionado na comunidade; por outro lado, resultam da agressão linguística a que os alunos são sujeitos, logo nas primeiras classes, visto que não são raras as vezes em que são submetidos a proibições de uso da língua materna. As escolas moçambicanas funcionam como ilhas, não conseguem assumir-se na sua particularidade e capitalizar a riqueza da diversidade linguística; estão distantes da construção do conhecimento baseado na didáctica inclusiva que respeita as diferenças linguísticas e as heranças culturais.

O ensino bilingue é apontado como o resgate do património linguístico e cultural do povo moçambicano; actualmente, ganha mais atenção e determinação na agenda do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano; fala-se com frequência nesta questão e começa-se, no nosso entender, a transitar da teoria para a prática. Existe nas escolas um ambiente de ‘corre para aqui corre para ali’ que tende à implementação deste tipo de ensino. Neste movimento do bilinguismo subjaz, ainda, a ideia de se reconhecer

a diversidade cultural, o multiculturalismo do país, numa tendência de aproximar cada vez mais o aluno e o professor, assim como as diversas comunidades, não induzindo à compartimentação, mas sim à colaboração que levará à construção da interculturalidade e, conseqüentemente a uma cultura mais rica e multifacetada.

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Um professor culturalmente formado na didática inclusiva melhor desempenha a sua tarefa de ensinar e promove aquilo que Bagno (2007, p.175) chama de “reeducação linguística”, que passa por “promover a auto-estima linguística dos alunos”, dizendo-lhes que eles precisam aprender o português como forma de desenvolver as suas capacidades e interligarem-se ao mundo, mas não como condição incontornável para se ter acesso a ciência.

A expressão ‘educação inclusiva’ aparece normalmente ligada ao campo do desenvolvimento das pesquisas que visam a educação atinente às Necessidades Educativas Especiais. No entanto, neste estudo buscamos dar um outro sentido à expressão, partindo do étimo latino do do verbo ‘incluir’ – *includere*, que significa conter em compreender, fazer parte de, ou participar de. Desta maneira, inclusão escolar significa pensar uma escola onde o aluno se sinta parte integrante da escola, nela participando e se revendo nela, ou seja, uma escola que viabilize a aprendizagem ética, a social, a política, a cultural.

Não podemos esquecer que a declaração de Salamanca (1994) representa um marco histórico para a educação, pois considera o princípio de inclusão como mecanismo de reconhecimento dos extractos sociais minoritários. É a partir da declaração de Salamanca que se promove a ideia da ‘escola para todos’, ideia que contempla a exigência de se responder às necessidades educativas individuais de cada educando.

O ser humano, pela sua natureza – cada ser um ser específico – já nos conduz para a aceitação da diversidade, visto que nós somos diferentes um do outro em vários aspectos. Takahashi (2006) apud Dias ( s/d) define a diversidade como o sustentáculo por excelência da vida e das manifestações da cultura na terra, podendo ser biológica ou cultural. O autor postula, ainda, que existem três tipos de diversidade cultural a destacar: a genética, a linguística e a cultural. A diversidade cultural genética faz referência às variações e similaridades genéticas entre as pessoas. Por diversidade cultural linguística

entende-se que existem entre as pessoas diferentes formas de falar (linguagens) e que, sendo distribuídas por regiões, a diversidade cultural manifesta-se pela existência de especificidade de perfis de indivíduos e comportamentos dentro de um contexto histórico comum.

Se, por um lado, o contacto e a interacção entre diferentes sujeitos nas escolas moçambicanas dão origem a indivíduos bilingues, por outro lado, esta interacção entre alunos com culturas diferentes origina o hibridismo das identidades dos sujeitos. Como fizemos referência anteriormente, o conceito de ensino/educação bilingue ganha maior relevo nas últimas décadas. No entanto, na realidade escolar moçambicana, aparece confundido com o bilinguismo.

Entendemos ser necessário apresentar a definição do bilinguismo, conceito indispensável para se questionar o ensino bilingue. O dicionário Oxford (2000, p.117, *apud* Harmers & Blanc (2000) define bilingue como “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Numa perspectiva geral, um indivíduo bilingue é aquele que é capaz de falar perfeitamente duas línguas; esta visão é partilhada por Bloomfield (1935, *apud* Harmers & Blanc, 2000, p.6) ao afirmar que bilinguismo é “o controle nativo de duas línguas”. Podemos denotar nestes conceitos a ideia de domínio e comunicação perfeita entre duas línguas; esta ideia é colocada em oposição por Macnamara (1965, *apud* Harmers & Blanc, 2000, p.6), ao afirmar que “um indivíduo bilingue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”. Por sua vez, Titone (1972, *apud* Harmers & Blanc, 2000, p.7), define bilinguismo como “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta e não parafraseando a primeira língua”.

Nesta vertente, um indivíduo bilingue não significa necessariamente ser falante proficiente em duas línguas ou mais, apenas lhe é exigida a capacidade de utilizar duas ou mais línguas no acto comunicativo, pressupõe-se que os seus processos cognitivos de apreensão da realidade tenha como base a sua L1 e gradualmente ocorra um processo de transferência para a L2.

A clareza do conceito de ‘educação bilingue’ (v) está distante de encontrar consensos; o termo ganha concepções diversificadas em determinados países e contextos. Estas variações surgem em função das questões étnicas, da legislação, visão dos

educadores e factores sócio-políticos, como demonstra Mackey (apud Grosjean, 1982, p. 213):

Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilingues. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilingues. Escolas na União Soviética em que todas as matérias excepto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilingues, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilingues, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [Consequentemente] o conceito de escola bilingue tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação

Como podemos constatar, o conceito de ‘educação bilingue’ é vasto e abre enormes interpretações; neste prisma, Fishman e Lovas (1970) identificam três categorias para a definição dos programas educacionais bilíngues, a destacar: intensidade, objectivo e *status*.

- Do ponto de vista da categoria de intensidade, existem quatro tipos de programas educacionais bilíngues. O primeiro designa-se por ‘programa bilinguismo transicional’; neste tipo de sistema educacional bilingue, a língua primeira (L1) é usada apenas como veículo facilitador na transição para a segunda língua (L2). O segundo programa educacional bilingue designa-se ‘bilinguismo mono-letrado’ e nele a instituição de ensino utiliza as duas línguas em todas as actividades; no entanto, o aluno é alfabetizado apenas na L2. O terceiro programa de educação bilingue é o ‘bilinguismo parcial bi-letrado’; neste, as duas línguas são utilizadas tanto na escrita como na oralidade; no entanto, a L1 é usada para ensinar ou transmitir conteúdos culturais (história, artes e folclore) e a L2 serve para a transmissão e construção dos demais saberes do programa. O outro tipo de programa de ensino bilingue é ‘o bilinguismo total bi-letrado’, no qual as duas línguas operam em pé de igualdade no desenvolvimento das capacidades.
- Do ponto de vista do objectivo, a educação bilingue, apresenta três tipos de programas. O primeiro é o programa compensatório, onde o aluno no seu primeiro contacto com a escola é instruído na sua L1, com vista a obter melhor integração no ambiente e contexto escolar. Cox e Assis-Peterson (2001) afirmam que o segundo é o programa de enriquecimento, em que as duas línguas são desenvolvidas desde a alfabetização até à instrução de conteúdos. O terceiro é o

da manutenção do grupo, no qual a língua e a cultura dos alunos, que pertencem aos grupos minoritários, são preservadas e aprimoradas.

- Do ponto de vista de *status*, discute-se a categoria que cada uma das línguas ocupa no contexto da educação bilingue. Existe uma tendência de se elevar a um *status* de instrução a língua que facilita a abertura do mundo e a interação com a ciência.

No entanto, estabelecer a diferença entre a educação bilingue e multilingue é extremamente importante pois entende-se por educação multilingue aquela em que os alunos são divididos em diversos grupos linguísticos. Os alunos iniciam a educação primária em suas respectivas línguas maternas (L1); posteriormente, a segunda língua (L2) é introduzida, numa fase consolidada e as duas línguas são organizadas e usadas como meio de instrução de conteúdos.

Ao lado destes processos que temos vindo a abordar, ocorre também o modelo de educação designado imersão. Harmers e Blanc (2000) afirmam que, neste modelo, os alunos inicialmente recebem a instrução escolar através da L2. Por sua vez, Grosjean (1982) sinaliza que nos modelos de educação de imersão, apesar da instrução inicialmente ser orientada na L2, gradualmente ocorre a introdução da L1, para auxiliar a aprendizagem. Os mesmos autores, Harmers e Blanc (2000), afirmam que existem três tipos de imersão: ‘Imersão Inicial Total’ do inglês *Early Total Immersion*, em que a instrução inicial, antes do início do primeiro ano escolar, é orientada com recurso a L2, prolongando-se até os dois primeiros anos da educação primária e a L1 aparece no contexto escolar a partir do terceiro ano do ensino primário. O segundo tipo designado ‘Imersão Inicial Parcial’ em inglês *Early Partial Immersion*, em que a L1 e a L2 são introduzidas e utilizadas como meio de instrução, logo no início do ciclo escolar. Por fim, o terceiro tipo é a ‘Imersão Tardia’ do inglês *Late Immersion*; nesta, os alunos iniciam a sua instrução com recurso a L2 até ao ensino médio, só no ensino nesta fase é que são introduzidos conteúdos em L1 e, por vezes, a L1 e L2 aparecem como optativas dos alunos. Descrevendo a realidade moçambicana, o professor catedrático em linguística Bantu, Ngunga (2018) Moçambique não irá alcançar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (o quarto objectivo de desenvolvimento Sustentável-ODS) enquanto continuar a relegar as línguas maternas no ensino

A pessoa está na sala de aulas, mas está excluída. Logo, essa educação não é inclusiva, equitativa, nem de qualidade para todos. A educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos nunca se vai realizar

enquanto a língua for conhecida por apenas um grupo de alunos na sala de aulas (Ngunga, 2018, s/p).

Ainda, segundo Ngunga, Nhongo, e Moises (2010), e de outros estudos no campo da educação bilingue (Lopes, 2009; Martins, 1992; Ngunga 1985, 2008; Nhongo, 2009), ressalta que os alunos nas primeiras classes são excluídos e de certo modo penalizados no que concerne ao seu desempenho escolar por não dominarem a língua portuguesa (língua usada para o ensino) e isto concorre para um maior índice de reprovações e de desistências escolares. No mesmo estudo, acima referenciado, implementado em algumas escolas bilingues da província de Gaza (região sul de Moçambique) que incide sobre a componente avaliativa de leitura e escrita, Ngunga et al. (2010), indicam que:

- (a) na componente de leitura, em cada 100 alunos de ensino monolíngue que terminam o 1º ciclo em Lichanane, apenas 44% sabem ler, contra 78% dos alunos de ensino bilíngue;
- (b) em Matemática dos alunos de educação bilíngue apresentam 80% em média, dado que supera a educação monolíngue;
- (c) a média de resultados alcançados na leitura e escrita dos alunos do ensino bilíngue é de 77%, enquanto o dos alunos de ensino monolíngue é de 56%, sendo a diferença percentual de 21% a favor do ensino bilíngue;
- (d) os alunos de educação bilíngue mostram-se mais confiantes, mais participativos do que os alunos monolíngues.

Lopes (2001) afirma que a educação monolíngue em Moçambique, com recurso à língua portuguesa limita o desempenho, a comunicação entre o professor e aluno e torna a escola cada vez mais fechada. Os alunos fazem maior esforço para compreender as lições. Eles não compreendem nem interagem livremente com os professores que não falam a sua língua materna; assim, os alunos não passam a sua experiência para escola, não partilham o seu saber linguístico com os colegas. Por outro lado, os pais e encarregados de educação, que não falam português, dificilmente se tornam parte activa da escola e, por conseguinte, não acompanham a aprendizagem dos seus filhos e/ou educandos. Por sua vez, no estudo, Siteo (2004) conclui que a educação bilingue é um

projecto sério e único, capaz de resolver os problemas pedagógicos de que o sistema de educação em Moçambique enferma.

## METODOLOGIA DE TRABALHO

Para este estudo optamos pela metodologia qualitativa e quantitativa ‘qualiquantitativa’. A conjugação destes métodos permite a interpretação e o cruzamento de informações recolhidas na Escola Primária de Matasse e a bibliografia que versa sobre o ensino bilingue. Isto possibilita a satisfação dos objectivos deste estudo que é (i) reflectir sobre a necessidade de discutir o ensino bilingue como uma via para a inclusão num mundo cada vez mais multicultural e conflituoso; (ii) contribuir para o aprofundamento das percepções no contexto profissional docente sobre esta nova prática que os professores são desafiados a desenvolver; (iii) recolher as concepções dos professores, sujeitos do nosso estudo, sobre o ensino bilingue e (iv) abrir vias para re(i)novação da *praxis* com base na discussão decorrente da reflexão, do aprofundamento das percepções, das concepções assumidas.

Para a colecta de dados é aplicado o questionário com questões que incidem sobre a visão e as estratégias metodológicas que os professores são desafiados a adoptar no campo da educação bilingue. O contexto eleito é a escola primária de Matasse, seleccionada para preencher o *corpus* por ser escola piloto nesta modalidade de ensino, que oferece o ensino bilingue a um grupo de alunos que tem a língua portuguesa como segunda língua como acontece em outros cantos do país.

No total foram inquiridos onze (11) professores da escola primária de Matasse-Govuro província de Inhambane que trabalham directamente com a educação bilingue desde a sua implementação em 2014. Como base para o questionário elaboramos o roteiro de perguntas, tendo definido como elementos imprescindíveis de apreensão o perfil dos professores e alunos e o conhecimento que detêm sobre o ensino bilingue.

### Questionário dirigido aos professores

Perfil dos professores e alunos

1. Tem formação psicopedagógica? Não \_\_\_\_. Sim \_\_\_\_\_. Se sim especifique-a \_\_\_\_\_.
2. Tem formação para trabalhar com educação bilingue? Não \_\_\_\_\_. Se sim especifique-a \_\_\_\_\_.
3. Qual é a língua (s) usada(s) pelos alunos quando chegam à escola?  
\_\_\_\_\_.

**Percepção dos professores sobre educação bilingue**

4. Qual é a sua percepção sobre a educação bilingue? \_\_\_\_\_
5. Como se sente ao trabalhar com turmas bilingues? \_\_\_\_\_
6. Qual é a maior dificuldade encarrada perante a educação bilingue? \_\_\_\_\_

Procedemos com a análise documental, como mecanismo fundamental para a apreensão da realidade e do contexto em que se desenvolve o ensino bilingue. Usamos, ainda, a percepção, apesar de ser uma prática muito contestada no campo da ciência e visto que vem sendo relegada para segundo plano na antiguidade, pois por se considerar causadora de inverdades, dando-se sobremaneira o privilégio do intelecto – perceber, apre(e)nder, construir conhecimento. A percepção foi aplicada no campo da fenomenologia que nos permitiu estudar o homem como complexo, não apenas preso a experimentação mas sim como um campo onde se fundem sujeito e objecto. Através da percepção, é possível compreender que os pais e/ou encarregados de educação dos alunos desta escola mostram-se cépticos e receosos quanto a inclusão da língua bantu (cindau), no processo de aprendizagem dos seus educandos, por um lado, por causa dos estereótipos que eles apresentam e, por outro, pelo desconhecimento desta nova forma de educação.

**DISCUSSÃO DOS DADOS**

Em função dos objectivos anteriormente avançados, procura-se inicialmente, descortinar a concepção que os professores, sujeitos promotores do ensino bilingue, possuem. Fazendo uma interpretação das respostas, denota-se que os 11 professores possuem ideias diferentes, visto que uns concebem o ensino bilingue como promoção das línguas locais, que facilitam a aprendizagem, e outros vêem-no como uma confusão e prática que pode ofuscar a apreensão dos conhecimentos e da língua portuguesa futuramente. Facilmente isto encontra a sua natureza de ser porque a maior parte das crianças moçambicanas enfrenta dois tipos de barreira linguística: a primeira é que a língua portuguesa não é apenas disciplina curricular, mas sim uma língua estrangeira e a segunda tem a ver com a obrigatoriedade imposta em dominá-la para ter acesso a instrução.

Outrossim, as respostas fazem-nos perceber que, apesar de leccionarem as suas aulas na modalidade de ensino bilingue, ainda não percebem as potencialidades desta modalidade e estão presos aos paradigmas tradicionais da aprendizagem.

Os dados permitem-nos inferir que a escola moçambicana ainda apresenta traços da educação tradicional, em que os alunos são encarados como repositórios dos conteúdos, tábuas rasas, uma vez que não lhes é permitido expressarem-se livremente nas suas línguas maternas

A resposta oferecida pelo P7 leva-nos a concluir que o ensino bilingue precisa ser socializado e estruturado; esta ideia corrobora o estudo de Abdula (2013) quando afirma que o ensino bilingue deve rapidamente chegar às zonas rurais de Moçambique, afim de ser divulgado e explicado, pois os ganhos na aprendizagem são enormes e a elevação de autoestima gera motivação intrínseca que promove sucesso escolar. Além disso, os ganhos financeiros superam qualquer valor económico que possa acarretar pela produção e distribuição de materiais didácticos.

Os dados atinentes ao aproveitamento pedagógico das turmas bilingues na escola Primária de Matasse situa-se entre 96 a 100% e a taxa de desistência escolar é quase que nula, isto corrobora com a ideia de que esta modalidade de ensino contribui positivamente para a redução da taxa de analfabetismo, combate à desistência escolar e reprovações em massa. O entusiasmo denotado nas crianças envolvidas na educação bilingue faz com que o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico evolua num ambiente consolidado e harmonioso, na medida em que elas se sentem consideradas como parte fundamental para o seu próprio desenvolvimento.

Indagados sobre o seu sentimento e as metodologias acerca do ensino bilingue, os inquiridos evidenciam que a educação com fundamentos inter/multiculturais manifesta-se de forma complexa e impulsiona a interacção entre os intervenientes (aluno, professor) com identidades culturais diferentes e incentiva à busca do desenvolvimento de técnicas e métodos de aprendizagem que possam concorrer para a não existência de conflitos e assim caminhar para a superação das estruturas socioculturais, que originam a discriminação e exclusão escolar. A resposta oferecida pelo professor que decidimos designar por P10 chamou-nos atenção; com efeito, tal como ele refere:

*estamos constantemente a mudar o Sistema Nacional de Educação, agora somos impostos a ensinar na modalidade bilingue, eu acho um retrocesso porque com as nossas línguas maternas não podemos aprender a matemática complexa, a física. Estamos a atrasar as crianças.*

Não se pode considerar a educação bilingue na escola como a continuidade do ambiente familiar, mas sim como uma introdução da instrução de forma harmoniosa, pois a criança ao entrar na escola passa a conviver de maneira diferente com a sua língua materna, dado que é desafiada a integrar a componente sonora e visual, aprende a literacia e numeracia, descobrindo o valor que a sua cultura ocupa no mundo.

O preconceito acerca da língua bantu, evidenciado por este professor, é representativo da sociedade moçambicana e africana no geral pois assim é considerado normal devido à herança colonial e aos preconceitos linguísticos que ainda persistem nas nossas sociedades. No entanto, não podemos crucificar a atitude tomada pelo professor, a que verificar que para ultrapassar estes preconceitos é preciso fazer investimento na formação de professores com capacidades de produzir e desenvolver materiais em línguas bantu e leccionarem as suas aulas tendo como objectivo aproximar a aprendizagem às suas realidades e necessidades dos seus educandos.

Apesar do fraco conhecimento sobre o ensino bilingue, professores sujeitos implicados nesta pesquisa, sinalizam conhecimentos sólidos sobre o ensino bilingue e a didáctica inclusiva. Os depoimentos indicam que o ensino bilingue permite o desenvolvimento de capacidades e competências de abstracção e compreensão do mundo, quer através da escrita quer da fala, em duas línguas. Assim ao aluno são-lhe oferecidas oportunidades de uma cidadania ampla, com recurso a didáctica inclusiva que privilegia a diversidade cultural na medida em que respeita as experiências dos seus educandos, transita para atender as peculiaridades dos seus alunos e actua de maneira diversificada em função do seu aluno, a ele adequando metodologias, estratégias e até mesmo materiais didácticos. Dos professores com quem temos contacto, apenas 4 entendem que a educação bilingue é uma forma de inclusão escolar porque respeita as diferenças e estimula a inclusão das minorias, concedendo-lhes direitos iguais no concernente a aprendizagem e permanência na escola, independentemente das suas condições sociolinguísticas. Este grupo afirma que o bilinguismo é uma demonstração clara do reconhecimento de que a sociedade moçambicana não é homogénea, mas sim heterogénea e multilingue,

necessitando assim de uma escola cada vez mais aberta que promove a educação para a cidadania.

Ainda, na base das respostas colhidas, depreende-se que a formação actual do professor precisa colocar no alto a consciência do mundo multicultural, oferecendo ferramentas para entender as diferenças culturais, sociais e linguísticas, em que o aluno se encontra integrado para, gradualmente, lutar pela construção de uma sociedade nova que conviva e abra espaços para a conservação e valorização do património cultural e linguístico, com vista ao ‘viver juntos’. Para tal, os currículos, nos vários subsistemas de formação de professores, devem assegurar a qualificação pedagógica, didáctica, metodológica e técnica dos professores e, ainda, contemplar informações sólidas, nos princípios da didáctica inclusiva e diversificada.

Os inquiridos revelam que planificam as suas lições em grupo e coordenam as técnicas de leccionação nas turmas bilingues, que consistem em leccionar contemplar, na 1ª classe, a aprendizagem em língua Cindau (língua materna dos alunos), para a integração e socialização e introduzir, na 2ª, introduzir-se a leitura e cálculo também em LM. Ao nível 3ª classe, observa-se a introdução da instrução, recorrendo a língua portuguesa. Esta prática está em harmonia com o modelo de educação bilingue adoptado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano – o modelo transicional, que consiste em usar a língua local nas primeiras classes de aprendizagem, pois a função é fazer a transição ‘passagem’ harmoniosa entre o ambiente de casa e o da escola.

No que concerne ao perfil dos alunos que chegam à escola, as evidências são elucidativas de que a maior parte das crianças, quando chegam à escolar, não se comunicam ou mesmo não falam, não lêem e não escrevem em língua portuguesa. Este fenómeno não ocorre apenas da escola Primária de Matasse, mas sim, de forma abrangente, em quase toda zona rural do país. Os alunos, nas zonas rurais, entram em contacto com a língua portuguesa, pela primeira vez, na sala de aulas e a sua comunicação não ultrapassa a relação professor-aluno, visto que diariamente não faz parte do uso habitual.

Podemos verificar que o ensino bilingue se mostra pertinente, prático e eficaz, sobretudo, o modelo que as escolas moçambicanas usam, que consiste em iniciar a aprendizagem na 1ª e 2ª classes na língua materna bantu e, a partir da 3ª classe, em integrar gradualmente a língua portuguesa como forma de garantir a passagem harmoniosa da língua bantu para a portuguesa; este modelo de educação bilingue aditiva consiste em

enriquecer e valorizar a comunicação, a inteligibilidade e não se prende muito à questão da proficiência linguística.

Certamente, a resposta oferecida pelo professor que designamos por P11 evidencia que a educação bilingue cria a autoestima dos alunos e valoriza as línguas locais. O exemplo das crianças da escola Primária de Matasse demonstra que há muitos desafios, entre outros, a elaboração de gramáticas, dicionários das línguas moçambicanas.

O aproveitamento escolar positivo apresentado pelas crianças do ensino bilingue, conjugados com a nossa experiência quotidiana permite-nos afirmar que as crianças que iniciam a sua vida escolar em sua língua materna não só têm vontade de permanecer na escola como não se sentem intimidadas por uma segunda língua, pois não têm um choque ao chegarem à escola para a educação formal. A educação bilingue torna a escola afável e envolvente, porque os seus conhecimentos culturais e linguísticos ainda que incipientes são tomados em consideração.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No contexto da amplidão do mundo, cada vez mais globalizado, ser um indivíduo multilingue é com certeza uma mais-valia. As famílias moçambicanas, por sua natureza constitutiva, são multilingues e, agora, surgem as línguas francas que nos abrem o mundo. No campo da educação procura-se formar o homem moderno, que é multilingue, capaz de resolver os conflitos nacionais e internacionais. No entanto, o ensino bilingue em Moçambique ainda assusta muita gente, quer aos próprios professores, quer aos alunos, quer aos pais e encarregados de educação, sobretudo, porque as línguas que são incorporadas como vinculadoras das aprendizagens são nacionais de origem bantu, revestidas de vários estereótipos sociais desprezíveis pois são faladas em regiões e geralmente coincidem com divisões étnicas. É comum, no seio de muitas escolas moçambicanas, a ideia de que as crianças, que não falam a língua portuguesa em suas casas, têm dificuldades acrescidas no domínio da ciência.

Ainda perdura a ideia tradicional sobre o ensino – clássica – até, se preferirmos colonial, a ideia de que só as línguas portuguesa e inglesa podem levar o aluno moçambicano ao domínio da ciência. Muitos profissionais percebem que os alunos do ensino bilingue têm dificuldades de inserção no mundo das aprendizagens. Porém, são vários os estudos que contestam esta visão, pois colocam em prova que as crianças e

alunos que estudam e crescem num ambiente social bilingue desde terra idade, desenvolvem sistemas cognitivos de compreensão dos fenómenos rapidamente. A dimensão ontológica do ser está ligada à LM e é, por ela / nela, que o ser humano tem a oportunidade de conhecer, se integrar em comunidade e dar sentido à vida (Lamas, 1999).

Questionados sobre a capacitação sobre o ensino bilingue, os inquiridos evidenciam que ocorre por via de palestras debates entre colegas, sendo mais comum nas reuniões pedagógicas. Apesar dos esforços empreendidos no campo da educação bilingue, urge a necessidade de treinamento e reflexões sobre educação bilingue por parte dos professores a serem promovidas pela direcção da escola, visto que, na sua maioria, os nossos inquiridos não tiveram esta abordagem nos seus cursos de formação. Assim torna-se fundamental que a escola crie, transforme e inove os seus procedimentos com vista à inclusão educativa.

No entanto, aqui frisar que o modelo de educação bilingue desenvolvido na Escola Primária de Matasse apesar de se mostrar ideal em contextos de ensino-aprendizagem por introduzir o ensino em língua materna que na maioria dos alunos coincide com a uma das línguas bantu, desde a 1ª classe e indo garantir a transição da L1 para a L2 ao longo da aprendizagem, a que se garantir que a L1 apenas não sirva de meio de ambientação escolar, mas sim de elemento contínuo no desenvolvimento de competências de aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Abdula, R.A.M. (2013). O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique. *Revista de Letras Dom Alberto*, 1(3), 219-232.

Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola.

Bagno, M. (2014). *Língua, linguagem, linguística: pondo os pontos nos ii*. São Paulo: Parábola.

Cox, M., & Assis-Peterson, A. (2001). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras.

Fishman, J. A., & Lovas, J. (1970). Bilingual education in a sociolinguistic perspective. *TESOL Quarterly*, 4, 215-22.

Dias, H. (s/d). *Currículo, cultura e diferença: rumo à criação de uma didáctica da diversidade*. Disponível em:

<https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/download/161/166>

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

Harmers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lamas, E. P. R. (1999). *O Texto Poético: apelo à criatividade e à imaginação*. In *Simpósio O contributo da Língua para o desenvolvimento do ser humano*. Viseu: Instituto Piaget.

Lopes, J.S.M. 2001. Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada. *Revista Teias*, 2(3), 1-10.

Ngunga, A., Nhongo, N., & Moises, L. (2010). *Educação bilíngue na Província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: CEA/UEM.

Ngunga, A. (2018). *Por uma educação bilíngue inclusiva, sustentável e de qualidade*. Maputo: Jornal Notícias.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Siteo, B. (2014). Línguas Moçambicanas, Como Estamos? In C. Serra (Org), *Estão as línguas Nacionais em Perigo?* Cadernos de Ciências Sociais. Maputo: Escolar Editora.