

LT-96

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

**EDUCAÇÃO BILINGUE EM
MOÇAMBIQUE**

QUE PERSPECTIVAS?

Dissertação apresentada em cumprimento dos
requisitos para o grau de Licenciatura em Linguística
da Universidade Eduardo Mondlane

por
ELVIRA ANTÓNIO TIMBA

MAPUTO, 1991

LT-96

EDUCAÇÃO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE QUE PERSPECTIVAS?

Dissertação apresentada em cumprimento dos
requisitos especiais para o grau de Licenciatura em Linguística da
Universidade Eduardo Mondlane

por

ELVIRA ANTÓNIO TIMBA

Departamento de Letras Modernas

Faculdade de Letras

Universidade Eduardo Mondlane

Maputo, Moçambique

MAPUTO

1991

812 46.2:37
I 683 e 06

| | |
|--------------------|-----------|
| C. LETRAS U. E. M. | |
| R. E. | 23467 |
| DATA | 7/10/1995 |
| AQUISIÇÃO | Orelta |
| COTA | 1-96 |

DECLARAÇÃO

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau e que ela constitui o resultado da minha investigação pessoal, estando indicadas no texto e na bibliografia as fontes que utilizei.

SUMÁRIO

O presente estudo destina-se a pesquisa dos factores que podem intervir na assimilação dos conceitos científicos em Tsonga e Português.

O trabalho em causa é constituído pelos capítulos seguintes:

O Capítulo I refere-se a situação linguística em Moçambique.

O Capítulo II apresenta os aspectos ligados a Língua, Educação e Planificação.

× O Capítulo III destina-se ao estudo do bilinguismo, sua origem, conceito histórico, importância e aspectos psicológicos.

× O Capítulo IV descreve a Educação Bilingue numa perspectiva Educacional.

× O Capítulo V diz respeito a experiência de Educação bilingue realizada em Marracuene, bem como os procedimentos sobre a eliciação da informação, análise e discussão dos dados.

O Capítulo VI faz uma análise das conclusões e recomendações a que se chegou com a elaboração da presente dissertação.

AGRADECIMENTOS

Queria expressar o meu profundo agradecimento a todos os que contribuíram para a realização desta dissertação.

Ao Prof. Doutor John Heins, meu supervisor principal pela grande paciência e dedicação que demonstrou no acompanhamento e transmissão de conhecimentos para levar a cabo este trabalho.

Ao Professor Félix Cossa que me apoiou muito na preparação dos testes em Língua Tsonga para a recolha de dados.

À Doutora Barbara Heins, que apesar de não ser minha supervisora demonstrou interesse pelo meu trabalho, fornecendo informações sobre o tema que eu escolhi.

Ao Professor Bento Siteo pela ajuda valiosa prestada.

Aos meus colegas da Licenciatura em Linguística.

Ao Ministério da Educação, Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Cultura pelo apoio material e bibliográfico.

Ao Ministério da Agricultura pela facilidade na preparação desta dissertação.

Aos meus pais, irmãos e amigos pelo estímulo.

À todos os outros que indirectamente tornaram possível a realização deste trabalho.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I — Situação Linguística em Moçambique. | 4 |
| CAPÍTULO II — Língua, Educação e Planificação. | 11 |
| 1. Vantagens das línguas europeias. | 12 |
| 1.1. Desvantagens das línguas Europeias. } B | 14 |
| 1.2. Política Linguística em Moçambique. | 16 |
| CAPÍTULO III — Bilinguismo. | 19 |
| 2. Como surge e conceito histórico. | 19 |
| 2.1. Conceito de bilinguismo. | 20 |
| 2.2. Tipos de bilinguismo em Moçambique. | 21 |
| 2.3. Hipótese de nível linear (Threshold Hypothesis) e Semilinguismo | 26 |
| 2.4. Bilinguismo a nível psicológico | 28 |
| *CAPÍTULO IV — Educação Bilingue | 37 |
| 3. Educação bilingue, definição e vantagens. | 37 |
| 3.1. Porquê a introdução do ensino bilingue no sistema nacional de educação (SNE). | 40 |
| 3.2. Experiência de educação bilingue noutros países. | 42 |
| 3.3. Algumas questões relacionadas com a introdução do ensino bilingue. | 46 |
| CAPÍTULO V — Experiência Realizada. | 50 |
| Introdução | 50 |
| 4. Metodologia de investigação | 50 |
| 4.1. Sujeitos (selecção) | 50 |
| 4.2. Resultados do inquérito sociolinguístico | 51 |
| 4.3. Procedimento de testagem ou de eliciação de informação | 52 |
| 4.4. Resultados dos testes | 53 |
| 4.5. Análise do resultados dos testes | 54 |
| CAPÍTULO VI — Conclusões | 61 |
| Recomendações | 64 |
| ANEXOS | |
| Anexo I — Inquérito. | 65 |
| Anexo II — Texto de Ciências Naturais em Português. | 67 |
| Anexo III — Texto de Ciências Naturais em Xironga. | 68 |
| Anexo IV — Teste para recolha de dados (Ciências Naturais em Português). | 69 |
| Anexo V — Teste para recolha de dados (Ciências Naturais em Xironga). | 71 |
| Anexo VI — Teste para recolha de dados (Aritmética em Português). | 73 |

| | |
|---|----|
| Anexo VII — Teste para recolha de dados (Aritmética em Xironga). | 75 |
| Anexo VIII— Resultados do Inquérito. | 77 |
| — Quadro 1 — Dados sobre os alunos. | 77 |
| — Quadro 2 — Línguas que falam. | 77 |
| — Quadro 3 — Dados sobre os alunos (situação escolar). | 78 |
| — Quadro 4 — Dados sobre os Pais dos alunos. | 79 |
| Anexo IX — Resultados dos testes | 80 |
| — Quadro 5 — Frequência absoluta das respostas certas no teste de Aritmética em Português. | 80 |
| — Quadro 6 — Frequência absoluta das respostas certas no teste de Ciências Naturais em Português. | 81 |
| — Quadro 7 — Frequência absoluta das respostas certas do teste de Aritmética em Xironga. | 82 |
| — Quadro 8 — Frequência absoluta das respostas certas do teste de Ciências Naturais em Xironga. | 83 |
| — Quadro 9 — Frequência absoluta da percentagem das respostas certas pelos alunos em cada pergunta - teste de Ciências Naturais em Xironga e Português. | 84 |
| — Quadro 10 — Frequência absoluta e percentagem das respostas certas pelos alunos em cada pergunta - teste de Ciências Naturais em Xironga e Português. | 84 |
| Anexo X — Tradução literal do texto de Ciências Naturais do Xironga para Português. | 85 |
| Anexo XI — Tradução literal do teste de Ciências Naturais de Xironga para Português. | 87 |
| Anexo XII — Tradução literal do teste de aritmética de Xironga para Português. | 90 |
| Anexo XIII — 1ª tabela de contingência do Qui-Quadrado do teste de Ciências-Naturais em Xironga e Português. | 92 |
| Anexo XIV — 2ª tabela de contingência do Qui-Quadrado do teste de Aritmética em Xironga e Português. | 93 |

BIBLIOGRAFIA

INTRODUÇÃO

O tema do presente estudo é a educação bilingue em Moçambique e suas perspectivas.

Uma das questões que tem originado polémica no âmbito do ensino em Moçambique está ligada a introdução da educação bilingue na escolarização das crianças a fim de contribuir para a redução da desigualdade das oportunidades educacionais e conseqüente valorização das línguas nacionais, conforme decisão do V Congresso do Partido Frelimo.

Desde a realização em Agosto de 1989 do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia das línguas Moçambicanas, tem aumentado o interesse que as línguas nacionais têm merecido por parte de educadores, escritores, ou representantes do Governo e do Partido.

Em Moçambique está sendo delineada uma política linguística que respeitando a multiplicidade linguística possa servir de unidade Nacional.

A escolha do Português como língua oficial deveu-se ao facto de tratar-se de meio de comunicação mais amplo, constituindo uma via de ligação com as nações estrangeiras, abrindo o acesso a publicações científicas e literárias.

Contudo, o índice de reprovação na escola primária atinge proporções alarmantes visto que os alunos dominam mal as línguas estrangeiras através das quais o ensino é veiculado.

A evolução da psicologia pôs em evidência a importância primordial da língua materna no desenvolvimento psicomotor, afectivo, moral e cognitivo da criança.

A análise dos primeiros resultados nos países Africanos empenhados no processo de renovação linguística, os estudos, seminários recentes e trabalhos realizados por especialistas da UNESCO e outros contribuíram para a avaliação do problema e pistas para a sua solução.

A complexidade e deversidade deste problema tem criado dificuldades à chegada de um consenso.

É neste contexto que se insere o presente trabalho que é de carácter teórico, constituído pelo levantamento de algumas informações, investigações e avaliação de estudos já realizados na área de educação bilingue, de forma a servir de base para a resposta a alguns problemas inerentes ao ensino em língua materna.

De entre as várias questões, considerou-se importante levantar as seguintes:

- a) será possível introduzir o ensino bilingue e atingir os objectivos educacionais definidos?
- b) Haverá outros factores para além dos factores linguísticos que poderão contribuir para o sucesso ou insucesso escolar?
- c) Os alunos a nível do ensino primário poderão revelar maior grau de assimilação de conceitos técnicos-científicos quando estes lhes são transmitidos nas suas línguas maternas?

Como meio auxiliar para uma análise mais transparente desta questão foi realizada uma experiência piloto na vila de Marracuene tomando como ponto de partida uma pequena amostra de alunos bilingues do Português e do Xironga, a nível do ensino primário (4ª classe).

O objectivo deste estudo é conhecer as habilidades linguísticas dos alunos da 4ª classe após três anos de ensino primário (1ª, 2ª e 3ª classes) e a assimilação de conceitos em Português (L2) e em Xironga (L1), nas disciplinas de Aritmética e Ciências Naturais.

A língua de referência é o Xironga falado em Marracuene.

Mais concretamente pretende-se mostrar que a língua de instrução não constitui por si só a única variante que influencia o sucesso ou insucesso escolar.

Dado o carácter reduzido da amostra não se pretende generalizar os resultados, mas sim procurar possíveis causas que afectam o sucesso ou insucesso escolar.

Primeiramente far-se-á uma selecção dos estudos sobre:

- A situação linguística de Moçambique.

- A Planificação Linguística em Africa, em particular Moçambique.
- O bilinguismo o seu surgimento, conceito histórico e importância.
- A hipótese de nível linear (Threshold Hypothesis).
- O semilinguismo.
- O bilinguismo a nível psicológico e educacional vantagens e desvantagens.
- Experiências de educação bilingue no Perú, Canadá e África.
- Algumas questões relacionadas com a introdução da educação bilingue.
- Depois far-se-á uma apresentação da experiência realizada incluindo os métodos de investigação utilizados na escolha de dados, resultados do inquérito sociolinguístico e dos testes.

Em seguida uma análise da assimilação de conceitos técnicos-científicos em Xironga e Português.

Por último serão apresentadas as conclusões do presente estudo e as devidas recomendações.

CAPITULO I

Situação linguística em Moçambique

O território Moçambicano antes ser colonizado por Portugal era habitado por várias tribos e etnias com culturas e línguas diferentes.

A República de Moçambique é um País multilingue onde a língua Portuguesa coexiste com as línguas Bantu, faladas como línguas maternas pela grande maioria da população.

Usando a classificação de Katupha (1985:4) as línguas Bantu de Moçambique distribuem-se em quatro zonas e oito grupos de línguas principais que podem ser consideradas como sendo mais conjuntos de variantes dialectais do que uma mesma língua dado existir nelas um certo grau de intercompreensão.

(1)= Zona G:

G 40 : Ki-Swahili

(2) Zona P:

P 20: Chi - Yao e Chi- Makonde

P30: e-Makhwa (Elómwe, Echuwabo)

(3)Zona N

N 30: Chi-Cynyanja

N 40: Chi -Cisena

(4) Zona S:

S 10: Shishona

S 50: Xitsonga (Xichangana, Xironga e Xitshwa)

S 60: Cicopi

Em termos de número de falantes e do seu papel, é possível identificar quatro grandes línguas que abrangem quase todo o território e cobrem cerca de 76% da população, sendo as restantes quatro faladas dentro da influência daquela .

1. Emakhwa - 41% da população (inclui Elomwe e Echwabo)

2. Xitsonga - 19% da população (inclui Xitshwa)

3. Cinyanja - 10% da população (inclui Cisena)

4. Shishona - 8% da população

As línguas Bantu, pelo número significativo e número de falantes constituem o estrato maioritário e autótone.

Para além das línguas Bantu existem algumas línguas orientais faladas por minorias muito pequenas (Hindi; Gujerati; Urdu; Tamil; Concani e outras). (UHMA, 1987).

O Francês e o Inglês são línguas de uma minoria sobretudo citadina e escolarizada e o Português, língua oficial, cujos falantes não chegam a 35% da população que a ele teve acesso por razões de ordem histórica e socio económica (Zaida Cabral, 1991).

Após a Independência Nacional (1975) o número de falantes do Português, assim como o número de falantes nesta língua aumentou. Estes dados são fornecidos pelo Recenseamento Geral da População (CENSO) de 1980 que apontam para cerca de 24% a população capaz de entender o Português.

Algumas das línguas Moçambicanas para além de exercerem a função de comunicação nas comunidades de origem, funcionam como línguas veiculares. Elas são usadas como segunda língua por indivíduos doutras regiões, *que necessitam delas para a comunicação inter-étnica e inter-regional. Trata-se, concretamente, do Ciswahili, Emakua, Cisena, Cinyanja e Xchangana (MEC. 1980, p.2).*

Segundo Bento Siteo (1989:18), embora já exista a tradição da escrita em língua Portuguesa (LP) e em algumas línguas Bantu (LB) é ainda a via oral que predomina na comunicação oral em Moçambique.

No que respeita a educação, o Português é a única língua utilizada na alfabetização e educação de adultos com todas as dificuldades que resultam desta aposta de alfabetizar e ensinar numa língua pouco (ou quase nada) conhecida pelos educandos.

No período colonial, tentativas houve por parte de algumas missões protestantes de ensinar e usar as LB como meio de instrução iniciativa sempre contrariada pelo governo em forma de encerramento das escolas missionárias que usassem tais

línguas fora do âmbito do ensino da religião. Um dos professores do autor supracitado, catequista de profissão, foi preso em Manjacaze nos anos 40 e levado ao posto administrativo com o sino da sua paróquia pendurado no pescoço, exactamente por ter sido encontrado e explicar uma "complicadíssima" operação aritmética em Xitsonga.

A partir dos anos 80, o INDE (Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação), a DNAEA (Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos) e o NELIMO (Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas,) têm desenvolvido debates sobre a necessidade de se ensinarem as línguas nacionais.

É de destacar que em 1979/80 o NELIMO promoveu uma experiência de ensino de Kiswahili.

Em 1983 o INDE conduziu uma experiência de pré-alfabetização numa das línguas Moçambicanas (Xironga) que falhou por falta de Recursos Humanos e de uma definição mais clara dos objectivos do ensino das línguas Moçambicanas. Em 1986 iniciou o curso de língua Xitsonga, como língua segunda para nacionais e estrangeiros e o de Emakhuwa em 1989.

O curso de Licenciatura Especial em Linguística começou no ano de 1988 na Universidade Eduardo Mondlane com a introdução da aprendizagem de Xitsonga.

O Ministério da Educação, actualmente tem uma equipa a trabalhar na preparação de material e pessoal para a alfabetização de adultos em Xitsonga e Cisena.

No que respeita a literatura poucas obras escritas provêm dos países vizinhos. Quanto a produção interna, registam-se casos isolados como um livro de poemas de Gabriel Makavi e duas novelas de Bento Siteo, todos em língua Xitsonga, recentemente enriquecidos por Porto Manhiça com uma novela em Xironga. Está neste momento outra obra em Emákhua no prelo. Há ainda a registar a iniciativa da revista literária "A Forja" da Associação dos Escritores Moçambicanos que nas suas páginas inclui alguns trabalhos em línguas Moçambicanas.

A literatura é essencialmente produzida em Português.

Uma das razões que tem sido apontada para o facto de se escrever tão pouco

nas línguas Moçambicanas reside na questão de as pessoas serem analfabetas nas suas próprias línguas apesar de dominarem razoavelmente a escrita na LP, excepto as que aprenderam sobretudo nas antigas missões religiosas (Bento Siteo 1989).

Pensa-se que a realização do seminário de padronização da Ortografia de línguas Moçambicanas, em 1989, irá encorajar a obtenção de melhores resultados no domínio das línguas Africanas conforme o extrato que se segue de Graça Machel, então Ministro da Educação.:

(...) "Queremos conhecer de forma actualizada quantas línguas são faladas em cada província, qual o nível do seu desenvolvimento, o grau de intercompreensão entre si como elaborar material de leitura comum.." ¹

Depois de passar revista a situação linguística de Moçambique, importa fazer referência ao estatuto da LP e das línguas Moçambicanas (LM) no período após a independência.

Com a independência em 25 de Junho de 1975, a Língua Portuguesa foi considerada como um factor de unidade nacional e utilizada em todos os actos oficiais, nos serviços públicos, comunicação com o exterior, educação, rádio, imprensa, comércio, medicina, vida profissional etc.

De acordo com Maria Helena M. Mateus (1979), a justificação da utilização do Português não reside somente na necessidade de encontrar um factor de unidade, mas por ser uma língua falada por um maior número de habitantes do que qualquer outra língua Estrangeira. Além disso representa uma facilitação por exemplo a nível do vocabulário técnico introduzido com os meios tecnológicos. Contudo, isto não significa que nenhuma língua seja incapaz de traduzir através dos seus próprios meios aquilo de que o povo que fala apropriou o que conservou da civilização antiga ou nova.

Conforme foi mencionado por Herbert C. Kelman um factor importante na promoção da unidade nacional é uma língua em comum *"(...) A língua é um*

1(Graça Machel relatório Final do 1º Seminário sobre a Padronização e Ortografia de Línguas Moçambicanas, 1989 p.5).

instrumento poderoso único para a unificação da população diversificada e para o envolvimento de indivíduos e subgrupos no sistema nacional." (1971:21).

De facto o Português facilita o entendimento entre grupos de pessoas que de outro modo enfrentariam dificuldades em comunicar-se. É usado extensamente nas cidades e vilas na acção partidário - governamental, escolas e quando dois moçambicanos que não falam a mesma língua desejam comunicar-se.

Katupha (1985) usando dados do (CENSO) de 1980 afirmou que os utentes das línguas dos dois blocos (uso da língua Portuguesa e uso das línguas Bantu) subdividem-se em dois grupos:

1. 24,4% da população fala a língua Portuguesa, dos quais.
 - a) 1,2% tem a língua Portuguesa como língua materna.
 - b) 23,2% fala a língua Portuguesa e uma ou mais línguas Bantu.
2. 75.6% falam apenas línguas bantu (ou outras línguas que não o Português).

Daqui pode ver-se que o Português não dá uma vantagem natural a nenhum dos grupos linguísticos. Ao mesmo tempo desempenha um papel importante em Moçambique e continuará a desempenhá-lo no futuro. Todavia visto que 75.6% da população não fala Português, é importante considerar como podem ser utilizadas as línguas na construção da unidade nacional.

Por outro lado a população, vista em termos de distribuição de residências em zonas urbanas e zonas rurais e do seu grau de instrução, apresenta o seguinte aspecto:

1. 13.2% reside nas cidades;
2. 86.8% reside no campo das quais
 - a) 53% possuem um grau de instrução concluído e deste
 - b) 45% somente com o ensino Primária.

Segundo Ngunga (1989) a maioria dos moçambicanos vive no campo onde o índice de escolarização é baixo, isto para não falar-se da totalidade do país em que no ano da Independência, a taxa de analfabetismo era de mais de 90% reduzida para 73% em 1983.

A diversidade linguística moçambicana é considerada por uns como um

problema, mas por outros como um realidade básica da nação que deve ser reconhecida como parte permanente da vida de cada cidadão moçambicano.

A propósito na Tese do V Congresso (1989) sobre a Unidade Nacional pode ler-se: "*A grandeza do processo da construção da nação moçambicana situa-se assim na capacidade de transformar a diversidade em unidade através da sua assimilação em património nacional.*" (...) A nação moçambicana é uma entidade social construída na diversidade étnica, cultural e linguística que caracteriza o território nacional". —
—Tempo de 1988, pág. 28.

Os países Africanos estão cientes que a sua diversidade linguística não deve constituir um entrave para o desenvolvimento da sociedade, mas sim um factor de promoção das línguas maternas facilitando o acesso à educação formal.

No plano de Acção linguística para África (The Language PLAN of Action For África) da Organização da Unidade Africana afirma-se que a existência de várias línguas em quase todos os países africanos é uma das realidades da vida e o multilinguismo individual (isto é o domínio e o uso de várias línguas pelos indivíduos para os objectivos da comunicação diária) é um traço social dominante da vida nestes países, o que devia induzir os membros do governo a promoverem o multilinguismo nos seus países. Além disso enfatiza-se que deve ser encorajado o uso das línguas Africanas como veículo de instrução a nível da educação.

É de apontar que isto não é para minimizar a importância da língua oficial nas escolas. A ideia é a utilização da língua materna como uma transição para língua oficial.

Shell e Wieseman (1987 : 11) e outros ao referirem-se ao papel da língua materna no ensino concluíram:

"(...) é importante para a vida nacional que os habitantes do país sejam leitores, e alfabetizados em, língua(s) oficial(ais). Para este processo preconizamos a sequência seguinte: primeiro, a aprendizagem da leitura na língua materna, e depois, a aprendizagem da língua oficial. Esta sequência encontra a sua justificação na obtenção de resultados melhores para ambas as línguas. Note-se que, não só se aprende a língua oficial com mais facilidade, como também se obtêm conhecimentos mais firmes dela, e uma maior fluência na mesma" .

De acordo com Olabiyi Babalola Yai (1983) em termos educacionais as línguas nacionais em Moçambique deverão facilitar o processo de aprendizagem estimulando o espírito de iniciativa e contribuindo para a ligação entre a elite e as massas, a escola e a família.

Graça Machel, por sua vez ao falar da necessidade do estudo e do papel das línguas maternas acrescentou .

"Nesse campo as línguas maternas vão enriquecer a língua portuguesa falada em Moçambique e lado a lado irão aperfeiçoar mais ampla e abrangentemente a nossa personalidade Moçambicana" (Relatório Final do 1º SPOLM, 1989, p 4).

A ideia de que se deve começar a instrução primária na língua materna da criança teve um apoio muito grande de muitos círculos educacionais e linguísticos. Talvez o primeiro grande apoio, internacional tenha surgido no encontro de especialistas em 1951, na Unesco, cujo relatório foi publicado em 1953.

Segundo Maurice Todadjeu (1977) as recomendações do uso das línguas maternas na Educação foram criticadas por alguns como Bull (1964), contudo as mesmas podem ser revistas e implementadas hoje nos países Africanos.

Concluimos então que a língua Portuguesa pode constitui um meio de institucionalização da unidade nacional e que as línguas nacionais têm sido alvo de interesse por parte de educadores, escritores ou representantes do Governo e Partido dado ao seu papel importante na Educação.

CAPITULO II

Língua, Educação e Planificação

O uso e não uso da língua materna no ensino num País depende geralmente da sua política linguística em questão.

"A planificação linguística por um governo ou agências governamentais, está ligada a escolha da (s) língua (s) nacional (ais) ou oficial (ais), meios de propagação de uma língua, reformas ortográficas, edição de novas palavras à língua e outros problemas de língua. Uma política linguística oficial é estabelecida ou implementada através da planificação linguística". (Jack Richards, John Platt e Heidi Weber p. 159).

A multiplicidade das línguas em África já não constitui em obstáculo intransponível para a planificação e seu uso na educação.

A maior parte dos países Africanos estão melhor equipados que antes. Já possuem departamentos de linguística, programas, professores treinados, instituições de formação, grupos religiosos organizados, indivíduos com formação superior e motivados.

Para Todadjeu um dos objectivos da planificação da Educação em África é assegurar que os jovens terminem o nível primário de uma forma adequada, a fim de contribuirem para o desenvolvimento da sociedade. As línguas africanas podem ser usadas como meio de instrução, pelo menos para o ensino de certas disciplinas no ensino primário e Educação de Adultos. Deste modo propõe duas soluções principais:

Uma que consiste na escolha de certas línguas para a educação considerando impossível o uso das restantes por razões económicas e práticas. Isto é, por exemplo, línguas do tipo A (Arábe, Inglês, Francês, Hausa Swahili, etc. usadas simultâneamente a nível nacional e inter-africano) e línguas de tipo B (outras línguas Africanas de comunicação mais alargada exercendo certas funções oficiais e usadas a nível provincial e a nível do governo, para Nigéria).

A outra solução consiste o uso de todas as línguas Africanas para o objectivos

específicos na educação: língua do tipo A,B e C (línguas locais usadas a nível distrital.). Isto significa por exemplo o ensino de literatura popular, Aritmética básica em todas as línguas A,B e C); Geografia numa língua de tipo B é a maior parte da disciplina de Ciências e tecnologia numa língua do tipo A.

No caso concreto de Moçambique, pensa-se que a segunda alternativa poderia ser viável, porque de acordo com Todadjeu, a primeira implicaria uma atitude negativa por parte dos grupos minoritários² enquanto que a outra permite um uso mínimo de todas as línguas para objectivos educacionais.

Embora a segunda alternativa à primeira vista pareça dispendiosa por envolver todas as línguas Africanas poderá contribuir para o combate ao analfabetismo e estabelecimento de facilidades públicas como saúde, promoção de valores culturais, identidade, unidade e garantia de oportunidades educacionais.

1. Vantagens das línguas Europeias

De acordo com Bokamba (1977) a maioria dos países Africanas adoptou uma política linguística que constitui a continuação da política colonial e educacional de países como: Bélgica, França, Inglaterra e Portugal. Na realidade poderia esperar-se uma reacção contrária por parte dos líderes Africanos, através da adopção de línguas Africanas. A retenção das línguas dos países colonizadores envolve alguns factores como eficiência, unidade nacional, considerações políticas progresso nacional e económico com o exterior.

Segundo a linha de pensamento de Ferguson (1968) a eficiência das línguas Europeias na Educação está ligada à modernização das línguas Europeias e Africanos. A modernização da língua consiste na expansão do vocabulário ou

2.) - "Um grupo de pessoas num país ou comunidade que tem uma língua que é a maior ou predominante no país ou comunidade" (Jack Richards, John Platt e Heidi Weber p. 158).

léxico da língua em novas palavras e expressões bem como o desenvolvimento de novos estilos, formas de discurso e expressões que permitem que a língua se torne igual às outras línguas desenvolvidas como um meio de comunicação nacional e internacional.

Esta definição de Ferguson transparece um dos argumentos contra o uso das línguas Africanas devido ao seu fraco desenvolvimento e modernização e impossibilidade de ensino por falta de materiais de instrução e quadros africanos formados. (Gorman, 1974; Walusimbi, 1972).

"(...) O Inglês possibilita um desenvolvimento sistemático do estudo da língua e alfabetização que seriam muito difícil alcançar em língua materna(...) as bases adquiridas nos primeiros três anos são mais científicas e por isso conceder uma base mais sólida para os estudos posteriores, o que nunca seria possível no antigo ensino em língua materna" (Gorman, 1974 : 441)

Pensa-se que a falta de materiais de ensino e de quadros Africanos formados talvez não constituem razões, ou seja o problema principal no uso das línguas maternas, no ensino, mas sim a falta de vontade e rejeição das outras línguas.

Outro argumento apresentado a favor do uso das línguas Europeias como meio de instrução é que a escolha de uma língua nacional em qualquer nação multilingue em África poderá ser interpretada por uma certa parte da população como uma rejeição as outras línguas. Ao mesmo tempo o uso de várias línguas poderá fomentar o "tribalismo".

O último factor a considerar a favor da retenção línguas coloniais na Educação em África é o progresso ou o desenvolvimento. Este argumento significa que o uso das línguas Africanas impede o progresso dos povos Africanos e a sua integração no mundo moderno, conforme está patente na seguinte declaração de Dowana (1969 : 3):

" (...) Por outro lado a maior parte das pessoas quis integrar-se rapidamente na civilização do novo material em que o Inglês constitui uma das chaves do conhecimento, sentia-se que o desenvolvimento rápido, podia ser alcançado pelo conhecimento do Inglês como meio de instrução desde o primeiro ano como nas chamadas escolas experimentais."

Os argumentos apresentados não constituem uma solução da problemática da língua a adoptar num determinado País, mas possivelmente indicam que o receio em relação a uma língua nacional pode ser aliviado pela implementação de uma política linguística compreensiva de acordo com a função de cada língua conforme a realidade da sociedade envolvida.

Línguas como o Inglês, Francês e Português deveriam ser usadas como meio de comunicação internacional no comércio, diplomacia pelos países nos quais funcionam como línguas oficiais, enquanto as línguas Africanas seleccionadas poderiam ser empregues como meio de instrução e outras questões numa base nacional ou regional.

Nas colónias Belgas e Britânicas o uso das línguas Africanas como meio de instrução foi encorajado pelo papel dominante desempenhado pelos missionários no campo de educação. Os educadores Belgas e Britânicos apoiaram o princípio de que nos primeiros anos da Educação da criança a língua constitui um meio efectivo de instrução

Resumindo, a maior parte dos países Africanos mantêm as línguas Europeias como língua de instituição.

Apesar desta política linguística já há indícios sobre a necessidade de se encontrar um meio efectivo de instrução que sirva de veículo e obtenção dos objectivos, educacionais. Começa a tomar-se em consideração a introdução das línguas Africanas, e o seu papel no desenvolvimento e processo da sociedade.

1.1. Desvantagens das línguas Europeias.

Esta mudança de atitude surge de certas desvantagens existentes na adopção das línguas Europeias como único meio de instrução.

A aquisição do meio de instrução Europeu torna-se difícil porque existe uma falta de reforço fora da sala de aula. Presentemente línguas como o Inglês, Francês, e Português prevalecem como o privilégio exclusivo de uma minoria Africana

muito reduzida, a elite. A elite não constitui dez por cento da população em qualquer região onde estas línguas dominam. O que piora a situação é que são muito poucas as famílias nesta classe que falam estas línguas fluentemente e as usam em casa .

Argumentando sobre o uso da língua materna ou língua de instrução, Ansre (1969) declara que o estudante viaja entre dois mundos diferentes, a escola e a casa e nenhuma reforça as experiências da outra. Os estudantes têm muita dificuldade para compreender os conceitos académicos, porque não dominam a língua de instrução. Um dos exemplos desta fraca performance dos estudantes está nos exames de admissão ensino secundário e universitário.

Em 1973 só 5% de todos os graduados em Gana foram admitidos no ensino Secundário ficando 95% das crianças sem oportunidade para prosseguir os estudos (Apronti, 1974).

No Zaire de 70% das crianças da todo ensino primário sómente 30% completaram quatro primeiro graus, nível atingido na alfabetização (George, 1966; Georis e Agbiano, 1966; Ridenout, Wilson, et al., 1969).

A nível universitário aponta o exemplo da Universidade de Kinshasa, fundada em 1956, onde em 1969 depois de quinze anos de ensino foram graduados sòmente 640 congolese.

Embora os resultados acima apresentados possam ser derivados de vários factores parece que uma das razões do problema reside no uso de uma língua estrangeira como meio de instrução. (Inglês, Francês ou Português)..

Ansre (1969) observou que por exemplo alguns ganenses envergonham-se das suas próprias línguas e consideram-nas vergonhosas e sem nenhum valor para os seus filhos aprenderem.

Esta observação mostra que o contínuo uso da língua estrangeira como meio de instrução em África pode desencorajar o desenvolvimento das línguas e culturas Africanas.

As desvantagens apresentadas no que concerne a política linguística baseada na utilização do, Inglês, Francês e Português como línguas oficiais de ensino a todos

os níveis educacionais parecem permitir compreender a necessidade e o papel a desempenhar pelas línguas maternas como meio de instrução a nível do ensino primeiro.

Os problemas linguísticos enfrentados por muitos países Africanos antes e depois da Independência são semelhantes podendo variar segundo a herança colonial, diversidade linguística, grau de desenvolvimento das línguas africanas e as funções atribuídas às diferentes línguas.

"(...) E é assim, por exemplo, nalguns países algumas línguas passam a ter o estatuto de nacionais ou oficiais e têm prioridade na política de investigação linguística, na Tanzania foi escolhido o Kiswahili, de entre mais de duzentas línguas ali faladas para numa primeira fase paralelamente ao Inglês, funcionar como língua oficial em todas as esferas da vida nacional. No Malawi escolhem-se o Cichewa para também paralelamente ao Inglês desempenhar aquelas funções. O Zimbabwe optou por duas línguas africanas; o shishona e o Shindebele "(Bento Siteo, 1989: 25).

1.3. Política linguística em Moçambique

Em Moçambique é ainda apenas o Português a cumprir tais funções. Segundo o discurso do Magnífico Reitor da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) o papel da língua portuguesa em Moçambique como língua oficial visa atingir o objectivo da preservação da unidade nacional e a integridade do território.

Durante a luta armada a Frente de Libertação de Moçambique utilizou-se a língua portuguesa como factor de unidade nacional o que permitiu o melhor conhecimento do inimigo por este utilizar o mesmo meio de comunicação.

De acordo com J. Katupha (1985) a política linguística deve servir de instrumento de:

- a) Consubstanciação do processo de luta pela conquista da liberdade;
- b) Consolidação da unidade nacional;
- c) Combate ao regionalismo, racismo e tribalismo, e por outro lado, um instrumento que sirva de afirmação da identidade cultural.

Apesar de a língua portuguesa, desempenhar a função de língua oficial é preciso reconhecer que a maior contradição não reside no facto de a língua Portuguesa ser estranha para a maioria dos moçambicanos mas sim o desequilíbrio de estágio de descrição, sistematização e documentação que a língua Portuguesa possui e as línguas Bantu ainda não têm. Em face disso torna-se necessário definir uma estratégia global de investigação linguística que permite uma optimização do uso das línguas Bantu em harmonia com a língua Portuguesa.

O estudo e descrição das línguas Bantu requer a definição de um programa global que permite a realização de tarefas imediatas como:

- a) o estabelecimento de uma convenção nacional de grafia.
- b) a descrição e elaboração de gramáticas referenciais.
- c) a elaboração de dicionários bilingues.
- d) a determinação de variantes dialectais e fronteiras de intercompreensão com o intuito de estabelecer um atlas linguístico.
- e) identificação de atitudes sociais para cada uma das línguas e
- f) a elaboração de cursos de línguas bantu cuja primeira fase de ensino começará na Universidade.

Este trabalho deverá ser acompanhado com o estudo e descrição da língua Portuguesa tal como ela é falada em Moçambique para determinar as coordenadas principais dos processos da sua dialectalização o que permitirá que embora esses processos sejam inaceitáveis, sejam ao menos controláveis.

Porém, um problema se coloca na implementação da actividades linguística apresentada é: a falta de recursos materiais e sobretudo humanos, devido a falta de pessoal suficientemente preparado. Assim as actividades em curso no Departamento de Letras Modernas, da Universidade Eduardo Mondlane encontram-se na planificação curricular decurso de Linguística em cujo perfil se definem aspectos teóricos e práticos que o graduado deverá possuir para satisfazer as linhas de investigação acima definidas.

A definição de um curriculum de ensino da Linguística e a cooperação com outros países poderão contribuir para a obtenção de resultados na investigação linguística que servirão de base concreta para uma definição de uma política linguística inequívoca e apropriada em Moçambique.

A decisão da utilização da língua portuguesa como língua oficial significa a institucionalização dum bilinguismo generalizado, porque o Português é língua segunda para a maior parte dos moçambicanos.

Para a presente dissertação segundo Titone (1976) define-se bilinguismo como a faculdade que um indivíduo possui para se exprimir numa segunda língua, adaptando-se fielmente aos conceitos próprios dessa língua sem parafrasear a língua materna e sem dificuldades de passar de um código linguístico para outro.

De modo a analisar a problemática do ensino bilingue, em Moçambique depois de tratar das questões ligadas à planificação linguística irá tratar-se agora da sua origem conceito histórico, tipologia e aspecto psicológico e educacional.

CAPITULO III

Bilinguismo

2. Como surge o conceito histórico

O bilinguismo é um fenómeno antigo, complexo e universal, com implicações na comunicação internacional. Afecta tanto os países bi ou multilingues, como os tradicionalmente monolingués.

A extensão do bilinguismo no mundo é muito vasta. Entre cerca de 3000 línguas vivas, somente 6 são faladas por mais de 100 milhões de pessoas, há ainda mais cinco línguas cujo número de falantes é bastante elevado. Mas destas 8 línguas, somente duas podem ser consideradas como importantes do ponto de vista internacional. Todas as outras são adaptadas às exigências duma forma de vida mais restrita, mas inadaptadas para responder às exigências de desenvolvimento cultural comercial, política e científico do mundo actual.

O problema do bilinguismo não tem sido abordado somente sob o aspecto psicológico ou antropológico, mas também sob o aspecto pedagógico, linguístico e didáctico.

"Mas apesar de se tratar de um fenómeno tão espalhado (...) ainda pouco se sabe sobre a verdadeira, natureza psicológica do bilinguismo dos problemas sócio-culturais que existem em muitos países, dos seus efeitos no desenvolvimento intelectual, linguístico, emotivo do indivíduo bilingue e dos meios mais apropriados de orientá-lo na aquisição dum bilinguismo perfeitamente integrado (Titone, 1976, p.,11)

Há várias investigações levadas a cabo por diferentes pesquisadores e com o objectivo de relacionar o fenómeno do bilinguismo e as suas implicações no ensino. Esses estudos mostram que podem ser obtidos resultados diversos.

Uma outra questão que constitui preocupação para os pais, professores, alunos, estudiosos investigadores trata das implicações da utilização de duas línguas por parte da criança.

Existe a ideia de que a habilidade em duas línguas pode originar um diminuição de outras habilidades e nível da matemática, música, ciências e aspecto criativo, (Colin Baker, 1949).

É neste contexto que estão inseridas as diferentes teorias do bilinguismo e as devidas implicações no ensino.

2.1. Conceito de bilinguismo

O conceito de bilinguismo tem sido alvo de inúmeras definições ao longo destas últimas 3 ou 4 décadas, algumas das quais incluem também o conceito de multilinguismo.

Algumas definições são muito vagas e de certo modo ambíguas, e outras há que são precisas, mais ideais. Um grupo foca os aspectos subjectivos - psicológicos, portanto mais difíceis de medir e outros os aspectos objectivos - linguísticos - relativamente mais fáceis de medir. Outros dão ênfase ao ponto de vista sociolinguístico ou cognitivo.

Do ponto de vista sociolinguístico Weinreich (1953) define bilinguismo como o uso alternado de duas línguas.

Do ponto de vista psicolinguístico Haugen (1956) define bilinguismo como a habilidade de produzir enunciados completos e significativos em duas línguas

Jack Richards, Platt e Heidi Weber (1985 : 28) apresentam a seguinte definição de bilinguismo: o uso de pelo menos duas línguas por um indivíduo ou por um grupo de falantes, tais como habitantes de uma região particular, ou uma nação.

Contudo, existem problemas de definição de bilinguismo. Torna-se difícil definir quem é bilingue ou não. Há um grande número de dimensões das habilidades em cada língua (Compreensão escrita e compreensão oral, produção escrita e produção oral) e de contextos e domínios de uso cada uma das habilidades pode ser subdividida. Por exemplo, ao falarem duas línguas, as pessoas podem deferir

em termos de vocabulário, correcção da gramática e pronúncia. (Colin Baker, 1988).

Pensa-se que a definição de Titone apresentada no capítulo II é a mais próxima porque como já foi explicado parece ir mais ao encontro da situação que se vive em Moçambique.

Poderão ser consideradas muitas outras definições mais ou menos semelhantes e discutíveis dependendo do contexto sócio-cultural, linguístico e económico em que o indivíduo se encontra, mas isso não constitui o objectivo principal deste trabalho.

2.2. Tipos de bilinguismo em Moçambique.

Uma das questões que se coloca num estudo do bilinguismo é como um indivíduo organiza os dois sistemas de linguagem.

Torna-se difícil determinar o estatuto individual do bilingue, porque há casos em que de acordo com as situações da vida quotidiana ele utiliza duas línguas para se comunicar com os outros. Por outro lado o bilingue numa situação escolar aprende uma segunda língua que nem sempre vai utilizar na comunicação corrente devido a factores ligados ao meio social em que se encontra inserido.

Bouton (1977) deu o nome de bilinguagem e este estado bilingue que inclui todas as gradações possíveis intimamente dependentes de situações sociais e tentou classificá-las de diversas maneiras.

É neste contexto que é possível considerar-se a existência de dois tipos de bilinguismo em Moçambique:

- 1) O bilinguismo natural que conforme Bouton existe quando há por exemplo, oposição cultural entre o pai e a mãe, a criança tomado partido por um ou por outro, pode recusar-se a falar a língua do que é posto em minoria ou fazer a escolha contrária.

2) O bilinguismo escolar que se verifica quando as crianças revelam capacidades diminuídas de aquisição e retenção de matéria originadas pela competência linguística fraca, conteúdos culturais de ensino e lógica.

Por outro lado muitas vezes o processo de aquisição de língua materna é interrompido logo que a criança chega a idade escolar.

Isto contribui para que a língua materna se reduza ao uso restrito de simples instrumentos de comunicação oral, e expressão de realidades imediatas do ambiente da criança. Como resultado nota-se uma atitude de desprezo por parte da criança em relação ao uso da língua materna o que futuramente vai ter consequências na sua carreira estudantil através da manifestação de baixo rendimento escolar. Em muitos casos segundo estudos do NELIMO a língua materna reduz-se a expressão de realidades imediatas e palpáveis do ambiente da criança.

Muitas vezes os bilingues escolares são filhos de classes economicamente desfavorecidas, dos trabalhadores imigrantes pobres, de camponeses e operários.

É neste âmbito que surge a necessidade de introdução do ensino bilingue através de programas de ensino em língua materna adaptadas às necessidades e situações concretas:

O seguinte extrato evidencia claramente essa necessidade:

(...) Programas de segundo tipo (ensino bilingue) permitem conciliar melhor as necessidades pedagógicas e necessidades de aquisição da língua oficial do País. Tais programas, implementados geralmente no início da escolarização começam com o ensino em língua materna e a introdução gradual oficial, primeiro como disciplina, seguidamente como a língua de leccionação de algumas cadeiras, continuam o ensino em língua materna como uma disciplina. "(NELIMO, 1979, p.7)).

Esta declaração não tem como objectivo a extinção da língua Portuguesa no ensino, mas sim o uso da língua materna nas primeiras classes da escolarização e a adopção gradual da LP nas classes posteriores.

De momento não é fácil definir com precisão qual o tipo de bilinguismo que se deseja desenvolver em Moçambique.

Sobre este assunto Katupha (1989) declarou que o problema está no facto de

a mensagem ter que ser "filtrada" através de uma ou mais línguas até que ela chegue ao receptor / decodificador da mensagem. Existe uma barreira linguística na educação formal que se verifica na utilização de uma língua que não é nem língua padrão nem língua segunda para a maioria dos moçambicanos. Obilinguismo se existisse não seria um problema, mas um alibi para o uso das técnicas de ensino da língua segunda.

Apesar de não ser fácil definir o tipo de bilinguismo que se pretende em Moçambique há indicações quanto ao desenvolvimento de um bilinguismo de tipo balanceado, preconizado por vários estudiosos deste fenómeno.

Bouton define bilingue balanceado como aquele em que o indivíduo domina igualmente bem duas línguas. Este tipo de bilinguismo é benéfico quando se adquire em tenra idade, isto é por volta dos 4-5 anos de idade, ou pelo menos em relação à língua Portuguesa em Moçambique, antes da 1ª classe e dos 7 anos de idade (Zaida Cabral, 1991).

Como poderá verificar-se a implementação de tal tipo de bilinguismo depende das condições do País. A maioria da população está em completo estado de analfabetismo e vive longe do contacto com a língua Portuguesa devido aos factores geográficos e sócio-económicos.

Ao fazer uma reflexão sobre a problemática do bilinguismo na Educação, Katupha fez a seguinte observação:

*"(...) A partir desta realidade linguística a nossa tese é: o bilinguismo pelo menos no caso de Moçambique, manifesta-se em dois eixos, um vertical e um horizontal (...) O bilinguismo "horizontal" seria o uso de duas línguas genéticamente parentes, isto é, que pertencem a uma mesma família e que por isso existem entre elas semelhanças estruturais, semânticas e até fónicas. O bilinguismo "vertical" seria a manifestação das capacidades de fazer uso de línguas genéticamente diferentes."*³

Portanto, no caso de Moçambique o bilinguismo horizontal seria por exemplo o uso das línguas Bantu e bilinguismo vertical o uso de uma língua Bantu e o

3— Comunicação final sobre a comunicação social em apoio aos programas de Desenvolvimento promovido pela UNESCO/FNUAP, 1989, p 3-5).

Português ou uso do Português ou o Inglês.

Embora haja vários tipos de bilinguismo importa acrescentar alguns que de certo modo poderão permitir uma melhor compreensão das etapas na aprendizagem de uma língua materna.

O bilinguismo coordenado em que o bilingue tem dois sistemas conceptuais diferentes e cada língua mantém o seu próprio sistema semântico.

O bilinguismo subordinado em que o indivíduo tem um único sistema semântico/conceptual: o da língua materna. As formas que ele utiliza podem ser as da língua segunda, mas que estão sempre ligadas aos conceitos da língua materna.

Bilinguismo incipiente que se traduz pela competência mínimas na segunda língua. Este poderia ser o caso de falantes das línguas Bantu em Moçambique que vivem na periferia das cidades e entendem o Português sem realmente o falar.

Por outras palavras, na fase inicial de aprendizagem o falante ainda não consegue estruturar frases aceitáveis na língua alvo. Depois consegue falar a língua alvo, mas com muitas interferências da língua alvo, segundo (Titone 1976).

O indivíduo bilingue, neste caso e criança pode utilizar a língua diferentemente não só no seio da família e comunidade que o rodeia como dentro da mesma família. Dentro da mesma comunidade podem ser faladas diferentes línguas de acordo com a composição linguística, do grupo étnico, grupo religioso, ocupacional ou recreativo. É nesta óptica que propõe que sejam considerados os seguintes aspectos:

- grau de uso de uma ou outra língua.
- função que abra o uso de uma ou outra língua.
- uso alternado das línguas em questão.
- interferência entre línguas no seio do mesmo indivíduo.

Estes aspectos apresentados por Titone não determinar o grau de perfeição

ou seja o grau de proficiência⁴ que o indivíduo possui em cada língua de acordo com as condições em que a utiliza.

Essas condições de uso da língua vão ser determinadas pelas zonas de contacto, variação do uso de cada língua segundo a duração, a frequência e a pressão social (funções externas) e também pelo uso puramente expressivo e comunicativo como por exemplo cantar, rezar, pensar, tomar notas (funções internas). (Titone 1976).

Para muitos indivíduos carentes de um ambiente propício para o desenvolvimento da proficiência numa segunda língua que muitas vezes é o meio de instrução na escola, a rádio, a televisão, o cinema, livros e revistas podem constituir meios úteis para manter o bilinguismo.

Há outros factores importantes relacionados com o próprio indivíduo bilingue (factores pessoais) e que têm a ver com o uso das línguas: a idade a inteligência, a atitude, linguística, e a motivação.

A atitude perante uma língua segundo Colin Baker (1987) constitui um elemento central na história da vida de uma língua. Por exemplo uma atitude positiva perante uma língua pode permitir que um determinado indivíduo aprenda a língua fluentemente. A motivação é outro factor que ajuda a explicar porque é que um indivíduo quer aprender uma segunda língua, o que encoraja tal aprendizagem, quais os motivos e necessidades que levam a pessoa a tornar-se bilingue ou rejeitar uma língua a favor de outra.

Como se pode verificar as diferentes situações e os diferentes níveis sociais de comunicação podem exigir o uso de uma língua diferente e permitir determinar com que pessoas o membro de uma comunidade multilingue utiliza as línguas que conhece.

Pelo trabalho de Guus Meijer (1984) tudo indica que o principal problema

4— Grau de proficiência no presente contexto significa o grau de habilidade com que um indivíduo usa uma língua (por exemplo até que ponto um indivíduo pode falar, escrever, falar ou compreender uma língua).

de educação em Moçambique não é o bilinguismo em si, mas o uso no quotidiano de uma língua diferente daquela que é adquirida na escola.

A criança entra na escola possuindo já certas habilidades e competências linguísticas adquiridas através da língua materna. Contudo, verifica-se que de momento a Escola não está equipada nem preparada para obter vantagens dessa experiência já adquirida. Na realidade essa experiência poderia servir de base para a construção da competência no Português.

Em contrapartida segundo Zaida Cabral (1991) há muitos casos de indivíduos nos vários pontos do País que passaram pela escola muito cedo, antes da consolidação da sua L1 que só se concretiza por volta dos 12-14 e foram expostos à língua Portuguesa.

Autores como Jim Cummins (1978) e Tove Skuttnab —Kangas e TouKoma (1978) tentam explicar esta problemática de proficiência na L1 e L2 através de duas perspectivas teóricas: Hipótese de nível linear (Threshold hypothesis) e semilinguismo.

Estas duas perspectivas permitem determinar qual o lugar do bilinguismo no rendimento Escolar.



2.3. Hipótese de nível linear (Threshold Hypothesis) e semilinguismo

De uma maneira geral espera-se que a criança ao entrar na escola já possua certas habilidades linguísticas na sua L1. Contudo, embora não haja estudos aprofundados nesta área, verifica-se de que em Moçambique numa situação escolar muitas crianças enfrentam o problema de não possuírem um domínio nas suas línguas maternas o que origina ou seja impede o desenvolvimento da proficiência na Língua Portuguesa.

(...) a aprendizagem progressiva da L2 processa-se em desfavor do domínio e do crescimento da L1, até ao ponto de se verificar praticamente uma "despedida" da L1. Infelizmente isto geralmente não resulta numa proficiência adequada na L2, que possa

garantir o seu uso efectivo como instrumento de comunicação e de desenvolvimento cognitivo; resulta, antes, numa proficiência deficiente em ambas as línguas, com todas as consequências sociais, educacionais e psicológicas das decorrentes. (Meijer e outros, 1986), (a publicar).

Cummins (1978) na hipótese de nível linear (Threshold hypothesis) sugere que o nível de competência obtida por uma criança bilingue na L1 e L2 é uma variável mediadora dos efeitos da experiência da criança bilingue no desenvolvimento cognitivo.⁵

Sugere que deve haver uma certa competência na L1 (e competência na língua materna que é aqui assumida como elevada) que deve ser obtida a fim de influenciar o desenvolvimento cognitivo.

Ao mesmo tempo crianças que atingiram um nível alto em ambas as línguas pertencem ao grupo que mostra efeitos positivos quando, são medidos vários aspectos de desenvolvimento cognitivo. As crianças que atingiram a competência numa só língua, normalmente na língua materna, mas com um domínio inferior da outra língua não mostram efeitos positivos nem negativos, por exemplo a competência não definirá das crianças monolíngues.

Mais adiante explica que aquelas crianças que não atingiram um nível médio em nenhuma das línguas mostram efeitos negativos no desenvolvimento cognitivo.

Cummins refere que o conceito de competência linguística pode ser ilustrado fazendo alusão à noção de semilinguismo de T. Skuttnabb—Kangas e Toukoma (1976), ao descreverem a competência linguística dos emigrantes Finlandeses na Suécia cujas habilidades no Finlandês e Sueco são consideravelmente baixas em relação às normas Finlandesas e suecas. Devido a falta de estímulo linguístico na língua materna, as crianças dos emigrantes Finlandeses têm capacidades da L2 pouco desenvolvidas na Escola. A noção de semilinguismo de Skuttnabb—Kangas e Toukoma, refere-se à situação em que uma criança não adquiriu uma

5— desenvolvimento cognitivo é o processo mental que os alunos utilizam na aprendizagem de uma língua tais como: referenciação, generalização, dedução, monitorização e memorização.

capacidade linguística apropriada à sua capacidade original em qualquer língua.

A posição assumida por Cummins e Skuttnabb—Kangas permite compreender que as habilidades linguísticas adquiridas por um indivíduo não se resumem sómente ao simples conhecimento de estruturas de uma língua (pronúncia, vocabulário, formação de frases e significado) mas sim a competência, uso da língua como instrumento de comunicação de análise e de raciocínio.

A adopção da língua portuguesa como meio oficial de ensino a todos os níveis do Sistema Nacional de Educação e o facto da mesma não ser a língua materna (L1) para a maioria dos Moçambicanos obriga a uma análise dos aspectos psicológicos do bilinguismo no indivíduo tendo em conta as suas vantagens e desvantagens.

2.4. O Bilinguismo a nível psicológico

Há muita literatura sobre o bilinguismo, contudo os estudos sobre o bilinguismo precoce ou infantil são menos numerosos. Existem práticas, uma longa experiência, mas nenhuma teoria científica com validade. A maior parte dos estudos refere-se ao bilinguismo durante o período de escolaridade elementar (6-11 anos).⁶

Apesar da falta de documentação científica na área do bilinguismo infantil, a partir da II Guerra Mundial tem havido um interesse crescente no estudo da criança bilingue tendo em conta as consequências dos contactos frequentes entre crianças de grupos linguísticos diferentes, necessidade do estudo das línguas estrangeiras assim como outros motivos e variáveis segundo as condições sociais do indivíduo.

6— o bilinguismo precoce refere-se a toda a aprendizagem bilingue ou plurilíngue durante a etapa anterior a da Escola Secundária (com menos de 10-12 anos) —
—Titone 1971 p.62.

Nesta base o bilinguismo precoce ou infantil pode ser considerado sob duas perspectivas: por um lado a perspectiva psicológica que tem em vista as modalidades em que se desenvolve a personalidade da criança e a perspectiva pedagógica que tem em conta o estudo das vantagens que poderão advir do ensino precoce de uma L2 (ou várias línguas a nível do ensino primário).

Os estudos anteriores interessavam-se sobretudo pela estratégia do ensino apoiando-se essencialmente sobre os dados da linguística abstraindo os dados psicológicos. Os psicólogos e psicolinguistas insistiram para que se tome mais em consideração o aluno (the learner).

Segundo Girard (?), quando se afirma que a criança de 4 anos, normalmente constituída adquire a linguagem significa que ela assimilou todo o sistema fonológico com as leis sintáticas fundamentais da língua que ouve à sua volta e adquirem um grupo suficiente de unidades lexicais que lhe permitem encontrar-se numa situação de comunicação linguística (recepção e produção).

A aquisição possui um carácter natural enquanto a aprendizagem implica uma organização sistemática do meio escolar que não põe em causa a atitude do sujeito a respeito da língua.

Uma das questões que se coloca está em saber qual a ligação entre a aquisição da língua pela criança e a aprendizagem de uma segunda língua. Para alguns não há nenhuma relação entre estas duas actividades que se desenvolvem em condições diferentes. Para outros pode-se fundar uma metodologia de línguas estrangeiras baseando-se na observação do que se passa na criança que adquire a língua materna.

A aquisição natural da L2 pela criança levou alguns psicólogos a interrogarem-se se a faculdade que a criança aplicou à sua primeira língua permanece para além de uma certa idade e de que modo o desenvolvimento fisiológico mental e psicológico influi sobre a aptidão para aprender uma língua estrangeira.

Penfield e Roberts (1959) cujas conclusões foram retomadas mais tarde por Lenneberg (1967) consideraram que o melhor momento para receber um ensino geral de línguas estrangeiras, de acordo com as exigências da fisiologia do cérebro,

é entre os quatro e os dez anos e que depois dos nove anos de idade o cérebro humano vai-se equilibrando progressivamente.

Estas considerações basearam-se em dois tipos de argumentos. Por um lado a diferença tantas vezes verificada da facilidade de aprendizagem da língua do País para onde emigra entre uma criança emigrante e um adulto. E também a diferença de possibilidade de recuperação da palavra entre uma criança e um adulto, no caso de ferimentos graves no cérebro que provoquem a destruição da parte do hemisfério esquerdo, considerado como a sede da palavra, na criança verifica-se apenas uma afasia passageira graças a transferência que se faz facilmente para o hemisfério direito.

Uma tal transferência considera-se impossível no adulto cujo cérebro já não goza visivelmente da mesma maleabilidade no uso da linguagem.

Contudo, estes argumentos foram aceites com reserva por certos psicolinguistas. Por exemplo J. B. Carrol (1963) considera que deveria haver estudos comparativos seriamente controlados sobre a maneira como as crianças e adultos aprendem uma língua estrangeira. O ritmo de aprendizagem deveria ser avaliado tendo em conta o nível de domínio atingido em cada língua.

A sua impressão no concernente ao domínio de aprendizagem de gramática e do vocabulário é que as provas parecem-lhe menos nítidas e que no conjunto as crianças adquirem o domínio de um sistema gramatical ao mesmo ritmo que os adultos, e que os adultos (por sua vez) os mais jovens aprendem mais rapidamente o vocabulário de uma língua estrangeira.

De acordo Jakobovits (1970) a rejeição do argumento, tantas vezes formulada da aparente superioridade dos filhos dos emigrantes sobre os pais também não é mais convincente: nem sempre estas crianças conseguem uma pronúncia perfeita, ao passo que certos adultos conseguem. Torna-se necessário saber que outras variáveis entram em jogo porque a idade do aluno não é, com efeito o único factor que entre em linha de conta na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para além dos factores ligados às situações de aprendizagem (factores pedagógicos, socioculturais e psicológicos (learner factors), Jakobovits distingue

os seguintes factores ligados à natureza do aluno: Aptidão para compreender, inteligência geral e capacidade verbal; aptidão para as línguas estrangeiras : perseverança ou motivação que depende da atitude do aluno face ao professor, à língua estudada, à cultura estrangeira, às estratégias de aprendizagem que caracterizam o aluno e as consequências que os factores precedentes têm sobre o funcionamento intelectual, os resultados escolares e a personalidade do aluno.

Não se fará uma análise pormenorizada de todos estes factores, sòmente da motivação e aptidão que desempenham um papel importante.

A pedagogia moderna dá uma grande importância a atitude e motivação em todas as disciplinas. Parte da ideia fundamental de que só se aprende verdadeiramente bem o que se deseja aprender. Na aprendizagem das línguas, foram feitos estudos científicos para analisar a influência da atitude do aluno face à língua estudada e ao seu conteúdo sócio-cultural. Os trabalhos mais notáveis a este respeito são os de Lambert (1966), da Universidade de Macgill, em Montreal. Lambert concluiu que os bilingues coordenados (que atingiram um grande domínio dos dois sistemas) são os que mostram uma atitude moderada, isto é a maior abertura e a maior disponibilidade, em relação a segunda língua, considerada como um instrumento pelo seu interesse prático, permitindo os melhores conhecimentos do povo estrangeiro.

Em relação a aquisição de primeira língua há que considerar um fenómeno de compensação: a necessidade de se situar no mundo que poderá ser substituída pelo desejo de alargar o horizonte humano. Além disso o próprio professor de línguas tem consciência da influência que pode ter sobre a aprendizagem, a atitude de simpatia ou de hostilidade que inspira ao aluno.

A partir de década de 60, alguns estudos concluem que as crianças bilingues têm:

- maior flexibilidade cognitiva.
- um conjunto de habilidades mentais mais diversificadas.
- melhor formação de conceitos.
- manipulação de figuras.

- o bilinguismo balanceado em tenra idade parece ser mais benéfico, se a criança dominar igualmente bem as duas línguas antes dos (4) anos de idade.
- quanto mais nova a criança for maior é a sua capacidade para aprender línguas.
- um desenvolvimento cognitivo em tenra idade facilita a aquisição muito precoce, dum auto conceito positivo.

Como ilustração é de interesse citar Peal e Lambert (1962) que trabalharam com uma mistura de crianças monolíngues e bilingues de dez anos de idade em seis escolas Francesas da classe Média em Montreal, tendo concluído que as crianças bilingues têm uma capacidade cognitiva maior e uma série diversificada de habilidades materiais do que as crianças monolíngues.

Alguns investigadores sugeriram que o bilinguismo numa fase inicial pode contribuir para a educação da separação do som e do significado e orientar a atenção das crianças a certos aspectos da linguagem.

Ao discutir a compreensão dos conceitos científicos L. Lovell (1973) observou que a partir dos sete ou oito anos o aluno começa a elaborar conceitos básicos de ciência, conceitos esses que consistem na sistematização das relações entre objectos e os acontecimentos do mundo, constrói conceitos básicos de comprimento, peso, área, tempo, temperatura etc, todos resultados da coordenação das acções mentais que dizem directamente respeito à realidade.

Piaget e Inhelder (1958) ao tratarem de pensamento matemático nas crianças mostram que no primeiro estágio das operações concretas (cerca dos sete aos nove anos ou mais) a criança está limitada ao raciocínio de operações sobre fenómenos estádios (cerca dos 10 aos 13 anos) ela está presa à realidade com tendência para trabalhar com correspondências qualitativas, por exemplo, quanto mais próximo maior.

No terceiro estágio (cerca dos 13 anos 15 + anos) é o período que marca o início das operações formais. O último período (16 + anos) chega quando o desenvolvimento cognitivo da criança desabocha totalmete. O adolescente é capaz de desenvolver regras de transformação, resolvendo completamente o problema que

lhe é apresentado. Estádios piagetianos (dos 7 aos 15 anos) representam a área de operações concretas e constituem um percursor necessário para o pensamento formal.

Para além do factor idade os factores ambientais também têm influência no desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança.

Por exemplo Tough (1971,1973) no estudo de grupos seleccionados de crianças de três aos sete anos e meio, classificou um como tendo um ambiente favorável em casa no concernente à estimulação das capacidades linguísticas e outro como tendo um ambiente desfavorável. Neste caso a selecção das amostras foi feita na base da avaliação de qualidades do ambiente linguístico do lar (atitudes paternas para com o uso da língua no lar e as oportunidades dadas à criança para esta desenvolver e praticar as suas aptidões linguísticas).

Como resultado principal deste estudo, enquanto as crianças desfavorecidas (crianças com atraso no desenvolvimento das capacidades linguísticas) usavam a linguagem para satisfazerem as suas necessidades pessoais, iniciarem e manterem relações com outros para falarem de experiências actuais, as crianças vindas dos ambientes "favorecidos" pareciam ter desenvolvido muito mais fortemente os usos da linguagem nas seguintes áreas para:

- falarem de experiências passadas.
- darem explicações e justificações.
- consideravam a chegavam à solução de problemas.

Com base nestes resultados, Tough colocou a hipótese de as crianças "desfavorecidas" possuírem uma predisposição para utilizarem a língua com objectivos que não exigem um alto grau de complexidade linguística e que nas situações onde uma linguagem mais complexa é apropriada, podem não produzir o discurso devido a sua relativa falta de familiaridade com semelhantes usos da linguagem.

Bernstein (1969) e Labov (1970) ao discutirem os défices linguísticos das crianças desfavorecidas concluíram que aquelas são mais aparentes do que reais e que potencialmente podem usar formas de linguagem mais elaborada e tratar de

conceitos lógicos e abstractos embora não o façam no contexto escolar ou na situação normal de teste.

Nas suas experiências Dukas e Bastian (1966), Epstein (1962), Gorman (1961) e Paivio (1963) sugeriram que os substantivos concretos são mais facilmente assimilados no processo de aprendizagem que os substantivos abstractos. Higa (1966) indicou que na aprendizagem da segunda língua no concernente à aquisição do vocabulário, uma palavra abstracta é mais difícil que uma palavra concreta.

Vygotsky (1992) discutiu que logo que a criança for capaz de exprimir o mesmo pensamento em diferentes línguas, será capaz de ver a sua língua como um sistema particular, entre muitas, ver os seus fenómenos sob as categorias mais fáceis, e isto conduz a consciência das suas operações linguísticas.

Bouton (1977) declara que em muitos casos o bilinguismo pode ser um factor de desenvolvimento, de plena realização da personalidade. Na criança normal permite um acesso rápido e satisfatório a duas línguas, tal como dois sistemas de cultura e de civilização, obrigando-a a um universo alargado.

Elkin (1964) referindo-se aos benefícios da educação bilingue, salienta que a utilização do Inglês por falantes não nativos não traz os sucessos desejados. Propõe a utilização de L1 nos primeiros dois anos, com preferência a situações e objectos concretos. A primeira língua serve de fonte dos conceitos que o professor introduz.

Segundo Larson (1981) a língua materna é usada para:

- 1) iniciar a criança na vida escolar.
- 2) ensinar o processo de leitura escrita e aritmética.
- 3) servir de instrumento na aprendizagem oral da L2.
- 4) facilitar ao aluno a compreensão de conceitos em aritmética e estudos sociais.
- 5) ajudar o professor na explicação da matéria
- 6) a escrita de histórias, lendas, poesias, baladas.

A língua prestigiada por sua vez é usada:

- 1) como uma segunda língua que é introduzida oralmente.
- 2) para a leitura e escrita depois de o processo tiver sido aprendido na língua materna.
- 3) como um outro sistema usado para falar sobre o material aprendido em aritmética e estudo sociais.
- 4) como uma segunda língua a ser bem aprendida através de materiais pedagógicos contendo explicações na língua materna. A língua prestigiada deve ser deste modo capaz de continuar a sua educação por este meio.

Larson aponta ao mesmo tempo que quando em 1953 se iniciou a experiência de educação bilingue no Perú, foi discutida a questão da língua a ser usada no ensino primário e de entre as várias razões foram apresentadas as seguintes para o uso da língua materna:

- a) Razões psicológicas - a língua materna desempenha um papel importante na formação dos conceitos de mundo, categorias de pensamento, constitui um meio natural e fácil para o desenvolvimento linguístico, intelectual e emocional e integra o trabalho da sala de aulas nas experiências de criança fora da escola.
- b) Razões educacionais-as crianças têm mais liberdade de participar nas actividades escolares, podem associar o trabalho escolar às suas próprias ideias e interesses, é mais fácil ao professor assegurar-se do que as crianças compreendem e estão a aprender. Facilita o processo de aprendizagem de leitura e escrita. Os conceitos nas diferentes disciplinas são facilmente compreendidos.
- c) Razões sócio-económicas-é o melhor meio de assegurar a apropriação da língua prestigiada facilitando a aculturação.

O bilinguismo também possui alguns desvantagens, porque a criança submetida ao ensino numa língua desconhecida e até muito diferente na sua estrutura gramatical e semântica, não pode ter confiança em si própria, no que já sabe, uma vez que a sua imagem de si própria formada através da comunicação com as pessoas mais próximas, torna-se destruída pelo novo tipo de comunicação na escola. A sua língua único meio da sua expressão e afirmação torna-se inválida

Desvantagens

ou pelo menos inferior. A criança assume que a língua da instrução é superior e não desenvolve a sua criatividade tendo tendência para reproduzir o que se diz nesta língua sem nenhum espírito crítico, o papel da língua materna, é limitado para uma comunicação oral e sobre assuntos da realidade imediata a palpável",

A situação descrita é real e verifica-se em muitas crianças no mundo, tanto dos países desenvolvidos capitalistas onde as vítimas são principalmente crianças de famílias de imigrantes pobres, assim como nos países subdesenvolvidos.

Depois de ser feita uma análise dos factores envolvidos nas situações de aprendizagem e ligadas à natureza do aluno irá fazer-se uma análise da educação bilingue.

CAPITULO IV

Educação Bilingue

3. Educação Bilingue, definição e vantagens

A educação bilingue é em alguns casos consequência e noutros causa do bilinguismo. No entanto a literatura contém inúmeras definições. Cada uma delas dependendo propósito que cada estudioso da matéria teve para uma investigação particular. Hammers (1986), por exemplo define educação bilingue como qualquer sistema de educação escolar em que num dado momento ou a instrução, é simultaneamente ou consecutivamente planeada e dada em pelo menos duas línguas.

A educação bilingue é determinada por factores sócio-históricos, ideológicos e sócio-psicológicos que deveriam ser tomados em conta na decisão da língua de instrução.

Os programas de educação bilingue podem ser divididos em três categorias:

- 1) Instrução dada em ambas as línguas simultaneamente.
- 2) Instrução dada primeiro na L₁, e o aluno é ensinado até ser capaz de usar a L₂ como um meio de aprendizagem.
- 3) A maior parte da instrução é dada através da L₁ e a L₂ é introduzida numa fase mais adiantada, primeiro como uso disciplina e depois como meio de instrução.

Resumido a definição mais simples seria que educação bilingue é o uso de duas línguas como meio de instrução para uma criança ou grupo de crianças numa parte ou em todo o curriculum escolar.

Os resultados dos estudos mais recentes são mais optimistas comparados com os negativos de antes.

A verdade no entanto, é que os estudos anteriores tiveram mais erros técnicos que os recentes.

Dulay e Burt (1978) reveram minuciosamente trinta e oito investigações, cento e setenta e nove avaliações e encontraram nove investigações e três avaliações cujos resultados podem ser tomados em consideração. Os restantes trabalhos possuem um ou vários dos defeitos seguintes:

- 1- Não controlam estatuto sócio-económico dos sujeitos.
- 2- Não controlam o grau de domínio inicial das línguas.
- 3- Inexistência do grupo de controle.
- 4- Inadequação da amostra por diversas razões.
- 5- Índice de abandono muito alto, e por conseguinte, redução de amostra.
- 6- Diferenças importantes na preparação dos professores e cargo dos grupos experimentais e controle.
- 7- Dados insuficientes e má utilização de instrumentos estatísticos.
- 8- Omissões importantes nas informações finais.

* Das investigações cuidadosamente realizadas, umas mostram como grupos experimentais que utilizam nos primeiros anos uma língua diferente da materna não obtêm melhores resultados que os grupos de controle correspondentes, ensinados através da sua própria língua. Vários trabalhos recentes analisam os diferentes resultados e propõem explicações para os mesmos.

Cummins e Swaim (1986) concluíram os vários factores que contribuem para a diferença de resultados positivos e negativos no âmbito de educação bilingue e chegaram as seguintes conclusões.

- O valor e prestígio do L1 e L2 em casa e na comunidade são importantes.
- Os resultados positivos estão associados às situações em que a L1 e L2 têm valor social e económico. Quanto maior for o status-económico das crianças melhor é a performance.
- As variáveis do programa escolar jogam um papel importante.

* Uma das implicações educacionais destes factores é que quando a língua materna é diferente da língua na escola e as crianças provêm de lares socio-económicamente pobres, é apropriado o início da instrução na primeira língua, e mais tarde na língua da instrução.

Em África e em Moçambique pela primeira vez é tècnicamente possível serem todos alfabetizados (educados no idioma do lar, primeira língua, ou língua materna). Esta possibilidade foi proposta pela Unesco na década dos anos 50 como um direito fundamental universal.

* Um dos objectivos da educação bilingue é ter a criança como centro de todo o processo educativo o que implica um bom programa de educação bilingue⁶ tendo em conta o contexto social, político, cultural e económico em que a criança se desenvolve.

Os programas de educação bilingue também têm sido objecto de inúmeras classificações ou tipologias. Estas variam segundo o investigador, o objectivo do programa (de transição e de manutenção) segundo a maneira como se usam as duas línguas, a sequência ou concorrência no uso das duas línguas, a intensidade com que se usam as duas línguas etc.

A este propósito Swain (1978) declarou que os programas de educação bilingue transicionais e de manutenção, envolvem uma mudança de língua escolar e do lar (home—school language switch). Ambos contudo envolvem o início do processo educacional na língua materna da criança, mudando numa fase mais avançada para o uso parcial da língua tipicamente usada em situação escolar.

* Conforme foi salientando no seminário sobre educação bilingue realizado pelo INDE; em Maputo de 27 a 30 de Novembro de 1987, há quem sugira que a educação bilingue deve dar-se desde a primeira classe da escola primária até ao grau mais elevado de educação superior ou universitário. Contudo os custos de educação bilingue são muito elevados. Por estas razões de tipo prático é necessário que haja um limite no tempo ou número de níveis ou classes que um programa bilingue pode obedecer.

Os países de terceiro mundo não têm os meios económicos para manterem um programa dispendioso.

6— Programa de educação bilingue programa educativo que utiliza dois idiomas como meios de instrução, em parte ou em todo o currículo escolar usado em situação escolar.

Depois de se ter feito uma pequena abordagem à problemática da educação bilingue irá tratar-se das razões que conduziram à introdução do ensino bilingue no sistema nacional de Educação em Moçambique.

3.1. Porquê a introdução do ensino bilingue no Sistema Nacional de Educação (SNE)

Em Dezembro de 1981 foram aprovadas as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação pela então Assembleia Popular—Orgão máximo do poder em Moçambique. A implementação deste projecto teve o seu início em 1983.

O documento sobre as Linhas Gerais do SNE estipula como um dos objectivos gerais do sistema “difundir, através do ensino, a utilização da língua Portuguesa (LP/L2), contribuindo para a consolidação da unidade nacional” (P.13).

Assim a LP foi escolhida como meio oficial de ensino a todos os níveis do Sistema. No entanto, assumiu-se que a mesma não é a língua materna (L1) para a maioria dos moçambicanos, facto tido em conta na elaboração curricular, sobretudo das 1^{as} classes do SNE.

De acordo com a síntese do relatório Final do Projecto—Bilinguismo, Desenvolvimento Cognitivo e Experiência Pré—Escolar da criança moçambicana (1991), esta opção coloca o problema de escolarização numa segunda língua para a maioria das crianças, factor tido em conta na elaboração dos materiais de ensino o que obriga a uma análise das consequências psicopedagógicas inerentes.

Nesta base, o INDE realizou um projecto de estudo tendo como um dos pressupostos, que o rendimento escolar em Moçambique é parcialmente determinado pelos níveis de competência cognitiva na L2 por ele ser o único meio de ensino e instrumento principal para o desenvolvimento intelectual. Partiu-se da hipótese de que o tipo de competência cognitiva de criança na língua materna (L1) não atinge em certos aspectos o nível necessário para um bom rendimento na L2, porque falta-lhe a prática e o conhecimento suficiente dos usos descontextuali-

zados da linguagem (uma vez que o meio familiar não auxilia a sua aquisição).

A recolha de dados foi feita através do método etnográfico, com gravação à distância da fala das crianças —alvo, da intervenção do professor/aluno na sala de aula. O material daí resultante foi transcrito, de acordo com uma grelha adaptada para o efeito, tendo-se analisado os enunciados ou uma função cognitiva complexa.

Como resultado, a análise feita deste estudo mostrou que embora não seja muito rica a interação verbal da criança no seu dia a dia fora da escola, no que respeita ao tipo de discurso que esta deveria promover, a criança de 7 anos de idade tem habilidades linguísticas na sua L1 que deviam ser estimuladas e elaboradas na Escola. Ela tem uma flexibilidade mental e uma capacidade que, de longe ultrapassa a imagem que muitas vezes lhe é imposta pelo facto de não dominar suficientemente a L2. Na Escola, são muito poucas as oportunidades que o aluno tem de falar, verbalizar o seu pensamento e raciocínio, de usar a L2 como instrumento activo de pensamento, limitando-se as solicitações a respostas de sim/não apenas ou a repetições do que o professor diz. Portanto ao nível de respostas exigido corresponde portanto ao nível de exigência feito pelo professor. Quanto a este, fala duas vezes mais que os alunos. Metade dos seus enunciados têm uma função organizativa e a outra metade de orientação metodológica. São muito raros os casos em que solicita uma análise ou a faz.

7 Não existem de momento, informações sólidas sobre a influência da L2 ou do bilinguismo no sucesso da aprendizagem em Moçambique, embora se julgue que o factor linguístico figure entre os mais importantes na explicação do insucesso Escolar, desconhece-se o mecanismo desta relação, e a natureza exacta ou a origem das dificuldades linguísticas que a criança enfrenta ao ingressar na escola primária.

Na sequência dum estudo realizado nas províncias de Nampula e Maputo de 1982/84, pelo INDE, chegou-se à conclusão de que a língua é um dos factores que contribui para o fraco aproveitamento que se regista na Alfabetização e Educação de Adultos. Por isso aquele Instituto decidiu fazer uma experiência de investigação pedagógica, particularmente no que respeita à produção e testagem tanto do ponto

de vista pedagógico como linguístico, de programas e materiais bilingues de Educação de Adultos.

Está em curso no INDE, um estudo Experimental de introdução das línguas locais no Ensino Primário (com alunos de 1ª a 5ª classes). Na 1ª e 2ª classes as aulas seriam dadas em L1 com a introdução de LP como disciplina. Na 3ª classe as aulas seriam dadas tanto em L1 como em LP, funcionando esta classe como a de transição da L1 para a LP. A 4ª e 5ª classes seriam lecionadas em LP, com a L1 como disciplina.

No fim da 3ª classe apresentar-se-iam os resultados parciais e no fim de 5ª classe os resultados finais do trabalho.

Como já se viu o bilinguismo assume hoje um carácter universal crescente e não decrescente o que significa que afecta não só regiões bilingues, mas também aqueles tradicionalmente monolingues.

É uma corrente universal e constitui um dos aspectos mais característicos da educação contemporânea, com implicações para a comunicação internacional.

Atendendo que a educação bilingue é uma necessidade, vejamos alguns países que se dedicaram a sua implementação.

3.2. Experiência de Educação Bilingue noutros Países

* Bárbara Heins (1981) num artigo não publicado explica que os resultados de vários experiências na educação bilingue, chegaram a conclusão de que os alunos que começam os estudos utilizando a língua materma, obtêm melhores níveis académicos que aqueles que não são submetido ao programa bilingue.

Mildred Larson (1981) descreveu uma experiência levada a cabo com estudantes da duas escolas Índias no Equador. Um grupo era bilingue e outro monolingue do Espanhol, língua oficial. Os estudantes foram testados em Espanhol, nas disciplinas de matemática, gramática, ciências sociais e ciências naturais. Os resultados vêm sumarizados no seguinte quadros de Ortega 1978:119-2:

| | Colta (bilingue) | | | Calhua (monolingue) | | |
|-------------------|--------------------|------|--------|---------------------|------|--------|
| | excel. | suf. | insuf. | excel. | suf. | insuf. |
| Matemática | 80% | | 20% | 40% | | 60% |
| Gramática | melhor que Calhua | | | muito fraco | | |
| Ciências sociais | 90% | 10% | | 50% | 50% | |
| Ciências Naturais | o mesmo que Calhua | | | o mesmo que Colta | | |

O tipo de conhecimento de Espanhol não só inclui regras gramaticais, como também a investigação e domínio gradual da segunda língua até a criança atingir a competência na compreensão e produção.

O quadro atrás apresentado é o sumário de três testes em espanhol dado a três grupos de diferentes idades.

O resultado desta experiência serve de exemplo às declarações feitas por Cummins e Swain (1989) ao concluírem que desde os anos 60 um número condicional de estudos conclui que as crianças bilingues têm uma performance mais alta que as crianças monolingues a nível de várias habilidades cognitivas.

Merril Swain (1989) realizou uma revisão às investigações e estudos de avaliação associados a educação de imersão⁷ no província do Canadá.

Aponta que na educação de imersão no Quebec, os testes de matemática e ciências foram administrados em Inglês (L1) e o ensino das referidas disciplinas em

7- Educação de imersão refere-se a uma situação em que as crianças do mesmo nível linguístico e cultural e sem nenhum contacto a priori com a língua de ensino são colocadas numa sala de aula em que a segunda língua é usada como meio de instrução.

A imersão pode ser total quando por exemplo no caso do Canadá as crianças são ensinadas em Inglês durante todo dia e educação de imersão parcial quando o ensino do Francês e só durante uma parte do dia.

Francês (L1). Apesar de os pais estarem interessados que os filhos aprendessem o francês, também queriam assegurar a aprendizagem dos conceitos de Matemática e Ciências em Inglês, língua dominante na sociedade Norte Americana.

Como resultado não houve diferenças entre a performance dos estudantes do grupo do programa de imersão total e os grupos submetidos ao ensino daquelas disciplinas em Inglês. Ocasionalmente os resultados dos testes em matemática foram inferiores nos grupos de imersão parcial.

Em certos casos não houve uma consistência na equivalência entre a performance dos grupos de imersão total e os grupos de comparação associados à educação de imersão no Quebec, uma província do Canadá.

Swain explica que a avaliação dos programas de imersão indica ou seja sugerem o seguinte:

— As habilidades da segunda língua dos estudantes podem ser insuficientes para cobrirem a complexidade das disciplinas ensinadas em Francês.

— De um modo geral, os estudantes de imersão são capazes de manter o nível acadêmico atingido pelo grupo ensinado em Inglês.

— A língua utilizada na testagem constitui um factor relevante. Os estudantes foram ensinados na sua L1, apesar de terem aprendido Matemática e Ciências na L2.

— Os resultados não teriam sido diferentes se os testes tivessem sido ministrados em Francês.

— O nível de proficiência na segunda língua tem resultado nos testes.

— A primeira língua do aluno deve jogar um papel cognitivo, psicológico e cultural.

— Os factores sociais e psicológicos não afectam negativamente os estudantes do grupo de imersão total.

— Nos casos em que os estudantes foram submetidos as aulas em Francês (L2), antes da sua entrada no programa de imersão a sua performance nos dois testes foi inferior ao grupo de imersão parcial.

— A habilidade de manusear a segunda língua num contexto cognitivamente

reduzido, é um processo gradual que leva muitos anos, até que o aluno revele um nível de proficiência médio na segunda língua, em relação aos falantes nativos.

Como conclusão apesar dos resultados positivos do programa de imersão total, não há nenhuma evidência dos benefícios da introdução simultânea do Inglês e do Francês. Uma das implicações deste estudo na educação bilingue está na preferência do início do ensino da alfabetização numa das línguas, cuja escolha depende em grande parte da comunidade e factores sociais externos ao programa escolar.

A problemática da educação bilingue também afecta os países subdesenvolvidos como África.

Na Nigéria por exemplo o Inglês é língua do comércio, administração, política, educação e comunicação Internacional. Trata-se de um País com cerca de 100 milhões de habitantes falantes de várias línguas. Os maiores grupos linguísticos situados em diferentes áreas geográficas distintas falam o Hausa, Ibo e Yoruba.

Em 1977 foi introduzida uma nova política na educação, com o estabelecimento do sistema de seis anos para o ensino primário para crianças dos 6 aos 11 anos.

Foram feitos numerosos estudos sobre o sistema educacional nigeriano bem como dos problemas linguísticos surgidos. Num estudo sobre o efeito do bilinguismo nas habilidades do conhecimento concreto e abstracto, Fafunwa e Bliss (1967) examinaram a aprendizagem e processo de pensamento das crianças do grupo Yoruba numa situação em que foram obrigadas a trabalhar com esta língua e o Inglês.

As crianças foram solicitadas para identificarem figuras e vários objectos nas duas línguas de acordo com o grupo experimental em que se encontravam inseridas.

O primeiro grupo ensinado em Yoruba foi solicitado a identificar as figuras em Inglês. O segundo grupo ensinado em Inglês foi solicitado a identificar as figuras em Yoruba. O terceiro grupo ensinado em Yoruba foi solicitado a identificar os objectos em Yoruba.

Como resultado o estudo mostrou que as crianças ensinadas em Yoruba e obrigadas a identificar os objectos na mesma língua obtiveram melhores resultados.

Estudos anteriores mostram que em muitas escolas primárias nigerianas os professores possuem uma tarefa dupla. Utilizam a L1 (Yoruba) quando os alunos têm dificuldade em acompanhar o ensino em Inglês porque a sua competência é mínima. Este insucesso escolar pode ser atribuído a outros factores com fraca preparação dos professores, falta de meios de ensino adequados, livros de texto não apropriados ou e na implementação da política linguística nacional.

Depois da apresentação da panorâmica do ensino bilingue em alguns países, importa fazer uma breve análise sobre algumas questões relacionadas com a introdução da Educação bilingue.

3.3. Algumas questões relacionadas com a introdução do ensino bilingue.

Conforme foi solicitado ao longo desta dissertação tudo leva a crer que o conceito de educação bilingue em línguas maternas tem criado interesse e entusiasmo para além de ser tema de seminários e debates.

Apesar de existir um certo optimismo, este tipo de ensino tem sido objecto de sérias críticas e objecções por parte de alguns educadores, líderes políticos e planificadores de educação.

Bárbara Heins (1991) salienta que as objecções contra a educação bilingue podem ser agrupadas em três categorias:

- 1) A educação bilingue em línguas maternas constitui uma ameaça para a unidade nacional em Moçambique, porque pode promover o tribalismo e o regionalismo.
- 2) É difícil e dispendioso produzir materiais de ensino em todas as línguas nacionais e formar professores para a utilização destes materiais.
- 3) Os alunos moçambicanos precisam de aprender a língua oficial, o

Português. A Educação bilingue impedirá a aprendizagem da L2.

As objecções apresentadas não são únicas em Moçambique, mas extensivas a outros países.

Firmino, John e Bárbara Heins (1988:13) ao falarem sobre o papel das línguas nacionais na promoção da unidade nacional em Moçambique afirmaram:

" A unidade é uma instituição, pode ser ensinada. Para comunicar os valores que consolidam a unidade duma nação (por exemplo, história do país, os heróis patrióticos e os éticos), tem que ser usada uma língua que é compreendida. Se o português for usada exclusivamente na comunicação destes valores, sómente os 24% da população que falam Português estarão aptos para adoptar tais valores. Aqueles que falam sómente as línguas nacionais, ficarão excluídos do acesso aos conceitos que os ajudaram a sentir-se parte da nação de Moçambique".

O uso das línguas nacionais foi recomendado pela Organização da Unidade Africana (OUA).

Isto leva a concluir que o uso das línguas nacionais não induz a nenhuma fragmentação ou divisão nos países envolvidos.

No concernente aos custos do programa no Perú, Larson (1981) explicou que é um facto que o Governo Peruano disponibilizou meios financeiros consideráveis para a formação de professores, incluindo salários e preparação de materiais em línguas nacionais. Contudo os benefícios e os resultados obtidos ultrapassam de longe o sistema de educação monolíngue.

A União Soviética é um exemplo dos países onde houve um investimento na educação bilingue.

Mazour (1991) indica que um dos programas mais extensivos deste género foi implantado na União Soviética. A nível do programa de educação extensivo que teve o seu início em 1918, foi estabelecido que onde a língua pervalecente não fosse o Russo os alunos deveriam ser ensinados em língua materna bem como nos programas de alfabetização.

É de reconhecer que o problema é mais agudo onde existem vários grupos pequenos e é necessário a preparação de materiais em várias línguas. Contudo,

países como o Perú por exemplo concluíram que a utilização de meios financeiros para os programas de educação bilingue não constituem nenhum dispêndio.

No concernente ao facto de a educação bilingue impedir a aprendizagem da L2, muitos educadores, pais, estudantes e líderes políticos em Moçambique têm-se interrogado à cerca da ideia de este sistema de educação actual implicar a desvalorização da língua nacional para além de isolar os estudantes do resto do mundo.

Para clarificar esta questão importa salientar que um dos objectivos da educação bilingue na escola primária é preparar melhor os alunos para a aprendizagem do Português.

Uma grande limitação que se tem enfrentado em Moçambique para o introdução de programas educativos em línguas maternas relaciona-se com a divulgação insuficiente de informação existente, o nível incipiente do estudo das línguas moçambicanas, assim como a falta de definição de uma política linguística clara.

Com a realização do I seminário sobre a Padronização da Ortografia de línguas moçambicanas, em Agosto de 1988, surge uma base mais sólida para o trabalho com línguas nacionais.

Nas suas considerações finais, o relatório do seminário refere que foram efectuadas análises fonológicas e sociolinguísticas de treze unidades linguísticas que pressupuseram em alguns casos a investigação de aspectos que, anteriormente não tinham sido abordados. Embora tenha havido muitos avanços na ortografia há ainda muitas questões em aberto que prevalecem e devem ser testadas.

Uma das formas de testagem da ortografia é o processo de alfabetização.

Entre as recomendações produzidas no seminário para a área do ensino constam: a produção de materiais pedagógicos (gramáticas, dicionários, manuais, prontuários, cartilhos, etc). formação especial de professores em língua materna e seminários de formação a vários níveis abrangendo não só especialistas mas também profissionais de informação e professores.

De um modo geral os diferentes países multilingues aqui apresentados

mostram que a educação bilingue é uma das soluções para o problema do insucesso escolar do ponto de vista económico, educacional e político. Parece que as experiências dos outros países aqui apresentados podem servir de encorajamento para aqueles que em Moçambique estão integrados na implementação de programas experimentais similares.

E neste contexto que no capítulo a seguir será fazer-se a apresentação de uma experiência de ensino bilingue realizado na Vila de Marracuene.

CAPÍTULO V

Experiência realizada

Introdução

Foi realizada uma experiência na Escola Primária de Marracuene a nível dos alunos da 4ª classe com a idade compreendida entre os 10 e 16 anos. Esta escolha teve como objectivo o conhecimento das habilidades linguísticas dos alunos após três anos do ensino primário (1ª, 2ª e 3ª classes) e a assimilação de conceitos nas disciplinas de Aritmética e Ciências Naturais.

Com o presente estudo pretende-se verificar até que ponto é viável o ensino das diferentes disciplinas em língua materna a alunos da 4ª classe, fase de transição para o ultimo ano do ensino primário que é a 5ª classe.

Mais especificamente o objectivo é saber se para além dos factores linguísticos há outros que podem afectar a competência linguística do aluno na assimilação de conceitos.

4. Metodologia de investigação

4.1. Sujeitos (selecção)

Os sujeitos desta pesquisa com a idade compreendida entre os dez e dezasseis anos, em número de trinta foram seleccionados de duas turmas da quarta classe da Escola Primária de Marracuene, distribuídos em dois grupos de quinze alunos cada denominados da seguinte forma.

Grupo I (grupo de controle-submetido as aulas em Português).

Grupo II (grupo experimental, submetido as aulas em Xironga).

A escolha do distrito de Marracuene para a realização da experiência piloto

de escolarização bilingue deveu-se ao facto de tratar-se de uma zona onde os sujeitos em causa utilizam Xironga do grupo linguístico Tsonga e atendendo que as línguas Bantu não mais faladas no campo que na cidade.

4.2. Resultados do inquérito sociolinguístico

Foi realizado um inquérito sociolinguístico a fim de colher dados que ajudassem a determinar a língua materna, situação sócio-económica e escolar de cada aluno. Como conclusão foram obtidos os seguintes resultados:

1) sessenta por cento dos pais dos alunos são de origem camponesa, os restantes operários, vendedores, trabalhadores de fábricas, de bancos etc.

2) no concernente às línguas, sessenta por cento dos pais das crianças são monolingués do Xironga.

É de assinalar que sessenta por cento dos alunos falam Xironga com os pais e restantes familiares, sendo quarenta por cento aqueles que utilizam o Português e outras línguas.

3) Através dos inquéritos, constatou-se que a maior parte dos alunos começou a estudar antes de 1988. De uma maneira geral presume-se que os alunos já falavam Português quando começaram a estudar.

4) Metade dos alunos são repetentes. O maior índice de reprovações verificou-se na primeira e segunda classes.

5) Nota-se que sessenta por cento das crianças escutam o Programa A da Rádio em Língua Portuguesa.

6) A idade dos alunos oscila entre os dez e dezasseis anos.

4.3. Procedimento da testagem ou de eliciação de informação

O primeiro passo consistiu no ensino de duas disciplinas ao grupo de controle em Português e ao grupo experimental em Xironga a fim de permitir a familiarização dos conceitos pelos alunos. As aulas em Português e Xironga foram ministradas por um professor bilingue, falante nativo do Xironga, tendo o Português como segunda língua e especialmente preparado para o efeito.

Para a realização da pesquisa serviram de base os livros do Professor e Manuais de Aritmética e Ciências Naturais em vigor no sistema Nacional de Educação em Moçambique e destinado á quarta classe do ensino primário.

Para a eliciação de dados foram efectuados dois tipos de testes. Um teste de Aritmética e outro de Ciências Naturais (ver anexo; IV, V, VI e VII).

O teste de Aritmética, consistiu em dez perguntas essencialmente para a avaliação da assimilação dos conceitos de recta e perpendicular.

O teste de Ciências Naturais foi baseado em oito perguntas de tipo de escolha múltipla, para a avaliação do conceitos de rio, seus elementos constituintes, utilidade e importância.

Em virtude de os alunos não possuírem nenhum conhecimento prévio da ortografia Xironga, as perguntas foram lidas em voz alta pelo professor para permitir a compreensão por parte de cada um.

Em seguida cada aluno respondeu a cada pergunta assinalado com um X a hipótese correcta.

Na escolha da matéria dos testes foi dada particular importância a um conteúdo programático que ainda não tinha sido ensinado aos alunos, desta pesquisa, com o objectivo de tornar transparente o resultado da testagem.

A duração de cada sessão em média foi de quarenta e cinco minutos.

Os procedimentos estatísticos empregues tiveram como ponto de referência a frequência absoluta, a percentagem e o Qui-Quadrado.

A hipótese a testar consistiu em verificar se há relação entre a língua de instrução e a assimilação de conceitos nas disciplinas de Aritmética e Ciências Naturais na 4ª classe.

4.4. Resultados dos testes

1) Teste de Ciências Naturais

Ocorreram diferenças nos resultados dos testes em Xironga e Português. O grupo I cujas aulas foram ministrados em Português obteve melhor percentagem de respostas certas que o grupo II instruído em Xironga. (veros quadros 6-8 e 10 em anexo):

Note-se que em ambos os tipos de testes houve mais dificuldades na compreensão dos conceitos de leito, afluente, importância dos rios, água doce e salgada.

Apesar da diferença dos resultados parece que certas noções ficaram mais claras em Xironga, não obstante a maior parte das respostas certas ter ocorrido em Português.

2) Teste de Aritmética

Os resultados do teste de Aritmética estão patentes nos quadros 9.7e 11 em anexo sobre a frequência absoluta percentagem de respostas certas no teste de Aritmética em Xironga e Português.

Os resultados do grupo II (ensinado em Xironga) foram melhores que os do grupo I (ensinado em Português), apesar do carácter aparentemente abstracto da disciplina.

A incidência de erros de compreensão de conceitos cometidos a nível de ambos os grupos não diferem em grande parte, o que pode implicar que o grau de dificuldade na assimilação de conceitos tenha sido o mesmo.

A noção de recta e perpendicular parece ter sido melhor assimilada conforme se pode concluir do resultado do teste em Xironga.

4.5. Análise do resultado dos testes

Dois indicadores mereceram particular atenção:

- O domínio inicial das línguas (Português e Xironga) por parte dos sujeitos.
- A situação sócio económico dos sujeitos
- A preparação dos professores.
- O domínio inicial das duas línguas por parte dos sujeitos permite, ver por um lado, e captar se o enunciado produzido pelas crianças nos dois testes tem alguma relação com o nível de competência linguística atingido por cada uma na sua língua materna bem como na L2.

No material sobre as línguas faladas pelos alunos com os pais, irmãos avós e restantes pessoas (anexo XVIII, quadro 2), foi apurado que sessenta por cento utiliza o Xironga e quarenta por cento o Português.

O facto de sessenta por cento falar Português não constitui um motivo plausível para afirmar que isso possa significar que o domínio da L1 seja superior em relação à L2. Além disso o facto de quarenta por cento dos alunos utilizar a L2 não significa que a competência seja por si só suficiente para a aprendizagem da L2. Contudo, o inquérito sociolinguístico permite dizer que a partida a amostra é constituída por alunos bilingues do Português e do Xironga.

Mas não é objectivo do presente estudo definir qual a competência linguística das crianças em causa, em cada uma das línguas em termos do vocabulário, conhecimento de Português e Aritmética e pronúncia.

Contudo, tomando como base a hipótese de nível linear de Cummins sobre a competência linguística poderia dizer-se através do resultado dos testes de Ciências Naturais, que os alunos possuem uma certa competência na língua

Portuguesa, mas um domínio inferior na língua materna. Daí os melhores resultados no teste de Ciências Naturais em Português (conforme Anexo IX quadro 6,8 e 10')

O melhor domínio da língua portuguesa pode estar aliado ao facto de os alunos já terem tido tempo suficiente (de 3 anos de ensino primário) para conhecerem a língua Portuguesa).

Uma das razões pode ser o facto de as crianças terem aprendido a ler e a escrever em Português e estarem já familiarizadas com a língua.

Isto pode significar que os alunos que tiveram dificuldades na L2 desistiram do sistema ou então esta pode ser umas das razões do facto de cinquenta por cento dos alunos terem repetido as primeiras classes (ver anexo VII, Quadro 3).

Para além do factor linguístico há outras hipóteses que poderão ter concorrido para o facto de os alunos serem repetentes:

- Questões familiares.
- A necessidades de desempenharem outras actividades para além das escolares, por exemplo a pastórcia.

Além disso os melhores resultados no teste de ciências Naturais em Português podem não ter nenhuma relação com a competência na L2, porque o simples conhecimentos do vocabulário (neste caso alguns conceitos) nem sempre significa que o aluno seja capaz de usar a língua Portuguesa como instrumento de comunicação.

A noção de semilinguismo de Skuttnab-kangas permite ajudar a entender que os alunos do grupo I podem não possuir uma competência linguística apropriada tanto na L1 como na L2. Por outro lado o teste talvez não tenha sido um meio suficiente para avaliar domínio das duas línguas.

Por exemplo verificou-se que houve dificuldade na assimilação dos mesmos conceitos em ambas as línguas: conceito de leito, afluente, importância dos rios, água doce e salgada. Isto pode apresentar um indício que leva a pensar ou admitir a seguinte hipóteses:

- Apesar de a língua Xironga ser a língua materna dos estudantes não é dominada pelas crianças acontecendo o mesmo com o Português.

- Ambas as línguas do ponto de vista funcional são executadas em situações locais delimitadas. Isto é a criança usa a a língua para satisfazer as suas necessidades pessoais, iniciar ou manter relações com outros e falar de experiências locais. Em suma segundo Tough a língua é utilizada em situações que não exigem um alto grau de complexidade linguística.

Tomando como base a observação de Lovell a partir dos sete ou oito anos o aluno começa a elaborar conceitos básicos de ciências que dizem respeito à realidade. Neste caso o facto de a disciplina de Ciências Naturais possuir um carácter aparentemente concreto próximo à realidade pode ter facilitado a assimilação dos conceitos por parte dos alunos.

O factor ambiental pode estar relacionado com os resultados positivos: a sala de aula do grupo está situada numa zona, junto a uma das margens do rio Incomáti.

É possível que outras variáveis não controladas também tenham intervido. é o caso do método utilizado pelo professor que em vários momentos recorreu a observação do rio para melhor explicar os seus constituintes e importância.

Coloca-se a hipótese de o carácter aparentemente mais concreto da disciplina, e próxima à realidade ter levado o professor a não preocupar-se muito em dar ênfase a uma explicação mais detalhada e aprofundada dos conceitos em Xironga.

Para a testagem da hipótese de que há relação entre a língua e a assimilação de conceitos na disciplina em Português, calculou-se o Qui-Quadrado a partir das respostas certas dadas pelos alunos do grupo I.

Apesar de estas crianças não possuírem um ambiente apropriado para desenvolvimento da L2, no anexo XIII quadro 3 está patente que a rádio constitui um meio para manter o bilinguismo, porque sessenta por cento das crianças escuta o Programa A em Língua Portuguesa.

Para o presente estudo achou-se oportuno considerar as crianças desfavorecidas como aquelas provenientes de comunidades com condições de vida difíceis, vítimas de guerra, que lutam pela sobrevivência e com poucas oportunidades para desenvolverem as suas capacidades linguísticas.

A amostra em causa é de crianças provenientes do mesmo grupo sócio-económico.

Numa observação cuidada as crianças objecto de testagem saltou à vista o facto de estarem mal vestidas, descalças e a própria escola apresentar sinais de ter sido alvo da acção inimiga, por estar esburacada.

São crianças que de uma maneira geral têm de percorrer grandes distâncias para chegarem à escola, tendo algumas de atravessar o rio Incomáti.

Tendo em conta o factor ocupacional parece haver uma relação entre as línguas que são faladas e a profissão dos pais das crianças.

De acordo com o anexo VIII, quadro 4 sessenta por cento dos pais são camponeses e operários.

O facto de os alunos estarem a estudar talvez seja um indicador da atitude positiva dos pais perante a aprendizagem da língua Portuguesa. É possível que por razões sócio-económicas isso signifique uma garantia do acesso futuro e um melhor emprego, melhores condições de vida e outras necessidades para os filhos.

Há outros factores relacionados com a própria natureza de criança e que podem ter influenciado o resultado dos testes de Ciências Naturais em Português.

Para a testagem da hipótese de que há relação entre a língua e a assimilação de conceito da disciplina em Português, calculou-se o Qui-Quadrado a partir das respostas certas dadas pelos alunos do grupo I.

O valor do χ^2 foi igual a 8.86 (ver 1ª tabela, em anexo). Este valor foi testado a um nível de significância de 0.05. A 7 graus de liberdade o valor crítico foi de 14.07 como resultado o χ^2 é inferior ao valor crítico, o que permite afirmar que as duas variáveis são independentes. Este resultado não nos permite rejeitar a Hipótese Nula (H_0 : Não há relação entre a língua de instrução e a assimilação de conceitos na disciplina em Português). Isto significa que a língua que se utilizou no ensino não influenciou a aprendizagem, porque estão em causa as estratégias de ensino utilizadas pelo professor na explicação dos conceitos.

A utilização da paráfrase para a tradução dos conceitos, tornou as noções mais concretas e claras para os alunos. Vejam -se os exemplos seguintes e a respectiva tradução de Xironga para Português:

lados paralelos - matlhelo lawa malongolokaka

lados que andam lado a lado

lados perpendiculares - matlhelo lawa madzimiki

lados que estão aprumados

recta perpendicular - ntihati lowudzimaka

aquele traço que está aprumado.

recta paralela - ntrhati lowu longolokaka

traço que anda junto.

Apesar de não haver uma indicação sobre o domínio da L1 e L2 por parte do grupo II (grupo experimental) parece que o ensino de Aritimética em Xironga não conduziu a resultados desastrosos nos testes, pelo contrário serviu de meio facilitador na assimilação dos conceitos.

Partilhando da ideia de Piaget e Inhelder (1958) sobre o pensamento matemático nas crianças, dos doze aos treze anos elas estão presas à realidade e com tendência a trabalharem com correspondências qualitativas. Por exemplo, quando mais próximo maior. Dos treze aos dezasseis anos, é o período das operações formais e no fim, o adolescente é capaz de desenvolver regras de transformação resolvendo os problema que lhe é apresentado.

O leque etário (ver anexo VIII quadro 1) permite destacar que o facto de a maior parte das crianças possuírem onze, doze catorze, e dezasseis anos, ajuda a compreender os resultados do teste de Aritimética onde cinquenta por cento dos alunos têm catorze anos. Os resultados mais baixos no teste de Aritimética em Português, (anexo VIII, quadro 1 e Anexo IX, quadro 9) verificaram-se no grupo I cujas idades oscilam entre os dez e os quinze anos.

Ao mesmo tempo o resultado do teste de Aritimética em Xironga serve para confirmar o pensamento de Bernstein e Labov ao discutirem os défices linguísticos das crianças desfavorecidas. De facto estas crianças provam que podem tratar conceitos lógicos e abstractos. No presente estudo verifica-se que esse tratamento de conceitos também pode ocorrer numa situação normal de teste, especialmente quando as noções lhes forem transmitidas em língua materna.

A influência que a situação experimental pode ter exercido sobre os alunos é algo a apontar. Os alunos do grupo II, mostraram-se entusiasmados e alegres

durante as aulas ministradas na L1, o que mostra que a motivação foi maior comparativamente ao grupo I cuja matéria foi explicada em Português.

O entusiasmo foi evidente na vontade de cada um ao oferecer-se para responder às perguntas que iam sendo feitas pelo professor no decorrer de aula expositiva. Talvez o uso da qualidade de ensino excepcional fora da rotina habitual, pode explicar por si o entusiasmo e os melhores resultados obtidos pelo grupo experimental.

Embora as condições experimentais não sejam muito favoráveis aos alunos, o valor e o prestígio da L1 em casa e na comunidade está patente no anexo XIII, quadro 2. Comparativamente ao grupo I, no grupo II nota-se que os pais, avós e irmãos e restantes pessoas utilizam mais o Xironga que o Português.

Outra variável pode ser mencionada, como a atitude e preconceitos do professor que leccionou as aulas da pesquisa em relação a língua utilizada como instrumento de testagem. O facto de o professor já possuir uma atitude positiva em relação a introdução de Xironga no ensino e a preocupação de ser o mais explícito possível aos alunos, para atingir os objectivos pretendidos, também terá concorrido para o sucesso na assimilação de conceitos na disciplina de Aritmética.

A fim de testar a hipótese de que há relação entre a língua de instrução e a assimilação de conceitos na disciplina de Aritmética ministrada em Xironga, aplicou-se o teste de Qui-Quadrado (X^2).

O X^2 foi calculado com base nas frequências das respostas certas do teste de aritmética (em Xironga) a nível do grupo II.

O valor do X^2 foi igual a 30.6 (ver 1ª tabela em anexo) Este valor foi tratado a um nível de significância de 0.05. A 9 graus e liberdade, o valor crítico obtido foi de 16.12.

Como resultado o X^2 é maior que o valor crítico, o que permite afirmar que as duas variáveis não independentes. Existe uma relação entre a língua de instrução e a assimilação de conceitos. Isto significa que a língua utilizada no processo de ensino influenciou bastante a aprendizagem. O facto de o professor ter-se servido de paráfrases para a explicação dos conceitos permitiu que os alunos assimilassem

as noções, daí os resultados positivos.

Em relação aos resultados negativos no teste de Aritmética em Português, se bem que a qualidade de ensino não pode estar desligada da língua materna (Xironga), parece que o uso de uma segunda língua, como é o caso do Português dificultou pelo menos a colaboração entre o professor e o aluno.

Ao mesmo tempo, se o ensino tivesse sido através de paráfrases, também em Português, talvez os alunos pudessem assimilar as noções sem dificuldades.

Esta pequena experiência permite mostrar que a educação bilingue é algo complexo e que para além dos factores linguísticos há outras que condicionam o sucesso ou insucesso escolar: estratégias de ensino materiais utilizados, factores socio-económicos, psicológicos e ambientais.

CAPITULO VI

Conclusões

A educação é algo complexo e a língua materna é só um dos factores dessa complexidade. Mas, a língua materna apesar de tudo, é um factor crucial.

A educação bilingue em Moçambique ainda carece de muito trabalho e pesquisa havendo pouca investigação sobre a dinâmica da aprendizagem de línguas por parte da criança.

O facto de a amostra testada no presente trabalho ser reduzida torna difícil a generalização dos resultados. Talvez seja necessária a realização de testes com mais turmas.

Apesar de os alunos não possuírem nenhum conhecimento prévio da ortografia da L1, pode concluir-se que o uso da língua Xironga facilitou a assimilação de conceitos na disciplina de Aritmética e Ciências Naturais.

Isto leva a admitir a hipótese de que tratando-se de alunos cujo ensino primário foi iniciado em Português talvez o começo de instrução em língua materna iria permitir a obtenção de melhores resultados nos testes.

Em conformidade com os estudos já feitos em Moçambique, embora se julgue que o factor linguístico figura entre os mais importantes na explicação do insucesso escolar parece que a variação dos resultados está aliada a factores como a motivação que levam o aluno a escolher uma L1 ou L2 numa certa situação, a atitude e a faixa etária em que os alunos se encontram..

Os alunos passam por um processo longo até revelarem um nível de proficiência médio na L2, em relação aos falantes nativos, isto aliado ao facto de as habilidades de manuseamento de segunda língua verificarem-se num contexto cognitivamente reduzido, porque do ponto de vista funcional a língua é usada em situações locais perfeitamente delimitadas.

Isto significa por exemplo que no momento de escolarização a criança que vive numa pequena comunidade terá tido menos contactos com a língua de ensino (L2) do que a criança da mesma idade que vive numa cidade ou numa vila. Embora as duas categorias de crianças se encontrem numa mesma situação de aprendizagem a segunda está forçosamente mais favorecida que a da primeira.

Daqui pode concluir-se que os critérios geográficos também podem ter a sua influência no uso de uma língua na escola e na sua difusão ✕

Estes factos ajudam a compreender porque razão os alunos apesar de já falarem Português no início do curso primário não dominam completamente a língua três anos mais tarde (4ª classe).

Os alunos embora estejam prestes a de concluir o ensino primário mostram que não chegam a possuir um domínio perfeito ou suficiente da língua Portuguesa.

As variáveis que caracterizam a situação linguística do aluno são as mesmas que caracterizam a situação dos professores perante a língua de ensino.

Com efeito para a maioria dos professores o Português é também uma segunda língua, por vezes adquirida tardiamente e em condições não muito favoráveis do ponto de vista linguístico e psicopedagógico, o que contribui para perturbar o domínio que possam ter dessa língua, assim como o seu posterior desenvolvimento.

O autor é de opinião de que apesar de as línguas moçambicanas não estarem ainda completamente padronizadas, no que respeita a sua ortografia e serem mais usadas na comunicação oral e para além de questões palpáveis e ligadas à realidade, podem ajudar a compreender certos conceitos no processo de ensino aprendizagem.

Contudo, isto não significa que o facto de se escolher uma língua Africana com certa difusão, como é o caso do Xironga em Marracuene poderá resolver os problemas relativos a uma comunicação dentro da sala de aula.

Isto comporta também um problema de homogeneidade. Porque uma pergunta se coloca. Qual Xironga, qual Xichangana ou qual Xitswa e nada prova

que o mesmo léxico seja utilizado com o mesmo valor semântico ou linguístico apesar de haver uma intercompreensão entre si.

Consequentemente isso significa que a elaboração de documentos pedagógicos destinados aos alunos só pode ser concebida a partir da base comum de uma língua única uniformemente utilizada e compreendida por todas as crianças.

A educação bilingue é benéfica para o desenvolvimento integral do indivíduo assim como o rendimento escolar pode ser negativo se se descurem certos aspectos a ele inerentes tais como metodologias, conteúdos do ensino, formação dos professores e o status socio-cultural das línguas em questão.

A utilização de uma língua materna não resolverá os problemas da dificuldade de compreensão de uma disciplina com aritmética pelo simples facto de se atribuir uma tradução ao conceito de quadrado, de rectângulo, de recta e perpendicular. O que é importante é saber através de que manipulações e comparações é possível construir estes conceitos e fazer com que sejam definitivamente apreendidos pelos alunos. Daí o papel da língua materna que é o de facilitar à criança um rápido progresso na aprendizagem de novos conceitos, com a introdução gradual da segunda língua.

Contudo a língua oficial (Portuguesa) não deve ser posta de lado porque assume outras funções que não devem ser desprezadas.

Em suma a tendência para a utilização sistemática das línguas nacionais nos programas de ensino em África, decorre essencialmente do facto de o índice de reprovação na escola primária atingir proporções alarmantes, visto os alunos dominarem mal as línguas estrangeiras através das quais o ensino é veiculado.

Contudo, a variedade das situações linguísticas na África torna ilusória qualquer tentativa de uma definição de tarefas técnicas a partir de critérios puramente linguísticos. Neste domínio, cada país tem as suas especificidades devidas não só ao número de línguas faladas dentro das suas fronteiras mas também da importância social, económica, religiosa, histórica e numérica destas línguas.

A política linguística não pode ser copiada da do vizinho, mas sim orientada em função das necessidades nacionais e das características próprias da situação.

RECOMENDAÇÕES

Porque o ensino bilingue é complexo e joga com muitas variáveis propõe-se a utilização de amostras de alunos mais jovens (dos sete aos oito anos), para futuros testes.

É conveniente realizar os testes depois de os alunos terem sido submetidos ao ensino da língua Xironga, logo a partir da primeira classe, porque assim é possível ter-se conhecimento da competência linguística de cada aluno nas classes mais avançadas do ensino Primário.

Mesmo que não seja apenas para fins educacionais, seria de interesse levar a cabo estudos mais aprofundados de tradução da terminologia técnico-científica para o apoio a outras áreas tais como: informação e uso diário de falantes para o enriquecimento da língua etc..

Considera-se essencial o estudo dialectológico do Tsonga (Xironga, Xichangana, e Xitswa) a fim de se poder compreender as diferenças entre as diferentes unidades linguísticas.

ANEXO I

INQUÉRITO

Escola: _____

1 — Como te chamas?

2 — Quantos anos tens?

3 — Onde moras?

4 — Onde nasceste?

5 — De onde são os teus pais?

6 — O que fazem os teus pais?

Mãe:

Pai:

7 — Que línguas falam os teus pais em casa?

Mãe:

Pai:

8 — Se falas ou percebes mais do que uma língua, com quem falas cada uma das línguas:

| | | | | |
|-----------|---------|------------|--------|--------|
| PORTUGUÊS | XIRONGA | XICHANGANA | XITSWA | OUTRAS |
|-----------|---------|------------|--------|--------|

| | | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Pai | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Avós | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Irmãos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Desconhecidos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9 — Qual das línguas que falas achas mais difícil? Porquê?

10 — Qual das línguas achas mais difícil?

Porquê?

11 — Quando começaste a estudar? Onde?

Quando começaste a estudar já falavas português?

SIM NÃO

12 — Ouves Rádio?

Muitas vezes À vezes Nunca

13 — Se ouves qual o programa ou estação que ouves mais?

Programa A (língua portuguesa)

Programa B (língua moçambicana)

14 — Reprovaste alguma vez? Em que classe?

ANEXO II

DISCIPLINA: CIÊNCIAS NATURAIS

TEXTO

OS RIOS E LAGOS

Certamente que já viste ou até brincaste num rio.

A água do rio está sempre a correr e é doce. Ela é aproveitada para beber , cozinhar, tomar banho, lavar a roupa, para a irrigação dos campos na regiões de planície e de planalto e para construção de barragens nas zonas montanhosas. Estas barragens fornecem energia eléctrica para várias regiões.

Os rios são aproveitados para o transporte de passageiros, mercadorias e ainda para pesca.

Os rios nascem normalmente nas regiões montanhosas, correm nas zonas de planalto ou planície, vão-se juntando a outros rios e terminam no mar ou oceano.

Ao lugar onde os rios nascem chama-se nascente.

Ao lugar onde os rios terminam chama-se foz.

A estrada por onde o rio corre chama-se leito.

As terras que ficam dum lado e do outro do rio chamam-se margens.

A um rio que corre e vai juntar-se a outro chama-se afluente.

Na Natureza não existe água doce só nos rios, nos lagos também há água doce.

Lago é uma porção de água cercada de terra. A água dos lagos está em repouso.

Pode-se aproveitar a água dos lagos para pescar, tomar banho, passear de barco e para a agricultura.

ANEXO III

Mhaka ya Dondro

Minambu ni mativa

Svatwala lesvaku mitrhama mivona nambu, hambi kutrhama mitlanga matini ya wone. Amati ya nambu matrhamama na matruruma minkama hinkwayu, amayimi, nakone manandrika. Mati ya nambu himatirhisa kunwa, ni kusveka, ni kuhlamba ha wone, ni kuhlampa mpahla, ni kucheletela masimu ha wone amimbangwini ya livala ni ya kutlakuka. Hihamba ha wone amabaraxje lawa kubekiwaka ku kone amichini ya kuhumesa magezi lawa mangatatirhisiwa amimbangwini ya kutala.

Aminambu mitirhisiwa kufamba maboti ya kufambisa vhanu ku yone, ni kufambisa timpahla, hambi kuphasa tihlampfi ku yone.

Aminambu mitala kuhuma atinhaveni; mati ya yone matruruma hile mimbangwini ya kutlakuka ni le timbaleni, kutani mitlhanga ni mimfula min'wana mikota miyagama alwandle kumbe alikhulwini.

Lomu milambu mihumaka kone vali hile mapfelelweni (kupfelelaka kone mati).

Lomu milambu migamaka vali hile ntlhangana-milambu.

Lani nambu wufambaka hakone vali i ndlela ya mati.

Mimbangu leyinga matlhelweni ya nambu i minkinga.

Nambu lowuyaka tihanga ni wun'wana vali i likambu kumbe mfula.

Ka ntumbuluko a mati ya kunandrika a makumeki ka milambu tsena, makumeka ka mativa na kone.

Ativa i mati lawa matrandreliwiki hi misava matlhelweni hinkwawo. Amati ya mativa amafamba-fambi maya kun'wana, matrhamama kola ka khale minkama hinkwayu.

Ku mati ya mativa hiphasa tihlampfi, hihlamba ku wone, hiweta maboti ku kone, hiva hicheletela masimu ha wone.

ANEXO IV

TESTE PARA RECOLHA DE DADOS

NOME _____ Nº _____

TURMA _____ CLASSE _____

Mini - teste de Ciências Naturais

30 minutos

Escolha a resposta certa assinalando com um **X**

- 1 - a) Os elementos dum rio são: nascente e leito.
b) Os elementos dum rio são: nascente, foz, leito, margens, afluente.
c) Os elementos dum rio são: afluente e foz.
- 2 - a) Uma nascente é o lugar onde os rios terminam.
b) Uma nascente é o lugar onde os rios se juntam.
c) Uma nascente é o lugar onde os rios nascem.
- 3 - a) O leito é a estrada por onde o rio começa.
b) O leito é a região montanhosa por onde o rio corre.
c) O leito é a estrada por onde o rio corre.
- 4 - a) O afluente é um rio que corre e afasta-se do outro.
b) O afluente é a estrada que junta dois rios.
c) O afluente é um rio que corre e vai juntar-se o outro.

- 5 - a) O lugar onde os rios terminam chama-se foz.
b) O lugar onde os rios terminam chama-se leito.
c) O lugar onde os rios terminam chama-se afluente.
- 6 - a) A água do rio é salgada.
b) A água do rio é doce e salgada
c) A água do rio é doce
- 7 - a) A água do rio está sempre parada.
b) A água do rio está sempre a correr.
c) A água do rio está sempre parada e a correr
- 8 - a) A água do rio é aproveitada para beber, cozinhar e escrever.
b) A água do rio é só aproveitada para a irrigação dos campos nas regiões de planície e de planalto.
c) Uma das importâncias dos rios é a construção de barragens nas zonas montanhosas.

ANEXO V

TESTE PARA RECOLHA DE DADOS

VITO _____ NUMERI _____

NTLAWA _____ KILASI _____

(Turma)

Xikambelwana xa Vutivi bva Ntumbuluko

Yangula hi 30 ya timeneti ntsena.

Hlawula xiyangulo lexinga xone, utrala X ka xikwadrada.

- 1 -
 - a) Lesvihambaka svirho sva nambu i mapfelelo ni ndlela ya mati.
 - b) Lesvihambaka nambu i mapfelelo, ni ntlhangana-milambu, ni ndlela ya mati, ni minkinga, ni tinkambu.
 - c) Asvirho sva nambu i likambu ni ntlhangana-milambu.
- 2 -
 - a) Amapfelweni hi lani nambu wugamaka kone.
 - b) Amapfelweni hi lani minambu mitlhangamaka kone.
 - c) Amapfelweni hi lani nambu wuhumaka kone.
- 3 -
 - a) Ndlela ya mati hi lani nambu wusungulaka kone.
 - b) Ndlela ya mati i mimbangu yale tinhavei lomu nambu wufamaka ha kone.
 - c) Ndlela ya mati hi lani nambu wufamaka ha kone
- 4 -
 - a) Likambo la nambu i nambu lowuhumako ku wumbwni..
 - b) Likambo la nambu i ndlela ya mati leyi tlhanganisaka minambo mibiri.
 - c) Likambu la nambu i nambo lowuyaka chela kumbeni.

- 5 - a) Laha minambu migamaka kone vali i ntlhangana-minambu.
b) Laha minambu migamaka kone vali i ndlela ya mati.
c) Laha minambu migamaka kone vali i likambu la nambu.
- 6 - a) Amati ya nambu mani munyu.
b) Amati ya nambu ma manandrika matlhela mavani munyo,
 (bavitroko)
c) Amati ya nambu manandrika.
- 7 - a) Amati ya nambu matrhama na mayimile minkama hinkwayu.
b) Amati ya nambu matrhama na mafamba-famba minkama
hinkwayu.
c) Amati ya nambu matrhama na mayimile na ma trutruma kambe.
- 8 - a) Amati ya nambu matirhisiwa kunwa, ni ku sveka, ni ku tsala hi
wonw.
b) Amati ya nambu matirhisiwa kucheletela masimu ntsena
amimbanguine ya kutlakuka ni le timbaleni.
c) Svin'we svalisima sva mati ya nambu i kuyaka mabaraxje
(madamu)

ANEXO VI

TESTE PARA RECOLHA DE DADOS

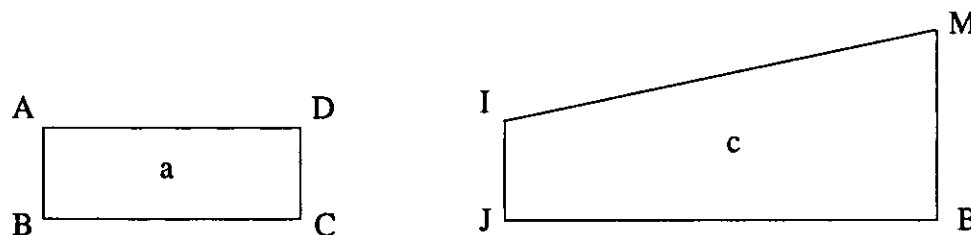
NOME _____ Nº _____

TURMA _____ CLASSE _____

Mini - teste de Aritmética

30 minutos

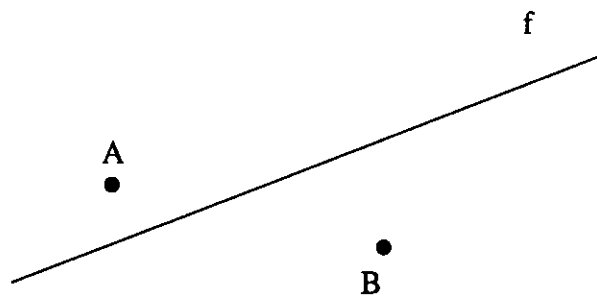
1 — Observa as figuras :



Indica em cada figura:

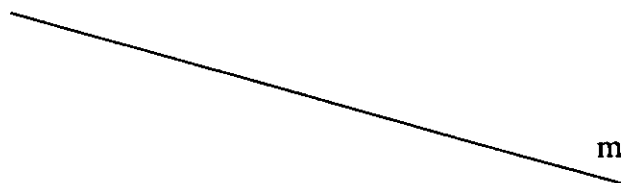
- a) Os lados paralelos.
- b) Os lados perpendiculares.

2 — Observa esta recta:



- a) Traça uma recta perpendicular a **P** que passa por **A**.
- b) Traça uma recta paralela a **P** que passa por **B**
- c) Traça uma recta paralela a **P** que passa por **B**

3 — Cópia a recta **m**

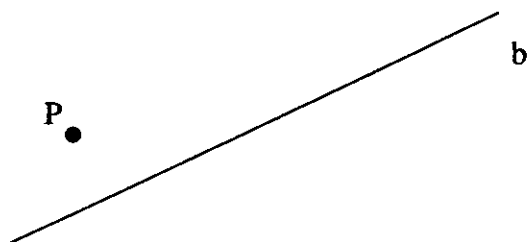


Traça duas rectas paralelas a **m**.

a) Podes traçar mais?

b) Quantas?

4 — Cópia para o teu caderno



a) Traça uma recta paralela à recta **b** que passe por **P**.

b) Quantas pode traçar?

ANEXO VII

TESTE PARA RECOLHA DE DADOS

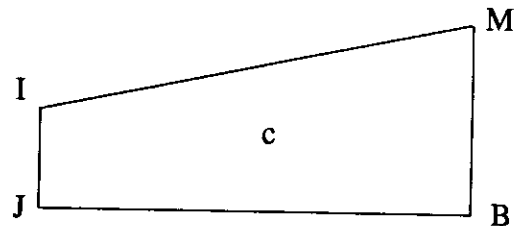
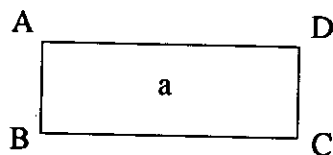
VITO _____ NUMERI _____

NTLAWA _____ KILASI _____
(Turma)

Xikambelwana xa Tinlayo

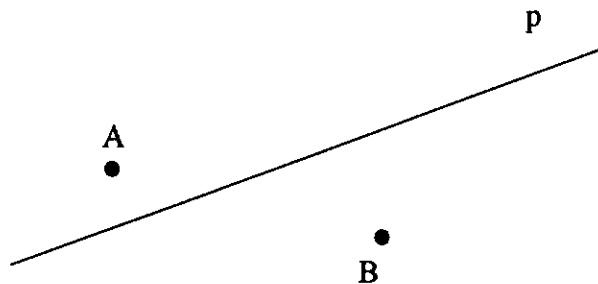
30 ya timeneti

1 — Lavissisa svinene svifananiso lesvi :



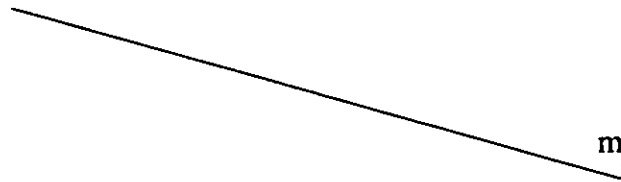
- Komba ka xifananiso xin'wana ni xin'wana a mathelo lawa malongolokaka.
- Komba mathelo lawa madzimiki ka man'wana.

2 — Lavisa ntrhati lowu:



- Trala ntrhati lowu dzimaka ka P na wukkhaluta hi ka A.
- Trala ntrhati lowu dzimaka ka P na wukkhaluta hi ka B.
- Trala ntrhati lowulongolokaka na P na wukkhaluta hi ka B.

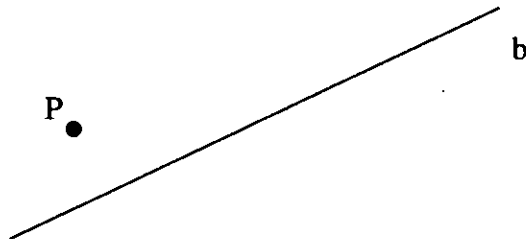
3 — Tekeleka ntrhati wa **m** a papeleni draku.



Trala mitrhati mimbiri lemilongolokaka na **m**.

- a) Xana ungatrla mibeni?
- b) Ungatrla mingani?

4 — Trala ka papela draku ntrhati lowu:



- a) Trala ntrati lowulongolokaka ni wa **b** na wukhaluta hi ka **P**.
- b) Xana ungatrala mingani?

ANEXO VIII
RESULTADOS DO INQUÉRITO

QUADRO 1 — DADOS SOBRE OS ALUNOS

| | IDADE | | | | | | | | | | LOCAL DE NASCIMENTO | | | | | ANO DE INGRESSO NA ESCOLA | | | | | | | | | |
|----------|-------|----|----|----|----|----|----|------|------|------|---------------------|------|-----|----|----|---------------------------|----|----|----|----|-----------|--|--|--|--|
| | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | Map. | Inh. | Gaz. | Sof. | C.D. | NA. | 83 | 84 | 85 | 86 | 87 | 88 | 89 | Não Sabem | | | | |
| GRUPO I | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 14 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 0 | 4 | | | | |
| GRUPO II | 0 | 2 | 2 | 1 | 7 | 1 | 2 | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 0 | | | | |

QUADRO 2 — LÍNGUAS QUE FALAM

| | GRUPO I | | | | | | | | | | GRUPO II | | | | | | | | | |
|---------------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|-------|--------|-------|---------|----------|-------|--------|-------|---------|--|--|--|--|--|
| | PORT. | RONG. | CHANG. | XITSW | N/SABEM | PORT. | RONG. | CHANG. | XITSW | N/SABEM | PORT. | RONG. | CHANG. | XITSW | N/SABEM | | | | | |
| Pais | 6 | 6 | 2 | 1 | | 2 | 6 | 2 | 1 | | 2 | 12 | | 1 | | | | | | |
| Avós | | 8 | 2 | | 5 | | 8 | 2 | | | | 12 | 3 | | | | | | | |
| Irmãos | 5 | 8 | 1 | | 1 | | 8 | 1 | | | 3 | 7 | 1 | 4 | | | | | | |
| Amigos | | 8 | | | 6 | | 8 | | 1 | | 3 | 8 | | 4 | | | | | | |
| Desconhecidos | | 1 | 1 | | 13 | | 1 | 1 | | | 3 | 8 | | 4 | | | | | | |

QUADRO 3 — DADOS SOBRE OS ALUNOS (SITUAÇÃO ESCOLAR)

| | FALAVAM PORTUGUÊS QUANDO COMEÇARAM OS ESTUDOS | | OUVEM RÁDIO | | REPETENTES | | | |
|--|---|-----|-------------|------------|------------|----|----|----|
| | SIM | NÃO | PROGRAMA A | PROGRAMA B | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª |
| | | | | | | | | |
| GRUPO I GRUPO DE CONTROLE (em Português) | 9 | 6 | 13 | 2 | 6 | 4 | 2 | 1 |
| GRUPO II GRUPO EXPERIMENTAL (em Tsonga) | 12 | 3 | 6 | 9 | 4 | 5 | 3 | 2 |

QUADRO 4 — DADOS SOBRE OS PAIS DOS ALUNOS

| | LOCAL DE NASCIMENTO | | | | | PROFISSÃO DO PAI | | | | | PROFISSÃO DA MÃE | | | | | |
|----------|---------------------|------|------|------|------|------------------|-----|-------|-------|-------|------------------|-----|-------|------|-------|--------|
| | Map | Inh. | Gaz. | Sof. | C.D. | NA | op. | camp. | pesc. | carp. | outros | op. | camp. | dom. | vend. | outros |
| GRUPO I | 10 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 0 | 11 | 0 | 1 | 3 |
| GRUPO II | 11 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 | 5 | 3 | 2 | 0 | 10 | 2 | 3 | 0 |

LEGENDAS:

| | | | |
|-----------------|--------------------|--------------------|-----------------------------------|
| Map. — Maputo | C.D — Cabo Delgado | pesc — pescador | programa A — Programa da rádio em |
| Inh — Inhambane | NA — Nampula | carp — carpinteiro | Língua Portuguesa |
| Gaz — Gaza | op — operário | dom — doméstica | programa B — Programa da rádio em |
| Sof — Sofala | camp — Camponês | vend — vendedeira | Tsonga |

ANEXO IX
RESULTADOS DOS TESTES

QUADRO 5 — FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS RESPOSTAS CERTAS NO TESTE DE ARITMÉTICA EM PORTUGUÊS

| Nº DE ORDEM | 1 | | | 2 | | | 3 | | | 4 | | | TOTAL |
|----------------|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|---|-------|
| | a | b | c | a | b | c | a | b | c | a | b | c | |
| 1 | 1 | | | 1 | | | 1 | | | | | | 4 |
| 2 | | | | | | | | | 1 | | | | 1 |
| 3 | | | | | 1 | | | | | | | | 1 |
| 4 | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 5 | | | | | | | | | | | | | 0 |
| 6 | | | | | | 1 | | | | | | | 2 |
| 7 | | 1 | | | | 1 | | 1 | | | | | 4 |
| 8 | | | | | | | 1 | | | | | 1 | 3 |
| 9 | | | | | | 1 | | 1 | | | | 1 | 6 |
| 10 | | | | | | 1 | | 1 | | | | | 3 |
| 11 | | | | | | 1 | | 1 | | 1 | | | 6 |
| 12 | | | | | | | 1 | | | | | | 2 |
| 13 | | | | | | | 1 | | | | | 1 | 3 |
| 14 | | 1 | | | | 1 | | | | | | | 5 |
| 15 | | 1 | | | | | 1 | | | | | 1 | 4 |
| TOTAL | 3 | 1 | | 6 | 3 | 8 | 12 | 4 | 0 | 6 | 1 | | |

QUADRO 6 — FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS RESPOSTAS CERTAS NO TESTE DE ESCOLHA MÚLTIPLA DE CIÊNCIAS NATURAIS EM PORTUGUÊS

| Nº DE ORDEM | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | TOTAL |
|-------------|----|----|---|----|----|---|----|---|-------|
| 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | 5 |
| 2 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 3 |
| 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 6 |
| 4 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | 5 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 6 |
| 6 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | 5 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 7 |
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 5 |
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 7 |
| 10 | | | | | 1 | | 1 | | 2 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 12 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 13 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | | 4 |
| 14 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 1 | | 5 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 7 |
| TOTAL | 13 | 13 | 7 | 10 | 13 | 8 | 14 | 3 | |

QUADRO 7—FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS RESPOSTAS CERTAS NO TESTE DE ESCOLHA MÚLTIPLA DE ARITMÉTICA EM XIRONGA

| Nº DE ORDEM | 1 | | 2 | | | 3 | | | 4 | | TOTAL |
|----------------|---|---|----|----|----|---|---|---|----|---|-------|
| | a | b | a | b | c | a | b | c | a | b | |
| 1 | | | 1 | 1 | | | | | | | 2 |
| 2 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 4 |
| 3 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 6 |
| 4 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | | 5 |
| 5 | | | | | 1 | | | | 1 | | 2 |
| 6 | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | | 4 |
| 7 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 5 |
| 8 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 3 |
| 9 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 6 |
| 10 | | | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | 4 |
| 11 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 6 |
| 12 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | 3 |
| 13 | | | 1 | 1 | 1 | | | | | | 4 |
| 14 | | | 1 | | 1 | | | | 1 | | 4 |
| 15 | | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 5 |
| TOTAL | 5 | 0 | 14 | 12 | 11 | 7 | 2 | 0 | 11 | 1 | |

QUADRO 8 — FREQUÊNCIA ABSOLUTA DAS RESPOSTAS CERTAS NO TESTE DE ESCOLHA MÚLTIPLA DE CIÊNCIAS NATURAIS EM XIRONGA

| Nº DE ORDEM | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | TOTAL |
|-------------|---|---|---|---|---|---|----|----|-------|
| 1 | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | 5 |
| 2 | 1 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 6 |
| 3 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 4 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 6 |
| 5 | | | | 1 | | | 1 | 1 | 3 |
| 6 | | | | | | 1 | 1 | | 2 |
| 7 | 1 | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | 5 |
| 8 | | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | 4 |
| 9 | | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 6 |
| 10 | | | | | | | | | 0 |
| 11 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 1 | 6 |
| 12 | | | 1 | 1 | | 1 | 1 | | 4 |
| 13 | 1 | | | | 1 | | 1 | | 3 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 7 |
| 15 | | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| TOTAL | 6 | 8 | 9 | 9 | 7 | 8 | 13 | 10 | |

QUADRO 9 — FREQUÊNCIA ABSOLUTA E PERCENTAGEM DAS RESPOSTAS CERTAS PELOS ALUNOS EM CADA PERGUNTA
 — TESTE DE ARITMÉTICA, EM XIRONGA E PORTUGUÊS

| | 1 | | 2 | | | 3 | | | 4 | | PERCENTAGEM |
|------------|---|---|----|----|----|----|---|---|----|---|-------------|
| | a | b | a | b | c | a | b | c | a | b | |
| ARITMÉTICA | | | | | | | | | | | |
| PORTUGUÊS | 3 | 1 | 6 | 3 | 8 | 12 | 4 | | 6 | 1 | 29,3% |
| TSONGA | 5 | | 14 | 12 | 11 | | 2 | | 11 | 1 | 43% |

QUADRO 10 — FREQUÊNCIA ABSOLUTA E PERCENTAGEM DAS RESPOSTAS CERTAS PELOS ALUNOS EM CADA PERGUNTA
 — TESTE DE CIÊNCIAS NATURAIS, EM TSONGA E PORTUGUÊS

| | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | | PERCENTAGEM |
|-----------|----|---|----|---|----|----|---|---|----|---|---|---|----|---|----|---|-------------|
| | a | b | a | b | a | b | a | b | a | b | a | b | a | b | a | b | |
| CIÊNCIAS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| PORTUGUÊS | 13 | | 13 | 7 | 10 | 13 | | | 13 | | 8 | | 14 | | 3 | | 67,5% |
| TSONGA | 6 | | 8 | 9 | 9 | 7 | | | 7 | | 8 | | 13 | | 10 | | 58,5% |

ANEXO X

TRADUÇÃO LITERAL DO TEXTO DE CIÊNCIAS NATURAIS DO XIRONGA PARA PORTUGUÊS

Mhaka ya Dondro

Assunto da Lição

Minambu ni mativa

Rios e lagos

| | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|--|---------------------|
| Svatwala <i>Está claro</i> | lesvaku <i>que</i> | mitrthama <i>já</i> | mivona <i>viram</i> | minambu, <i>rios</i> | hambi <i>mesmo</i> | | |
| kutrthama <i>já</i> | mitlanga <i>brincaram</i> | matini <i>nas águas</i> | ya <i>de</i> | wone. <i>elas.</i> | Amati <i>As águas</i> | ya <i>do</i> | nambu <i>rio</i> |
| matrhama <i>permanecem</i> | na <i>enquanto</i> | matrutruma <i>correm</i> | | minkama <i>tempos</i> | | hinkwayu, <i>todos</i> | |
| amayimi, <i>não param</i> | nakone <i>também</i> | manandrika. <i>são doces.</i> | | Mati <i>Água</i> | ya <i>do</i> | nambu <i>rio</i> | |
| himatirhisa <i>utilizamos</i> | kunwa, <i>beber,</i> | kusveka, <i>cozinhar,</i> | ni <i>e</i> | kuhlamba <i>tomar banho</i> | | ha awone, <i>por elas,</i> | |
| ni <i>e</i> | kuhlampsá <i>lavar</i> | mpahla, <i>roupa,</i> | hi <i>e</i> | kucheletela <i>regar</i> | masimu <i>campos</i> | ha <i>por</i> | wone <i>elas</i> |
| amimbangwini <i>nos lugares</i> | ya <i>de</i> | livala <i>planície</i> | ni <i>e</i> | ya <i>de</i> | kutlakuka. <i>planalto.</i> | Hihamba <i>Fazemos</i> | ha <i>por</i> |
| wone <i>elas</i> | amabarexe <i>barragens</i> | lawa <i>estas</i> | | kubekiwaka <i>onde se põe</i> | ku <i>em</i> | wone <i>elas</i> | |
| amichini ya <i>máquinas</i> | kuhumesa <i>de fazer sair</i> | magezi <i>electricidades</i> | | lawa <i>estas</i> | | mangatatirhisiwa <i>que não de ser usadas</i> | |
| amimbangwini <i>nos lugares</i> | ya <i>de</i> | kutala. <i>muitos.</i> | | | | | |
| Aminambu <i>Rios</i> | | mitirhisiwa <i>são usados</i> | kufamba <i>para andar</i> | maboti <i>barcos</i> | ya <i>de</i> | kufambisa <i>fazer andar</i> | |
| vhanu <i>peças</i> | ku <i>com</i> | yone, <i>elas,</i> | ni <i>e</i> | kufambisa <i>fazer andar</i> | timpahla, <i>mercadorias,</i> | hambi <i>mesmo</i> | |
| kuphasa <i>pescar</i> | tihlampfi <i>peixes</i> | ku <i>em</i> | yone. <i>elas.</i> | | | | |

Aminambu mitala kuhuma atinhaveni; mati ya yone
 Rios costumam sair nas montanhas; águas dee eles
 matrutuma hile mimbangwini ya kutlakuka ni le
 correm por lugares de planalto e nas
 tinhaveni, kutani mitlhangana ni minfula min'wana
 montanhas, e depois encontram-se com rios pequenos outros
 mikota miyagama alwandle kumbe alikhulwini.
 até terminarem no mar ou no oceano.

Lomu milambu mihumaka kone vali hile mapfelelweni
 Onde rios saem que de dizem é nas saídas .
 (kupfelelaka kone mati).
 que sai onde água.

Lomu milambu migamaka vali hile
 Onde rios terminam dizem é

ntlhangana-milambu.
 encontro - rios.

Lani nambu wufambaka hakone vali i ndlela ya
 Aqui rio anda por onde dizem é caminho da
 mati.
 água.

Mimbangu leyinga matlhelweni ya nambu i minkinga.
 Lugares aqueles lados de rios são margens.
 Nambu lowuyaka tlhangana ni wun'wana vali i
 Rio aquele que vai encontrar-se com outro dizem é
 likambu kumbe mfula.
 ramo ou rio pequeno

Ka ntumbuluko a mati ya kunandrika a makumeki
 Na natureza a água de doce. não encontra-se

na milambu nstena makumeka ka mativa na kone.
 em rios só encontra-se em lagos enquanto também

Ativa i mati lawa matrandreliwiki hi misava
 Lago é água esta rodeada por terra

matlhelweni hinkwa'wo. Amati ya mativa amafamba-fambi
 lados todos. A agua dos lagos não andam-andam

maya kun'wana, matrhamama kola ka khale minkama
 irem lado outro ficam aqui em mesmo lugar tempos

hinkwayu.
 todos.

Kumati ya mativa hiphasa tihlampfi, hihlamba ku
 Nas águas dos lagos pescamos peixes, tomamos banho em
 wone, hiweta maboti ku kone, hiva hicheletela masimu ha wone.
 ela navegamos barcos em ela, e até regamos campos por ela.

ANEXO XI

TRADUÇÃO LITERAL DO TESTE DE CIÊNCIAS NATURAIS DO XIRONGA PARA PORTUGUÊS

Xikambelwana xa wutivi bya Ntumbuluko Examezinho da sabedoria da Natureza

Yangula hi 30 ya timeneti nstena.

Responda em 30 minutos só.

1 — a) Lesvihambaka svirho sva nambu i: mupfelelo
Aquilo faz que membros do rio são: vindas repetidas
ni ndlela ya mati,
e caminho da água.

b) Lessvihambaka nambu i: mapfelelo ni ntlhangana-minambu,
Aquilo faz que rio são: vindas repetidas e junção-rios
ni ndlela ya mati, ni minkinga, ni tinkambu.
e caminho da água, e margens, e ramos.

c) Asvirho sva nambu i: likambu ni ntlhangana-minambu
Membros do rio são: ramos e junção-rios

2 — a) Amapfelelweni hi lani nambu wungamaha kone.
Nas vindas repetidas é aqui rio termina onde.

b) Mapfelelweni hi lani minambu mitlhanganaka kone.
Nas vindas repetidas é aqui rios juntam que onde.

c) Mapfelelweni hi lani nambu wuhumaka kone.
Nas vindas repetidas é aqui rio sai que onde.

3 — a) Ndlela ya mati hi lani nambu wusungulaka kone.
Caminho da água é aqui rio sai que onde.

b) Ndlela ya mati i mimbango yale tinhaveni lomu nambu
Caminho da água é lugares de lá nas montanhas nde rio
wufambaka ha kone.

anda que por onde.

c) Ndlela ya mati hi lani nambu wufambakaka ha kone.

Caminho de água é aqui rio anda que por onde.

4 — a) Likambu la nambu . i nambu lowuhumaka ku wumbeni.

Ramo do rio é rio onde sai que de outro.

b) Likambu la nambu i ndlela ya mati leyi thanganisaka minambu mibirhi.

Ramo do rio é caminho da água aquele juntar faz que rios dois.

c) Likambu la nambu i nambu louwuyaka chela ku wumbeni.

Ramo do rio é rio aquele vai que deitar no outro.

5 — a) Laha minambu migamaka kone vali i ntlhangana-ninambu.

Aqui rios terminam que onde dizem é junção-rios.

b) Laha minambu migamaka kona vali i ndela ya mati.

Aqui rios terminam que onde dizem é caminho da água.

c) Laha minambu migamaka kone vali i likambu la nambu.

Aqui rios terminam que onde dizem é ramo do rio.

6 — a) Amati ya nambu mani munyu.

Água do rio está com sal.

b) Amati ya nambu manandrica matlhela mavani munyu (bavitroko)

Água do rio são doce voltam estar com sal (amargo-doce)

c) Amati ya nambu manandrika.

Água do rio são doce.

7 — a) Amati ya nambu matrhamana na mayimile minkama hinkwayu.

Água do rio sentam enquanto pararam tempos todos.

b) Amati ya nambu matrhamana na mafamba-famba minkama hinkwayu.

Água do rio sentam enquanto estão andar-andar tempos todos.

c) Amati ya nambu matrhamana na mayimile na matruruma kambe.

Água do rio sentam enquanto pararam enquanto correm outra vez.

8— a) Amati ya nambu matirhisiwa kunwa, ni kusveka, ni kutrala hi wone.

Água do rio trabalhar feito ser beber, e cozinhar, e escrever por ela.

b) Amati ya nambu matirhisiwa kucheletela ma simu

Água do rio trabalhar feito ser regar campos cultivados

ntsena amimbangwine ya kutlakuka ni la timbaleni.

só lugares nos de altura e lugar planos nos.

c) Svin'we svalisima sva mati ya minambu i kuyaka mabaraxje (madamu)

Umas coisas de importância da água dos rios é construir barragens.

ANEXO XII

TESTE PARA RECOLHA DE DADOS

VITO _____ NUMERI _____
 NOME _____ NÚMERO _____

NTLAWA _____ KILASI _____
 TURMA _____ CLASSE _____

Xikambelwana xa Tinhlayo

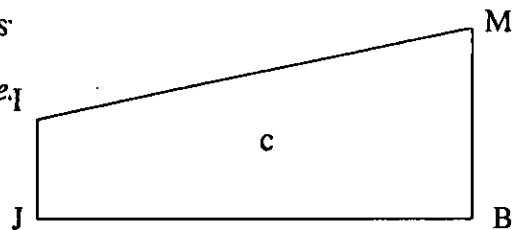
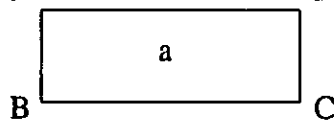
Examizinho de Contas

30 ya timeneti

30 de minutos

1 — Lavissisa svinene svifananiso les:

Observa bem gravuras e.



a) Komba ka xifananiso xin'wana ni xin'wana a mathelo lawa malongolokaka.

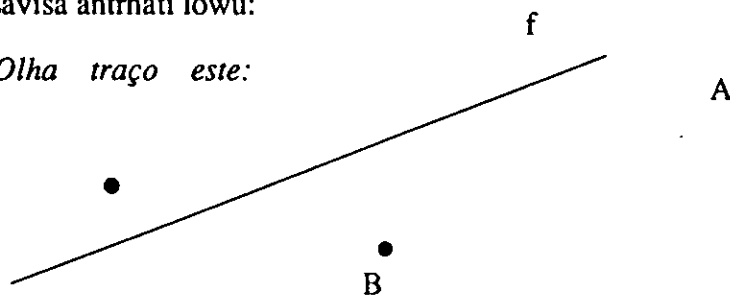
Mostra na gravura outra e outra lados aqueles andam juntos.

b) Komba mathelo lawa madzimiki ka man'wana.

Mostra lados aqueles espectados nos outros.

2 — Lavisa anrhati lowu:

Olha traço este:



a) Trala anrhati lowu dzimaka ka P na wukhaluta hi le ka A.

Escreva traço aquele especta que em P enquanto passa por lugar em A.

b) Trala anrhati lowu dzimaka ka P na wukhaluta hi le ka B.

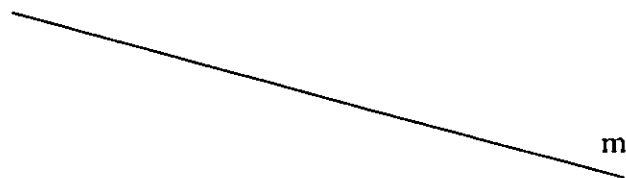
Escreva traço aquele especta que em P enquanto passa por lugar em B.

c) Trala anrhati lowulongolokaka na P na wukhaluta hi le ka B.

Escreva traço aquele andam junto que com P enquanto passa por lugar em B.

3 — Tekelela anrhati wa m a papeleni draku.

Copia traço de m papel no teu.



a) Trala mitrhati mibirhi lemilongolokaka na m.

Escreva traços dois andam juntos que com m.

b) Xana ungatrla mibeni?

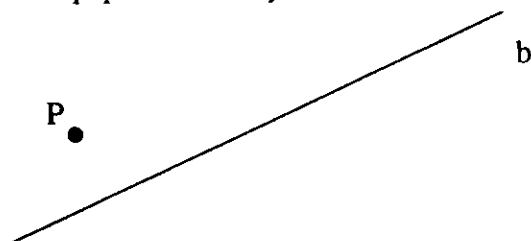
? podes escrever outros?

c) Ungatrala mingani?

Podes escrever quantos?

4 — Trala ka papela draku anrhati lowu:

Escreva no papel teu traço este:



a) Trala ntrati lowulongolokaka ni wa b na wukhaluta hi le ka P.

Escreva traço aquele andam junto que com de b enquanto passa por lugar em P.

b) Xana ungatrala mingani?

? podes escrever quantos?

ANEXO XIII

1ª TABELA DE CONTINGÊNCIA DO χ^2

Ho — Não há relação entre a língua e a assimilação de conceitos.

H1 — Há relação entre a língua e a assimilação de conceitos.

TESTE DE CIÊNCIAS NATURAIS EM XIRONGA E PORTUGUÊS

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | TOTAIS | |
|-----------|------|------|-----|------|------|-----|------|-----|--------|--------------|
| PORTUGUÊS | 13 | 13 | 7 | 10 | 13 | 8 | 14 | 3 | 81 | f. Observada |
| | 10.2 | 11.3 | 8.6 | 10.2 | 10.7 | 8.6 | 14.3 | 6.9 | | f. Esperada |
| TSONGA | 6 | 8 | 9 | 9 | 7 | 8 | 13 | 10 | 70 | f. Observada |
| | 8.8 | 9.7 | 7.4 | 8.8 | 9.3 | 7.4 | 12.5 | 6.0 | | f. Esperada |
| TOTAIS | 19 | 21 | 16 | 19 | 20 | 16 | 27 | 13 | 151 | Grande Total |

LEGENDAS:

$$\chi^2 = 8.86$$

$$g . l = 7$$

$$\text{Valor crítico} = 14.07$$

g l = grau de liberdade

fe. obs — frequência observada

fe. esp — frequência esperada

ANEXO XIV

2ª TABELA DE CONTINGÊNCIA DO χ^2

Ho — Não há relação entre a língua e a assimilação de conceitos.
 H1 — Há relação entre a língua de instrução e a assimilação de conceitos.

TESTE DE ARITMÉTICA EM XIRONGA E PORTUGUÊS

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | TOTAIS | |
|-----------|-----|-----|------|-----|------|-----|-----|---|-----|-----|--------|--------------|
| PORTUGUÊS | 3 | 1 | 6 | 3 | 8 | 12 | 4 | 0 | 6 | 1 | 44 | f. Observada |
| | 3.5 | 0.4 | 8.8 | 6.6 | 8.4 | 5.3 | 2.6 | 0 | 7.5 | 8.8 | | f. Esperada |
| | 5 | 0 | 14 | 12 | 11 | 0 | 2 | 0 | 11 | 1 | 56 | f. Observada |
| TSONGA | 4.5 | 0.6 | 11.2 | 8.4 | 10.6 | 6.7 | 3.4 | 0 | 9.5 | 1.1 | | f. Esperada |
| TOTAIS | 8 | 1 | 20 | 15 | 19 | 12 | 6 | 0 | 17 | 2 | 100 | Grande Total |

$\chi^2 = 30.6$

g . 1 = 9

Valor crítico = 16.92

BIBLIOGRAFIA

- ANSRE, G.(1990):** *Language policy for the Promotion of National Unity and understanding in West African* , Legon, Institute of African Studies, University of Ghana.
- ANSRE, G. (1969):**" The need for specific and comprehensive police on the teaching of ghanaiian languages", in J.R.BerNie and G. Ansre eds, *Proceedings on the Conference on the Studes of Ghanaian Languages*. Legon Ghana Publishing Corporation.
- ALATIS, E.J.(1970):** *Bilingualism and Language Contact*, Georgetown University
- ALLEN, P.; SWAIN M (1984):** *Language Issues and Education Policies*. Great Britain, Pergamon Press.
- APRONTI, E.O.(1974):**"Sociolinguistics and the question of national language: The case of Ghana", in W.R. Leben, ed., *Papers from the FIFTH ANNUAL CONFERENCE ON AFRICAN LINGUISTICS SUPPLEMENTE S*, studies in African Linguistics, pp.1-20.
- BAKER, C.,(1949):** *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Bristol: WBC Print
- BERNSTEIN, B. (1971):** *Class codes and control, vol. I Theoretical studies towards a sociology of language*, London Routhledge & Kegan Paul.
- BIRNIE, J.R. AND ANSRE, G.(1966)** *Proceedings of the conference on the study of Ghanaian language*, Legon: Ghana Publishing Corporation.
- BOKAMBA, E.G.THOU J.S. (1977) :**"The consequences of the language policies of African states vis-a-vis education", in Kotey ou P.F.A., H. Der Houssikian (Eds..) *Languages and linguistic problems in Africa - proceedings of VII conference on African linguistics*. Columbia Hornbean pres inc. pp. 35-53
- BULL, W. (1964):** "Vernacular languages in Education" Hymes dell, *language in culture in society*", 527-531, HARPER & ROW, New York.
- ✕ **CABRAL, Z. (1991):** "O bilinguismo-Problema Social e Educacional em Moçambique", Documento não apresentado na Conferência sobre o papel da Linguística na promoção e uso efectivo fas Línguas Nacionais-Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, 14-16 de Agosto de 1991-Ministério da Educação, INDE.
- CARROL, J. B. (1963):**" Research on teaching foreign languages". In Gage, N. L. (Ed.); *Hand book of Research*.
- ✕ **COHEN, A. D. /1975):** *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: Experiments in the Southwest*, Rowley, Mass: Newbury House.
- CUENOD, R. (1982):** *Tsonga - English Dictionary*, S.A. Sasavona Publishers & Booksellers.

CUMMINS, J.; Swain, M. (1986): **Bilingualism in Education**, United States of America Longman. Inc., New York.

CUMMINS, J. (1978): "Educational Implications of Mother Tongue Maintenance in Minority Language Groups", **The Canadian Modern Language Review**. 34, nº 3, pp. 399 — 416.

DAGNE, E. and DEMISSUR, G. (1986): "Proceedings of the International Seminar on Terminology", **The academic of Ethiopian Languages Science and Terminology Terms Translation Project**. June. Addis Abeba.

DOWUONA, M. (1969): "Opening address", in J. r. Bernie and Ansre, Eds. pp. 1 - 4

DRAISMA, J. et al (1981): **Matemática da 4ª classe**, República de Moçambique, INLD.

DEPARTMENT OF EDUCATION AN TRAINING (1980): **Tsonga Terminology and orthography**, Nº 3. Die staatsdrukker. Pretória. The government Printer.

DITTERMAN, M.; HABERLAND; SKUTTNABB — Kangas, T.; TILMEN, U. / 1978): " Paper from the Scandinavian German symposium on the language of Immigrant Workers and their children," September, Roskild Universities Center.

DUKES, W. F. and BASTIAN, J. (1966): "Recall of Abstract and concrete nouns equated for meaningfulness," **Gram. Verb. Learn. Verb. Behav.**, 5 455 — 489.

ELKIN, A. P. (1964): "Aboriginal Languages and Assimilation". **Oceania**, Nº 34. pp. 149 — 150.

EPSTEIM, W. /1962): " Backward association as a funtion of meaningfulness" **Gen. Psych**, 67.

FAFUNWA, A.B; BLISS, B. (1967):" The effect of Bilingualism on the abstract and concrete Thinking ability of Yoruba children", University of Ife, Ile-Ife.

FERGUSON, C.A. (1968): Language development, in J. A, Fishman, C. A. FER-GUSON and J. Das GUPTA, eds, language problems od developing nations. New York: John Wiley and Sons.

FERNADES, A. M. (1961): "Aspectos linguísticos de la Education Bilingue" in: **Revista de Education**, nº 268.

FIRMINO, G. et al (1988)": O papel das línguas Nacionais na promoção da Unidade Nacional em Moçambique "Paper apresentado no Primeiro Seminário sobre Radiofusão em Línguas Nacionais, Rádio Moçambique." Dezembro 14-16, Maputo, Moçambique.

FISHMAN, J. (1989): **Language and Ethnicity im Minority Sociolinguistic Per-spective**, Britol, WBC print.

- FRANCHI, E. F. (1983): "A norma Escolar e linguagem da criança", in . *Educação e Sociedade*.
- GEORGE, B. (1966): *Educational Developments in the Congo (Leopoldville)*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing office
- GEOURIS, P.; and Agbiano, B (1965): *Evolution de l'enseignement en Republique Democratique du Congo l'Independence*. Bruxelles:Edition Cenuba c..
- Gerard, D. (?) *Pedagogia e ensino des Línguas*; Lisboa. Editorial Estampa Lda
- GORMAN, T,P, (1974): The development of Language Policy in Kenya with particular reference to the educational system, "in W.H.Whiteley ed., *Language in Kenya*, pp. 397-453..
Nairobi (Kenya) : Oxford University Press.
- GORMAN, A.M.(1961): "Recognition for nouns as a funtion of abstractness and frequency", *Jor. Exp. Psych.*, 61
- HAMMERS,J.AND ET AL (1983): *Bilinguality and Biligualism*. Cambridje University Press.
- HAUGEN, E. (1953): *The Norwegian Language in América: a study in bilingual behavior*.Philadelphia; University of Pennsylvania Press.
- HEINS, B. (1991):" why Bilingual Education?Responses to three commonly raised objections", Paper not publislud presented at the Seminar in Bilingual Education. Maputo.
- HIGA, M. (1966): "The psycholinguistic concept of"difficulty" and Teaching of Foreign Language Vocabulary, " *Lang-Learning*, 15
- # INDE (1991c)."Síntese do relatório Final do projecto : Bilinguismo e Experiência Pré-Escolar da criança Moçambicana",
- # INDE (1990b):"Segundo Seminário sobre Educação Bilingue," Agosto (não publicado,) Maputo.
- # INDE (1989a): "Primeiro Seminário sobre Educação Bilingue", Novembro (não publicado), Maputo.
- INDE (1984d): *Livro do Professor 4ª Classe, vol.3* Maputo. Tempográfica.
- Jakobovits, L.A. (1970) : *Foreign Language Learning: a Prsycholinguistic Analisys of the Issue*, Rowley, Mass : Newbury Hause.
- # KATUPHA, J.M.M.(1985): *O Bilinguismo na Educação Bilingue não-formal*", comunicação apresentada no Seminário sobre a comunicação social em apoio aos programas de desenvolvimento promovido pela FNUAP. Novembro-Dezembro aputo.

KATUPHA, J.M.M. (1986): "O panorama Linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma política Linguística apropriada", UEM in Actas 1º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística.

KELMAN, H. (1971): "Language as an aid and barrier in the national system".

LABOV, W. (1970a): "The study of language in its social context", in *studium generale* 23.

LARSON, M. AND ET AL (1981): **Bilingual education. an experience in Peruvian Amazonia.** Dallas: Sil.

LENNEBERG, E.M. (1967): **Biological foundations of language.** new york: Wiley.

LOVELL, K. (1979): **A compreensão dos conceitos científicos**, in varma ved. pe William P (org), 1979): Piaget Psicologia e Educação. Lisboa Moraes Lisboa.

MACHEL, G. (1988): "Discurso de abertura solene do I Seminário de Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas", Maputo, UEM, Faculdade de Letras.

MARIA, H. M.M. (1979): "Moçambique Ensino da Língua Portuguesa "Em o Professor nº 16 Março.

MEIJER, G. (1984): "Bilingual and Education for Cognitive Development," Paper presented at the International Symposium Education for Cognitive Development, June Utrecht.

Ministério da Educação e Cultura (1988): **O Sistema Nacional de Educação e a Situação Multilingue no País**", Maputo.

NELIMO-ARPAC (1989): "1º Seminário sobre a Padronização de Ortografia das Línguas Moçambicanas" UEM. MAPUTO.

NELIMO (1979) **Diversidade Linguística e Comunicação, consequências Psicológicas do Bilinguismo.**"

NGUNGA, A.S.M. (1985): "Estatuto da Línguas em Instituições de aprendizagem em Moçambique." Maputo :UEM, Faculdade de letras, F. LETRAS.

ORGANIZATION OF AFRICAN UNITY (1989): "The language of action for Africa" Kampala. unpublished draft (Was adopted by OUA Conference of African Ministers of culture in Port Louis, Mauritius, Abril 1986, Resolution) mac/ draft res 22(I),

ORTEGA, M.H. (1978) "Evaluation de la education Bilingue y Monolingue em Majipamba e Cachua." Quito Instituto de lenguas y linguística, Pontifica Universidad católica del Equador.

PAULSTON, C.B. (1979): "Ethnic relations and Bilingual Education: Accounting for contradictory data", Working Paper on Bilingualism 6:1-14 Reprinted in Alatis J. Anwaddell, kt (EDS.) (1976) English as a second language in bilingual education.

- PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962): *The relation of Bilingualism to Intelligence. Psychological monographs*, 76.1-23
- PENFIELD, W. P. & ROBERTS, L. R. (1959): *Speech and brain mechanism*, London. Oxford University Press.
- PIAGET, J. e INHELDER B. (1958.): *A origem da ideia do acaso na criança*, Rio e Janeiro, Editorial Record.
- PUBLICATIONS COMMITTEE SWISS (1973): *English Tsonga and Tsonga English Pocket Dictionary*, S. A. Sasavona publishers & booksellers
- REIS, B. et al (1985): *Ciências Naturais*, República Popular de Moçambique.
- RICHARDS, J., PLATT, C; WEBER H. (1985): *Dictionary of Applied Linguistics*, Great Britain Longman Group Limited.
- RIDEOUT, W. M. ET AL (1969): *Survey of education in the democratic republic of the Congo*, Washington, D.C. American Council on Education
- SHELL, O. and WIESEMANN U. (1987) "Guide pour l'alphabetisation en Langues Africaine" collection PROPELCA n° 34 Yaounde Société Internationale de Linguistique.
- SIMÕES J. R. A. (1976): *The Bilingual child research analysis of existing themes*, New York: Academic Press.
- SITOE, B. (1989): "Línguas, Educação e Desenvolvimento. o caso da África do Sul e de Moçambique", (não publicado) Varsóvia: Universidade de Varsóvia, Faculdade de Neofilologia.:
- SWAIN, M. (1978): "Home-school Languages switching in Richards J. (1978 ed.) *Understanding second & foreign Language Learning: Issues & Approaches*. Rowley: Newburg House Publishers.
- TADADJEU, M. (1977): "Cost Benefit Analysis and Language Education Planning in Sub-Saharan Africa" Hornbean Press, Incorporated, Columbia.
- TESE DO V CONGRESSO (1988): "Tese sobre a unidade Nacional." Maputo, Moçambique: Tempo, December 11, 27-29.
- TITONEE, R. (1976) *Bilinguismo y Education*, Barcelona, Ed. Fontanella SA, Escorial, 50.
- UHMA, K. (1987): "Erros e ou Inovações Linguísticas no Português veicular Moçambicano "o Trabalho de diploma para obtenção do grau de Licenciatura dirigido pelo Sr. Eugeniusz Rzeuwusky", Varsóvia. Universidade de Varsóvia. Faculdade de neofilologia.
- UNESCO (1953): "African Languages and English in Education", Report of the Jos meeting. UNESCO Educational Studies and Documents 11. Paris. UNESCO.

WALUSIMBI, L. (1972); "The teaching of the vernacular language in Uganda", in Ladefoged, et al.

WARDAUGH, R. (1987) *Language in competition*, Oxford: Basil and Blackwell Ltd.

WEINREICH, V. (1953): *Language in contact*, New York, Editoria Mouton 6 CO.N.V., Publishers, The Hague.

YAI, O.B. (1983): "Elements of a Policy for Promotion of National Languages". Paris Unesco.