



UNIVERSIDADE  
E D U A R D O  
MONDLANE

FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**O Ensino Bilíngue em Moçambique:** uma análise sociológica da influência do contexto e das origens sociais dos alunos no seu desempenho escolar na EPC Lussa, Distrito de Gurúe, Província da Zambézia.

**Autor:**

Muassua Bernardo David

**Supervisor:**

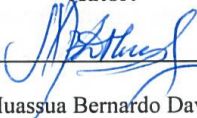
Dr. Baltazar Samuel Muianga

**Maputo, Dezembro de 2017**

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**  
**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**O Ensino Bilingue em Moçambique:** uma análise sociológica da influência do contexto e das origens sociais dos alunos no seu desempenho escolar na EPC Lussa, Distrito de Gurúe, Província da Zambézia.

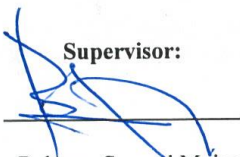
**Autor:**



Muassua Bernardo David

“Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, como parte dos requisitos parciais exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em Sociologia”.

**Supervisor:**



Dr. Baltazar Samuel Muianga

Maputo, Dezembro de 2017

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**  
**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**O Ensino Bilingue em Moçambique:** uma análise sociológica da influência do contexto e das origens sociais dos alunos no seu desempenho escolar na EPC Lussa, Distrito de Gurúe, Província da Zambézia.

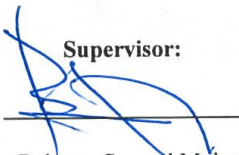
**Autor:**



Muassua Bernardo David

“Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, como parte dos requisitos parciais exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em Sociologia”.

**Supervisor:**



Dr. Baltazar Samuel Muianga

Maputo, Dezembro de 2017

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**  
**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA**

**O Ensino Bilingue em Moçambique:** uma análise sociológica da influência do contexto e das origens sociais dos alunos no seu desempenho escolar na EPC Lussa, Distrito de Gurúe, Província da Zambézia.

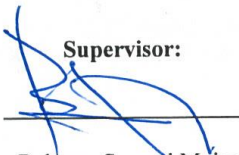
**Autor:**



Muassua Bernardo David

“Monografia apresentada ao Departamento de Sociologia, Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, como parte dos requisitos parciais exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em Sociologia”.

**Supervisor:**



Dr. Baltazar Samuel Muianga

Maputo, Dezembro de 2017

## **Dedicatória**

Este trabalho é dedicado ao senhor **Miguel Paulino Ernesto Muananvuca!**

## Agradecimentos

O autor deste trabalho agradece o apoio imenso de Deus e das seguintes instituições e pessoas:

---

### Universidade

**Eduardo**

Departamento de Sociologia da UEM:

**Mondlane**

Dr. Baltazar Samuel Muianga

Dr. João Carlos Colaço

Dr. Peter R. Beck

Dr. Adriano Maurício

Dr. Book Sambo

Dr. Orlando Nipassa

---

**EPC Lussa,  
distrito de  
Gurúe**

Director – Bonifácio Luís dos Santos

Professores, alunos e pais encarregados de educação

---

**Família**

Bernardo David M. Muassua

*Alvíria Rambique* (em memória)

Fátima Paulo Domingos

Almirante Rondão

Fernanda Sinalo

---

**Íbis –  
Moçambique  
2003-2011**

Lena Vind-Andersen

Elisa Langa

Costa Daniel

---

**Amigos**

João Carlos Colaço

Ilídio Zefanias Manjate

Tomás Daniel P. Queface

Adelino Julião Chumene

Paulo Horácio Horácio

Alda Agnes Flor de Senda

Ivete António Canleba

Rafaela Gomes Andrade

## Epígrafe

*“Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os tornar “doutores” (...) Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atracção das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província (...) as escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos aos nativos o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que os protege” – Declaração do Cardeal Cerejeira, de Lisboa, na Carta Pastoral: in Mondlane, 1977, p. 59.*

*“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”!*

Nelson Mandela, 1918 – 2013.

## **Resumo**

**Problema:** O ensino bilíngue é introduzido na educação básica em Moçambique em 2004, com o objectivo de assegurar a rápida aprendizagem das crianças não falantes da língua portuguesa e que vivem no meio rural, bem como, assegurar a valorização das línguas maternas. O ensino monolíngue (em português) persiste nas cidades e vilas com o objectivo de fortalecer a unidade nacional num contexto multilíngue. Com isso, este trabalho discute a influência do contexto e origens sociais no desempenho escolar dos alunos bilíngue e monolíngue da EPC Lussa. O problema **Objectivos:** Este trabalho tinha por objectivo, *analisar a influência dos contextos e origens sociais no desempenho escolar dos alunos da 6ª e 7ª do ensino bilingue numa comparação com os do monolingue na EPC Lussa, nas disciplinas de Matemática e Português.* **Metodologias:** Foi feita a consulta de pautas de aproveitamento escolar dos alunos da 6ª e 7ª de ambos ensinos, e entrevistados 90 alunos da EPC Lussa, 2 professores, 1 técnica do ensino bilíngue, 30 pais e encarregados de educação dessas crianças e o director da escola para buscar tanto os factores do contexto social como os de origem social, que favorecem ou não o desempenho escolar entre esses dois grupos de alunos. **Resultados:** Dos resultados obtidos, foi possível constatar que os alunos do ensino monolingue apresentam um aproveitamento escolar positivo em relação os do bilingue, onde, os factores que influenciam para essa diferença no aproveitamento escolar, destaque vai para o ambiente escolar vivenciado por esses dois grupos de alunos e a composição do agregado familiar. Entretanto, a diferença nesse aproveitamento não é abismal concorrendo para esse facto: a socialização primária que é comum para ambos alunos, os espaços onde frequentam para além da escola, o nível de escolaridade e ocupação profissional dos seus pais.

**Palavras-chave:** ensino bilíngue, ensino monolíngue, aproveitamento escolar, origens sociais, contexto social.



## **Abstract**

**Problem:** Bilingual education was introduced in the basic education in Mozambique in 2004, with the aim of ensuring the fast learning of non-Portuguese speaking children living in rural areas, as well as ensuring the appreciation of the mother tongues. Monolingual education (in Portuguese) persists in cities and towns with the aim of strengthening national unity in a multilingual context. In other words, those born and raised in cities should study in Portuguese to strengthen national unity, while those born and raised in rural areas should study in their mother tongues as a way of enhancing them. **Objectives:** The objective of this study was to “*analyze the influence of social contexts and origins on the school performance of sixth and seventh graders of bilingual education in comparison to those of the monolingual in EPC Lussa in Mathematics and Portuguese*”. **Methodology:** 90 EPC Lussa students were interviewed, 2 teachers, 1 bilingual teaching technique, 30 parents and guardians of these children and the director of school to seek both the factors of the social context and those of social origin, that favor or not the school performance between these two groups of students. **Results:** From the results obtained, it was possible to verify that monolingual students have a positive educational achievement when compared with students from bilingual education. The factors that explain these differences have to do with the school environment experienced by these two groups of students and the composition of the household between the two groups of students. However, the gap of the difference is not large due to the common factors between the two groups of students such as their primary socialization, the places they go often besides of school, and the level of education and professional occupation of their parents.

**Keywords:** *bilingual education, monolingual education, school achievement, social origins, social context.*

## **Lista de abreviaturas**

**AR** – Assembleia da República

**DAU** – Departamento de Admissão à Universidade (UEM)

**EB** – Ensino Bilingue

**EM** – Ensino Monolingué

**EPC** – Escola Primária Completa

**EUA** – Estados Unidos da América

**GM** – Governo de Moçambique

**INDE** – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**MAE** – Ministério da Administração Estatal

**MINED** – Ministério da Educação

**MINEDH** – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

**ONG** – Organização Não Governamental

**PCEB** – Plano Curricular do Ensino Básico

**SNE** – Sistema Nacional de Educação

**UEM** – Universidade Eduardo Mondlane

**UNILÚRIO** – Universidade Lúrio

**UNIZAMBEZE** – Universidade Zambeze

**UP** – Universidade Pedagógica

## Índice

Introdução .....	1
I – Revisão da Literatura e formulação do problema.....	5
1.5 – Problema de pesquisa.....	15
II – Enquadramento Teórico e Conceptual .....	18
2.1 – Definição dos conceitos .....	22
III – Metodologia .....	24
3.1 – Método de abordagem.....	24
3.2 – Método comparativo .....	24
3.3 – Técnicas de colecta de dados .....	25
3.4 – Delimitação do universo (descrição da população) .....	26
3.5 – Amostragem.....	26
3.5 – Dificuldades encontradas no campo e formas de superação.....	27
IV – Resultados da pesquisa .....	29
4.1 – Dados sociodemográficos dos alunos da 6 <sup>a</sup> e 7 <sup>a</sup> classe da EPC Lussa. ....	29
4.2 – Dados sociodemográficos dos pais e encarregados de educação.....	31
4.3 – Entrevista com o Director da escola e a técnica do ensino bilingue .....	32
4.4 – Principais constatações dos relatórios de monitoria do ensino bilingue feitos pela Direcção Nacional do Ensino Primário (DNEP – MINEDH).....	34

4.5 – Aproveitamento escolar dos alunos nas disciplinas de português e matemática .....	35
4.6 – Entrevista com os professores de Matemática e Português do bilingue e monolingue. ....	40
4.7 – Entrevista com os alunos em grupos focais. ....	43
4.8 – Entrevista com os pais e encarregados de educação dos alunos .....	44
4.9 – Interpretação, discussão e análise dos resultados .....	47
4.9.1 – Factores de contexto e origem sociais que são similares para ambos os alunos .....	48
4.9.2 – Factores de contexto e origem sociais que são diferentes entre ambos os alunos.....	50
V – Conclusões .....	55
VI – Referências Bibliográficas .....	57

## **Introdução**

A educação é uma instituição social que desempenha um papel importante no desenvolvimento de qualquer país ou nação. Na definição de Witt (2016, p. 168), a educação é uma instituição social dedicada ao processo formal de transmissão da cultura dos (por meio de) professores para os alunos. Como qualquer outra instituição social, a educação, tem vários campos e variáveis que podem ser analisados por várias ciências em função do interesse de cada especialista tais como sala de aulas, alunos, professores, políticas de educação, métodos de ensino, currículo, políticas de formação de professores, desempenho escolar, reprovações, desistências escolares, motivação na salas de aulas, participação dos alunos, entre outras. Estas variáveis podem ser apreendidas por várias ciências sociais e humanas, tais como, sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia, filosofia, entre outras. Este trabalho enquadra-se no campo das ciências sociais, no curso de Sociologia, e analisa a influência do contexto e origens sociais dos alunos do ensino bilíngue no seu desempenho escolar nas disciplinas de Português e Matemática, numa comparação com os do monolíngue. Por isso, o trabalho tem como tema: **“O Ensino Bilíngue em Moçambique: uma análise sociológica da influência do contexto e das origens sociais dos alunos no seu desempenho escolar na EPC Lussa, Distrito de Gurúe, Província da Zambézia”**. O estudo foi realizado em duas fases. A primeira compreende o decurso do trabalho de campo no mês de julho de 2017, enquanto a segunda decorreu nos finais do mês de setembro.

O distrito de Gurúe localiza-se a Norte da Província de Zambézia, região considerada de alta Zambézia, fazendo limite com os distritos de Milange, Namarroi, Errego e Alto Mólocuè na mesma província. A norte, o distrito de Gurúe é limitado pelos distritos de Malema, na província de Nampula e de Mecanhelas na província de Niassa. A superfície do distrito<sup>1</sup> é de 5.664 km<sup>2</sup> e a sua população foi estimada em 364 mil habitantes à data de 1/7/2012. Com uma densidade populacional aproximada de 64,3 habitantes/km<sup>2</sup>, prevê-se que em 2020, o distrito atinja os 466 mil habitantes (MAE, 2014).

A estrutura etária da população do distrito de Gurúe espelha uma relação de dependência económica de 1:1, ou seja, por cada 10 crianças ou anciões existem 10 pessoas em idade activa. A população jovem abaixo de 15 anos, representa 47%. a maioria dos habitantes desse distrito tem o

Elómue como sua língua materna, enquanto apenas 14% da população (residente na cidade de Gurúe) tem o português como língua materna. Apesar desse facto, dados apontam também que o 50.4% da população com idade compreendida entre os 5 ou mais, sabe falar português, enquanto 49.6% da população com o mesmo intervalo etário não sabe falar português (MAE, 2014).

De referir que o ensino bilingue em Moçambique é introduzido em 2004 com dois principais objectivos: por um lado, para facilitar a aprendizagem dos alunos por ser uma língua que eles conhecem, e por outro lado, como forma de se preservar e valorizar as línguas maternas moçambicanas enquanto um direito de todos os moçambicanos. Este modelo de ensino foi concebido para ser aplicado em zonas rurais, consideradas linguisticamente homogéneas, enquanto nas cidades, zonas consideradas linguisticamente heterogéneas, continuaria a aplicação do ensino monolíngue (com recurso à língua portuguesa) com a finalidade de reforçar a unidade nacional. Em outras palavras, constatou-se que nas zonas rurais o português é menos frequente e por isso, alunos que lá vivem, devem ser instruídos na sua língua materna para que possam aprender rápido, ao mesmo tempo que passam a valorizar a sua língua materna por tê-la como língua de ensino.

Em função disso, foi feito um trabalho de recolha de dados sobre o aproveitamento dos alunos do ensino bilingue e monolíngue da EPC Lussa, referente ao 1º e 2º trimestre do ano 2017 e os factores de contexto e origens sociais que podem explicar o desempenho escolar entre esses dois grupos de alunos. Decidiu-se trabalhar com alunos da 6ª e 7ª classe, por serem classes finais onde espera-se que eles tenham domínio da língua portuguesa por ser a língua usada como meio de instrução a partir da 8ª classe e dominem a aritmética (matemática). Mais do que isso, a 6ª e 7ª classe (seja do bilingue ou monolíngue), são classes concebidas para aperfeiçoar os conhecimentos que os alunos adquiriram nas classes anteriores, ao mesmo tempo que são preparados para as classes subsequentes do Sistema Nacional de Educação onde a língua de instrução é portuguesa e/ou para a sua integração na sociedade moçambicana onde a língua de trabalho também é portuguesa (MINED, 2003, pp. 25-26). Entretanto, o sucesso ou fracasso no aproveitamento escolar desses alunos, é influenciado não apenas pelo contexto social, mas como também pelas suas origens sociais. Com base nisso, a pergunta que se coloca é: “*que factores de contexto e origens sociais influenciam no desempenho escolar dos alunos da EPC Lussa*”? Nessa perspectiva, foi identificada a seguinte hipótese:

**H1** – “*O contexto social no qual os alunos da EPC Lussa se encontram, não lhes permite ter contacto constante com a língua, cultura e valores exigidos pela escola, agravando o distanciamento entre o mundo escolar e o da origem e socialização do aluno, o que se vai reflectir no seu fraco desempenho escolar em Português e Matemática em relação aos alunos com maior tempo de exposição na língua, cultura e valores veiculados pela escola*”.

A pertinência deste estudo reside no facto de demonstrar como é que o meio no qual os alunos são socializados, determina o nível de aproveitamento escolar deles. Com base nisso, o objectivo geral do trabalho consistiu em “*analisar a influência dos contextos e origens sociais no desempenho escolar dos alunos da 6ª e 7ª do ensino bilingue numa comparação com os do monolingue na EPC Lussa, nas disciplinas de Matemática e Português*”. De forma mais específica, foi descrita a política de ensino bilingue e seus objectivos, foram comparados os resultados pedagógicos dos alunos bilingue e monolingue e finalmente, foram identificados e analisados os factores de natureza contextual e de origem social, que influenciam o aproveitamento escolar desses dois grupos de alunos.

Em termos teóricos, a perspectiva adoptada foi a do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1992), sobre a teoria da reprodução das desigualdades escolares. Segundo esta teoria, a escola reproduz as desigualdades sociais entre os alunos, ao explicar as diferenças no aproveitamento escolar entre eles como resultantes de suas capacidades e dons individuais. Entretanto, o Pierre Bourdieu (1992) chama atenção para a necessidade de se explicar as diferenças no aproveitamento escolar dos alunos tomando como base, não as suas qualidades individuais como capacidades intelectuais ou dons pessoais, mas sim, pela busca e compreensão de algo mais profundo que determina a constituição desses atributos físicos. Ou seja, a necessidade de se olhar pelas origens sociais dos alunos, que os coloca em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (Bourdieu, 1992; Nogueira & Nogueira, 2002; Valle, 2013).

Do ponto de vista de metodologia foi usado o *Método Comparativo* e a combinação das abordagens qualitativas e quantitativas (Marconi & Lakatos, 2003; Gil, 2008). A pesquisa documental e a entrevista nas suas formas abertas e fechadas foram usadas como técnicas de colecta de dados. Foi feita a pesquisa documental recorrendo às pautas do aproveitamento dos alunos bilingue e monolingue referentes ao 1º e 2º trimestres de 2017, nas disciplinas de Matemática, enquanto a

entrevista foi administrada aos alunos, professores de matemática e português, pais e encarregados de educação, ao director da escola e técnica do ensino bilingue, com o objectivo de buscar não apenas as variáveis do ambiente social dos alunos que concorrem de forma negativa ou positiva no seu desempenho escolar, como também variáveis ligadas às suas origens sociais, que favorecem ou não no seu aproveitamento escolar.

O trabalho está dividido em cinco (5) principais partes distintas nomeadamente: a revisão da literatura e formulação do problema, onde se retrata a questão da educação em Moçambique e o ensino bilíngue, onde existem estudos prós e contra bilíngue no geral, e os de avaliação deste modelo de ensino em Moçambique, culminando com a pergunta de partida. No segundo capítulo tem-se o enquadramento teórico e conceptual do trabalho. No terceiro capítulo consta a metodologia usada na colecta de dados do presente trabalho. Os resultados do trabalho e sua análise e interpretação são aspectos apresentados no quarto capítulo, enquanto as conclusões são apresentadas no quinto capítulo.



## **I – Revisão da Literatura e formulação do problema**

Neste capítulo, é feito um esboço sobre a educação básica em Moçambique, e os estudos dos prós (a favor) e dos contra o ensino bilingue no contexto africano, e os estudos feitos em Moçambique sobre este modelo de ensino. Por fim, é apresentada a formulação do problema de pesquisa deste trabalho.

No livro “O Barómetro (II) da Educação Básica em Moçambique”, de autoria de Ngoenha et al. (2014), defendem que a investigação quanto à qualidade de ensino deve incidir no professor e nos métodos de ensino, sem se negligenciarem os problemas do mundo em contínua aceleração. Esta afirmação, surge numa nota conclusiva do seu livro, dentro do qual, tornam evidente que as pessoas que fazem parte da taxa dos alfabetizados em Moçambique “*parece*” não saberem o que deviam saber. Os autores defendem que o “*saber saber*” que se refere às competências na leitura, escrita e aritmética, deve se semear logo no ensino básico, para que o superior acolha estudantes qualificados. Para que esse empreendimento seja uma realidade na base, a aplicação do bilinguismo deve ser feita com urgência de acordo com os mesmos.

Ainda sobre a questão do “*Saber Saber*” referida pelos autores acima, é preciso lembrar que o Currículo da Educação Básica introduzido em 2004, estabelece que o seu principal desafio é “*tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana*” (MINED, Plano Curricular do Ensino Básico, 2003, p. 07).

Um estudo realizado por Magda Raupp, Bruce Newman & Luis Revés (2013), que analisou a competência de leitura dos alunos da 2ª e 3ª classe em 180 escolas selecionadas de forma aleatória nas províncias de Nampula e Zambézia, constatou que cerca de 3,598 alunos não haviam adquirido competências de leitura. No geral, somente menos de 2% dos alunos demonstraram um alto nível de desempenho na leitura. O estudo deles constata ainda que até à segunda classe, a maioria dos alunos termina sem ter adquirido habilidades básicas de leitura e compreensão. Os alunos demonstraram um fraco domínio do vocabulário, problemas em seguir instruções dadas,

demonstraram limitação no conhecimento das letras, e foram incapazes de correctamente identificar os nomes associados à cada letra. Devido à essas dificuldades, não foi surpreendente o facto deles não terem conseguido decifrar as palavras associadas à cada letra.

No seu relatório de apresentação dos resultados sobre os seis objectivos do Milénio, o MINED (2015) defendeu que a qualidade de ensino é afectada pelo aumento de alunos por sala de aulas, e pela falta de professores em quantidade e qualidade para o sistema. No mesmo relatório, consta que a desistência e a reprovação são uma consequência da baixa qualidade de ensino e que contribuem, por via disso, na distorção “classe/idade” dos alunos e para as baixas taxas de conclusão do ensino primário e secundário. A paridade de género na Educação tanto no Ensino Primário, como Secundário, constitui a única meta com significativo alcance. No geral, o MINED conclui que o sector não foi capaz de cumprir com a maioria dos objectivos da Declaração de Dakar, devendo continuar a trabalhar no sentido de os atingir nos anos posteriores à 2015.

Aliás, não só são os alunos do ensino básico (1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> classes) que não possuem essas competências básicas (leitura, escrita e aritmética) (Sambo, 2015). Os seus professores, também apresentam os mesmos problemas. Graça Machel defendeu que os professores ao não saberem ler, escrever, falar correctamente a língua portuguesa, e efectuar cálculos simples, constituem assim, uma das causas da iliteracia (Sambo, 2015). A Doutora Graça Machel afirma que é impossível desenvolver-se um país sem se ter fundamentos em Matemática. Para além das lacunas em Matemática, Graça Machel sustenta que a sociedade moçambicana pensa muito pouco com base nas “ciências sociais”, o que pode ser um obstáculo para o desenvolvimento.

De acordo com Graça Machel, existem discrepâncias entre raparigas e rapazes, e isso é o reflexo do facto de as províncias do norte de Moçambique apresentarem os piores resultados nos indicadores sociais de educação, mortalidade materna e infantil, nutrição e outras áreas. Para ela, há uma relação directa entre uma mãe que sabe ler e escrever e os filhos que ela educa. Aliás, o estudo realizado na Argentina por Sileoni (2006), defende que a educação e a pobreza estão estreitamente relacionadas. Por exemplo, na América Latina, em famílias com pais desempregados, crianças e jovens abandonam à escola para trabalhar e ajudar na renda familiar, tornando robusta a taxa de desistências escolares. Esta situação conduz à um ciclo vicioso onde a falta de educação abre portas para a pobreza e por seu turno, a pobreza fecha as portas à educação.

De entre muitos factores que Sileoni (2006) aponta como dificuldades e limitações do processo educativo em situações de pobreza extrema, destaque vai para a escolaridade dos pais. Nesse ponto, a ideia é que o nível de escolaridade atingido pelos pais é um factor decisivo na escolaridade das crianças. Estudos feitos apontam que os alunos com maior taxa de reprovações saem em lares onde seus pais têm menos anos de escolaridade. Portanto, há uma relação forte entre o ambiente familiar e o desempenho escolar das crianças.

Para além da família, os professores são um dos indicadores de sucesso ou fracasso dos seus alunos. Foi essa constatação que o inquérito do Banco Mundial fez, ao verificar as dificuldades que os professores moçambicanos tinham, que eram igualmente partilhadas pelos seus alunos. No mesmo inquérito, apenas 65% dos professores moçambicanos conseguiu acertar a subtração de 86-55. Em outras palavras, 35% dos professores moçambicanos inquiridos pelo Banco Mundial, não sabe quanto é que dá 86 – 55.

Para além de Matemática, também foram realizados testes de língua portuguesa, e de pedagogia, onde a pontuação média dos professores moçambicanos foi de 29%, constituindo o pior desempenho em comparação com outros países como o Quênia, a Tanzânia, a Nigéria, o Togo e o Uganda. No teste de língua portuguesa, os professores moçambicanos (inquiridos) somente conseguiram identificar dois (2) dos vinte (20) erros que constavam no teste. Como conclusão, o Banco Mundial diz que os alunos moçambicanos estão em desvantagem do ponto de vista da qualidade do ensino, traduzindo-se em baixos níveis de desempenho escolar. Como é de se esperar, os alunos desses professores tiveram também a pior pontuação nos testes, com uma média de 24% contra os 53% dos outros países (Quênia, Tanzânia, Nigéria, Togo e Uganda) (Rodrigues, 2015).

No livro “A Longa Marcha dum Educação para Todos em Moçambique”, (Severino Ngoenha & José Castiano, 2013), os autores advertem em parte sobre o campo de pesquisa da educação, onde, na opinião deles, a educação em Moçambique precisa de uma análise sistemática das experiências que o país teve no referente às acções das igrejas protestantes na educação com recurso à língua materna e primazia pelo ensino profissional. No entender deles, esse fraco olhar ao passado de Moçambique faz com que se percam referências históricas importantes que poderiam ajudar no desenho de soluções mais adequadas para responder os problemas actuais da nossa educação. Em suma, os autores dizem que os actuais problemas da nossa educação poderiam ser resolvidos se se

implementasse a educação bilingue. Foi essa solução que eles apresentaram no seu livro “O Barómetro (II) da Educação Básica em Moçambique”. De igual modo, para além da aplicação das línguas moçambicanas como meio de instrução, os autores defendem que é preciso capacitar os professores, uma vez que eles são o “Elo mais fraco do saber da Educação Básica”.

Quem vem suportar ainda a necessidade do uso das línguas moçambicanas como meio de ensino é a UNESCO (2015), que defende a necessidade de se formar professores e se produzirem manuais de línguas moçambicanas, pois, a comunicação estabelecida por meio da língua materna é um direito humano.

"Ninguém deve ser privado desse direito. O que é importante é ter uma política de cada língua, desenvolver manuais, formação de professores nas línguas para poder ajudar as crianças. Ao nível de educação para todos, deve incluir a aprendizagem da língua porque ela facilita as habilidades de escrita, de leitura e de numeração, por isso nós somos apoiantes fervorosos destas iniciativas. O bilinguismo é uma possibilidade para garantir a qualidade, a escrita, a leitura e a numeracia que nós estamos a reclamar que não existe. O bilinguismo é uma das soluções que o país deve seguir"<sup>1</sup> (UNESCO, UNESCO-MULTIMEDIA, 2015).

Os estudos feitos em África sobre o ensino bilingue, são caracterizados por duas principais linhas de abordagem. A primeira é dos prós (a favor) do ensino bilíngue e a segunda é dos contra. Começamos pelos prós (a favor). Os países subdesenvolvidos são maioritariamente caracterizados por sociedades multilinguísticas, onde as línguas estrangeiras são somente usadas e ensinadas no sistema de educação. Muitos estudos realizados na área de ensino baseado no uso de línguas maternas, provam que as crianças aprendem com muita facilidade (UNESCO, 2006). O ponto é que uma vez que as crianças falam a sua língua materna, estão em condições de associar a fala com os sons e símbolos que elas usam, facilitando a compreensão. O mesmo pensamento é partilhado pelos autores Wigglesworth & Simpson (2008), que defendem que educar as crianças usando a sua língua materna é crucial para que aprendam como pensar. Por isso, um Sistema de Educação que impõe o ensino de línguas estrangeiras nas crianças, relegando o seu contacto

---

<sup>1</sup> Palavras do especialista da UNESCO, Noel Chicucue.

familiar com sua língua local, impede o seu desenvolvimento da função cognitiva (Gacheche, 2010, p. 6).

O sistema de ensino em língua materna permite as crianças articularem a sua herança, ajuda-as a apreciarem a sua história e propagarem a língua do seu grupo social. O relatório do Instituto Internacional de Planificação Educacional (1997), sustenta que as pessoas instruídas em línguas estrangeiras têm dificuldades de expressar seu ponto de vista, comparado com pessoas que são nativas das mesmas línguas. Essa dificuldade pode gerar ressentimentos e gerar exclusão, que pode por sua vez, fragmentar o país como um todo. De acordo com Kapoli (2001), desde o tempo que a UNESCO declarou que a língua materna é um importante recurso para educar as crianças, alguns países africanos, implementaram este modelo de educação no ensino primário logo depois das suas independências. Neste conjunto, encontram-se países como: Botswana, Malawi, Zimbabwe entre outros.

A instrução de alunos com recurso à uma língua que eles não falam designa-se por “submersão” (Skutnabb-Kangas 2000) porque equivale à colocar os alunos nas águas, sem no entanto ensinar-lhes como nadar. Com os fracos níveis de qualidade de instrução, bem como, a existência de currículos de educação mal desenhados e a falta de recursos escolares apropriados, a educação por “submersão” torna o ensino e a aprendizagem extremamente difíceis, particularmente quando a língua de instrução é também estrangeira para o professor (Benson, 2004).

A educação baseada no uso da língua materna é que usa a primeira língua de domínio dos alunos, conhecida como L1, para instruí-los a ler e escrever, incluindo a aprendizagem de outros conteúdos. O uso duma língua familiar para ensinar os alunos facilita a compreensão dos símbolos ou os significados à eles associados. Aprender a ler é muito eficiente quando os alunos sabem a língua, pois, podem aplicar estratégias psicolinguísticas para adivinhar certas coisas. Ademais, os alunos podem se comunicar por meio da escrita logo que são capazes de compreender as regras do sistema ortográfico da sua língua. Em contraste, o ensino por “*submersão*” pode ser eficaz em fazer com os alunos decorem palavras na língua estrangeira (L2), mas pode levar muito tempo para eles descobrirem o significado daquilo que eles decoraram (Benson, 2004).

No ensino com recurso à língua materna dos alunos, existe uma interação natural entre o professor e os alunos, negociam juntos os significados e criam um ambiente de aprendizagem participativa que conduz ao desenvolvimento cognitivo e linguístico. O ensino com recurso à língua materna permite que os alunos se expressem, bem como, os professores podem fazer um diagnóstico sobre o que os alunos conseguiram aprender, o que precisa mais ser ensinado e que alunos precisam de assistência. O mesmo não acontece no ensino por “submersão”, uma vez que pelo desconhecimento da língua, o professor fica sem saber se os alunos perceberam o que ele ensinou ou não. Uma educação bilingue encoraja os alunos na compreensão, fala, leitura e escrita em mais de uma língua. Em contraste, uma educação por “submersão”, tende a promover as habilidades numa nova língua, por meio da eliminação da língua nativa dos alunos, o que em parte, limita a competência dos alunos nessas duas línguas (Benson, 2004).

No caso concreto de Moçambique, o ensino bilingue refere-se ao recurso às línguas moçambicanas como meio de ensino nas classes iniciais e mais tarde, a língua portuguesa. Esta política de educação, foi introduzida em 2004 no Currículo da Educação Básica, que previa, de entre muitas, duas grandes inovações: a política de progressão por ciclos (vulgarmente chamada por passagem automática) e a introdução das línguas moçambicanas. Quanto às razões pela introdução das línguas moçambicanas como meio de ensino, defende-se que a nível psico-pedagógico e cognitivo, o ensino inicial na língua 1 (L1)<sup>2</sup> é benéfico porque facilita a interação na sala de aula, uma vez que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação. Neste ensino, o professor desempenha a função de mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender. O documento defende ainda que a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas como também, um veículo de transmissão de aspectos culturais. Nisso, o vocabulário, as frases idiomáticas, as metáforas, são alguns de entre outros aspectos que melhor expressam essa cultura (Baker, 1993, in: MINED, 2003, p. 30).

Justifica-se igualmente, no Currículo de Educação Básica em Moçambique, que a língua materna determina a identidade do indivíduo e da comunidade linguística a que pertence, e por essa razão, a sua preservação e desenvolvimento são encarados como um direito humano. Nisso, os direitos humanos, a nível linguístico, podem resultar dos pessoais, legais e constitucionais. Defendendo-

---

<sup>2</sup> Línguas Moçambicanas (MINED, 2003, p. 40)

se ainda a adopção das línguas moçambicanas como meio de ensino, diz-se que acima dos direitos pessoais, existem também certos direitos linguísticos naturais de grupo, sendo dentro do grupo, onde se expressa a importância e a preservação da língua como património e cultura das comunidades (MINED, 2003). É preciso lembrar que a UNESCO (2015), como anteriormente citado, defende a mesma ideia de que o ensino na língua materna é um direito humano.

Quanto aos estudos contra o ensino bilingue, o Departamento de Desenvolvimento Internacional da União Europeia (DFID) adverte que um massivo foco na promoção e ensino de línguas maternas, origina tribalismo, que é um entrave para a edificação de uma nação unida. Isto faz com que os alunos estejam engajados na manutenção da sua identidade étnica, enquanto por outro lado, perdem a integração na sociedade como um todo. Um outro entrave que se coloca é a disponibilidade de obras literárias em línguas locais (Gacheche, 2010).

Aprender a segunda língua é fundamental na medida em que se trata de uma língua internacional, que pela sua natureza, possibilita a integração do sujeito num contexto global. Por exemplo, em Senegal, grande parte das escolas pré-primárias e primárias, instruem os alunos com recurso à língua inglesa, e depois, o Francês, que é a língua oficial de instrução. Esta medida visa acabar com as desigualdades sociais no acesso à educação, dado que somente as crianças que frequentam escolas privadas e creches especiais, são iniciadas com recurso à língua Inglesa. Para assegurar igualdade nos países onde este sistema de educação está sendo desenvolvido, e por outro lado, para facilitar a interação entre os países vizinhos, a língua Inglesa e Francesa foram adoptadas como línguas de ensino desde o primeiro ciclo de ensino primário (UNU, 2009, p. 39 – 40).

Para além da importância em integração global, o facto é que a língua materna também influencia negativamente na aprendizagem da segunda língua (estrangeira) (Archvadze, 2012). A pronúncia dos alunos na fala da segunda língua (estrangeira) é influenciada pelo sotaque da sua língua materna. Os problemas de influência negativa da língua materna na aprendizagem da segunda língua (estrangeira) resultam da falta de conhecimento das estruturas lexicais e gramaticais. A interferência linguística pode afectar positivamente ou negativamente qualquer aspecto da língua, dependendo do grau de afastamento entre elas. Nisso, quanto maior for a diferença ou o afastamento entre as duas línguas (a materna e estrangeira), maior será a influência dos efeitos

negativos na aprendizagem da segunda língua (Archvadze, 2012). Este problema só pode ser ultrapassado com um cuidadoso acompanhamento e prática paciente da segunda língua (idem).

De acordo com Banerjee, et al., (2009), a ideia de que a língua materna interfere no processo de aprendizagem da segunda língua é aplicável em todo mundo. Estudos feitos aos estudantes asiáticos, demonstraram que os Chineses, Indianos e Coreanos apresentaram muita dificuldade na fonética em língua Inglesa em relação aos estudantes nativos do Inglês. As razões por detrás deste problema têm a ver com: a influência da sua língua materna; com o facto de os seus professores não os conduzirem de forma adequada a praticarem ou exercitarem o Inglês; e com o facto de que as suas línguas maternas são essencialmente as línguas usadas tanto nas escolas primárias, secundárias e até nas universidades. Portanto, todos esses elementos concorrem para o fracasso na aprendizagem e domínio da língua Inglesa (Banerjee, et al., 2009).

Em Moçambique, os estudos feitos defendem a necessidade de se expandir o ensino bilingue para muitas escolas primárias nas diversas províncias do país. Segundo os mesmos estudos, este modelo de ensino está a provar ser muito eficaz nas escolas em termos de melhoria no aproveitamento escolar, quando comparado com o modelo de ensino baseado apenas na língua Portuguesa. Dito de outra forma, alunos de escolas em que o ensino é feito com recurso à língua materna, apresentam melhor aproveitamento escolar em relação aos alunos cujas escolas aplicam a língua portuguesa como língua de instrução. Por exemplo, num dos livros publicados em 2010, são apresentados resultados de um estudo de avaliação do ensino bilingue na província de Gaza, que teve como grupo alvo, alunos da terceira classe de duas escolas primárias, onde em cada uma das escolas, foram submetidos aos mesmos testes alunos do ensino bilingue e monolingue. Na primeira escola foram seleccionados 49 alunos (23 do ensino bilingue e 26 do ensino monolingue), enquanto na segunda escola trabalhou-se com 53 alunos (16 do ensino bilingue e 37 do ensino monolingue). De referir que a província de Gaza conta com um total de “73 escolas bilingue”<sup>3</sup>. Dos resultados obtidos com esta avaliação, conclui-se que:

Portanto, os resultados das turmas de ensino bilingue legitimam a correcteza da conclusão de que esta modalidade de ensino provou mais uma vez, desta vez em Gaza, ser superior ao ensino monolingue no

---

<sup>3</sup> Dados fornecidos pelo INDE – MINED 2017.



contexto de uma sociedade multilingue como a sociedade moçambicana. A eloquência dos resultados atingidos dispensa qualquer tipo de apadrinhamento para se dar qualquer passo rumo à expansão seja ela horizontal, seja ela vertical, desta modalidade de ensino em Moçambique. Portanto, não há argumentos pedagógicos bastantes para impedir a expansão da educação bilingue em Gaza. Consequente, para o bem do desenvolvimento da educação e da melhoria da qualidade de ensino na província e no país, recomenda-se que se deem os passos subsequentes na senda da expansão. No processo de realização da expansão deve ficar bem claro (...) que a educação bilingue é um projecto sério e único capaz de resolver os problemas pedagógicos de que hoje enferma o sistema de educação não só em Gaza, mas em Moçambique em geral (Ngunga et al., 2010, p. 114).

Na opinião dos autores acima, o ensino bilingue tem resultados pedagógicos positivos e por isso, é a solução certa para os problemas da qualidade de ensino básico no país. Além disso, os autores entendem que o ensino com recurso à língua materna é superior em termos de aprendizagem em relação ao ensino com recurso à língua portuguesa. Ou seja, crianças que aprendem na sua língua materna têm melhor desempenho escolar em relação as que estudam nas escolas onde a língua de instrução é portuguesa. Por causa disso, os autores recomendam que se expanda o ensino bilingue em Moçambique. Por outro lado, Menezes (2016), realizou um estudo sobre as interferências das línguas maternas no português dos alunos, em duas escolas na Zambézia, onde inquiriu 60 alunos da 4ª e 7ª classe, sendo 30 de cada escola, onde 15 foram do monolíngue e 15 do bilingue em cada escola. De referir que a província da Zambézia conta com um total de “73 escolas bilingue”<sup>4</sup>. Nos seus resultados, a autora constatou que há interferências das línguas maternas na forma como os alunos escrevem, e falam na língua portuguesa. Apesar de ter notado essas interferências “negativas” das línguas maternas no português dos alunos por ela entrevistados, a autora termina afirmando que o ensino bilingue tem resultados pedagógicos positivos e por causa disso, pode ser expandido.

---

<sup>4</sup> Dados fornecidos pelo INDE – MINED 2017.

Quadro 02: Exemplo de desvozeamento de consoantes no PM a partir da influência da língua *emakhuwa*

Ex.	Falantes da língua <i>emakhuwa</i> <sup>15</sup>	Falantes do Português Europeu
2	(a) <i>coku</i>	'jogo'
	(b) <i>kasa</i>	'caça'
	(c) <i>kasa</i>	'casa'
	(d) <i>kasa</i>	'Gaza (nome de uma província moçambicana)'
	(e) <i>teto</i>	'dedo'
	(f) <i>tuwaci</i>	'duas'
3	(a) <i>kalinha</i>	'galinha'
	(b) <i>patata</i>	'batata'
	(c) <i>Peturu</i>	'Pedro'

Fonte: (Menezes, 2016, p. 71)

Entretanto, apesar de todos os problemas existentes neste modelo de ensino em Moçambique, constato que os resultados pedagógicos dos alunos são positivos, satisfatórios; e que o Ensino Bilingue em Moçambique pode ser expandido por todo o país (Menezes L. J., 2016, p. 196).

O ensino bilingue foi concebido para ser aplicado nas zonas rurais enquanto nas urbanas continuaria o ensino monolingue (com recurso a língua portuguesa). A não aplicação do bilingue em zonas urbanas e periurbanas é justificada pela necessidade de se aumentar a eficácia da comunicação num contexto multilingue, contribuindo para o reforço da unidade nacional, enquanto o ensino bilingue é introduzido em Moçambique com dois principais objectivos que podem ser sumarizados em dois principais níveis: o nível psico-pedagógico e o nível cultural.

1. Nível Psico-Pedagógico:

- a) Desenvolver as competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita, facilitando a interacção na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação (MINED, 2003, p. 30; 37).

2. Nível Cultural:

- b) Preservar e valorizar as línguas moçambicanas como parte da cultura e identidade do aluno e como um direito humano (MINED, 2003, p. 30).

## 1.5 – Problema de pesquisa

Toda essa discussão anterior pode ser resumida em dois principais pontos: o primeiro sobre a introdução das línguas moçambicanas como meio de ensino, cuja justificação se baseia em duas principais premissas a saber: 1ª – a rápida aprendizagem dos alunos por ser uma língua que eles dominam e falam em casa; 2ª – para valorizar e preservar a sua identidade por meio da sua língua materna. Ou seja, a língua materna é parte da identidade do aluno e por via disso, deve-se assegurar a preservação dessa língua. A forma encontrada para preservar-se essa língua é ensinando o aluno na sua própria língua materna moçambicana. Esse ensino ocorre em zonas rurais consideradas linguisticamente homogêneas e onde as pessoas falam a língua local e o português quase que não se fala.

O segundo ponto diz respeito ao ensino monolíngue (ensino onde a língua de instrução é a portuguesa) cuja justificação se baseia no facto de se reconhecer que “moçambique é um país linguisticamente heterogêneo”, ou seja, um país com muitas línguas maternas, e por causa disso, nas zonas urbanas e periurbanas ou vilas, a língua de unidade é a portuguesa. Por causa disso, os alunos que vivem nas cidades e vilas devem estudar com recurso à língua portuguesa como forma de aumentar a eficácia da comunicação num contexto de muitas línguas, contribuindo para o reforço da unidade nacional (MINED, Plano Curricular do Ensino Básico, 2003, p. 32).

Entretanto, apesar de os estudos até aqui apresentados, tanto os contra e a favor bilingue, em África e em Moçambique, darem ênfase da influência da língua no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, não dão atenção à influência das origens sociais, de onde a língua falada é um dos factores de destaque. Mais do que isso, não demonstram o papel de variáveis como ambiente familiar, redes de amizade e sociabilidade disponíveis no seu contexto, os espaços aonde os alunos frequentam, a escolaridade dos pais, ocupação profissional dos pais, entre outros factores, que podem influenciar para maior ou menor grau de proximidade dos alunos com a cultura e conteúdos exigidos na escola.

Em sociologia, o lugar conta (Witt, 2016, p. 328). O lugar conta para o sucesso ou fracasso na vida das pessoas. O lugar conta para ter ou não o acesso às diversas oportunidades que o mundo oferece. O lugar conta, porque ele determina em grande medida as ambições que uma pessoa pode ter, a

sua visão do mundo e as oportunidades concretas que ela pode beneficiar na vida, estando num determinado espaço, contexto social e em função da “classe social”<sup>5</sup>. Por exemplo, dados das Universidades Eduardo Mondlane, Lúrio e Zambeze, mostram que a maioria dos admitidos para estas universidades são alunos que terminaram a sua 12<sup>a</sup> classe nas escolas localizadas nas capitais provinciais e não nos distritos e zonas rurais.

Por outro lado, a maioria dos admitidos nas bolsas de estudo para França, Estados Unidos e Inglaterra, são aqueles que são naturais da Cidade e Província de Maputo. Para além disso, aqueles que foram admitidos sendo naturais das províncias e cidades fora de Maputo, são os que se candidatavam estando na cidade de Maputo. Os poucos que reportaram que se candidataram estando nas províncias fora de Maputo, sobretudo, os da embaixada dos Estados Unidos da América, com destaque para as cidades de Nampula e Beira, são os que estavam a trabalhar numa organização financiada por uma ONG americana ou pelos fundos da própria embaixada no âmbito de desenvolvimento de projectos comunitários.

Portanto, o lugar e o contexto social contam para o sucesso ou fracasso na vida das pessoas. Contam para o acesso ou não às oportunidades de educação. Esses espaços e contextos sociais (incluindo a classe social), também determinam as possibilidades de aprendizagem e domínio de línguas. Por isso, na análise do desempenho escolar entre alunos, o lugar (enquanto contexto social) e as origens sociais são um dos factores cruciais, de onde a língua falada constitui um dos elementos integrantes. Uma análise que apenas olha o factor língua como unicamente determinante do menor ou maior desempenho escolar entre alunos, é uma análise incompleta, de um fenómeno como desempenho escolar, com muitas variáveis à volta. É uma análise que não explica as condições sociais nas quais as línguas são aprendidas e aperfeiçoadas para facilitar ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem. São análises que olham a língua como um dado adquirido e natural, sem no entanto, olhar pelas condições que tornam possível a aprendizagem e domínio ou não da língua. O contexto familiar e social dos alunos é o berço que pode oferecer esses elementos que tornam possível a aprendizagem e domínio da língua, que depois vai influenciar no desempenho escolar dos alunos, dependendo do menor ou maior grau de proximidade da socialização primária dos alunos com a cultura e conteúdos exigidos na escola.

---

<sup>5</sup> Sistema de estratificação baseado na posse de prestígio socioeconómico seja ele real ou perceptível (Witt, 2016, p. 224).

Com base no acima exposto, a realização deste trabalho foi pertinente para captar e analisar as condições do contexto e as origens sociais dos alunos da 6ª e 7ª classe do ensino bilingue e monolingue na EPC Lussa, que influenciam no seu desempenho escolar nas disciplinas de Português e Matemática. Por isso, a pergunta que se pretendia responder com a realização deste trabalho foi: *“Que influência o contexto e as origens sociais têm no desempenho escolar dos alunos bilingue e monolingue da 6ª e 7ª classes da EPC Lussa nas disciplinas de Matemática e Português?”*.

## II – Enquadramento Teórico e Conceptual

Em termos teóricos, a perspectiva adoptada foi a do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1992) sobre a teoria da reprodução das desigualdades escolares, que olha o papel da herança familiar e suas implicações no desempenho escolar dos alunos. De acordo com essa abordagem teórica, as diferenças no sucesso escolar dos alunos ao longo de seus percursos escolares não podem ser explicadas pelas suas capacidades ou por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular, mas sim, devem ser explicadas pela sua origem social, que os coloca em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares (Bourdieu, 1992; Nogueira & Nogueira, 2002; Valle, 2013).

Bourdieu trouxe essa abordagem em resposta à uma concepção funcionalista da educação que vigorou desde os anos 50, que olhava a escola como uma instância que não apenas promovia a igualdade de oportunidades e ascensão económica, como também uma instância na qual, os indivíduos competem em condições iguais (Nogueira & Nogueira, 2002). Dentro dessa competição, os melhores alunos são selecionados mediante critérios racionais e meritocráticos para avançarem nas suas carreiras escolares, e posteriormente, ocupar as posições superiores na hierarquia social. Entretanto, devido aos movimentos de protesto dos anos 60, sobretudo, os protestos dos estudantes das camadas médias e populares na Europa e América, começou a se questionar o real papel da educação como instância promotora da igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social. Diante disso, Bourdieu fez suas análises que lhe permitiram concluir que longe da escola ser uma instituição que garante a transformação e democratização de oportunidades na sociedade, ela é uma das principais instituições através da qual, se mantêm e legitimam os privilégios sociais (Nogueira & Nogueira, 2002).

Para Bourdieu (1992), a escola não é uma instituição imparcial que, simplesmente, selecciona os mais talentosos a partir de critérios meramente objectivos. Ela representa e exige dos alunos os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, que são apresentados e considerados (ainda que de forma oculta) como cultura universal e dominante. Dessa forma, a escola participa de forma activa – através dos currículos adoptados, métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais (Nogueira & Nogueira, 2002). Mais do que isso, a escola acaba legitimando essas desigualdades, ao interpretar

as diferenças académicas e cognitivas entre os alunos como resultantes dos méritos e dons individuais (Bourdieu, 1992).

Estudos feitos em vários países do mundo e em diversos contextos, chegam às mesmas conclusões teóricas de Bourdieu. Por exemplo, o estudo de Bell (2003) na Europa concluiu que a qualidade de ensino era melhor em bairros de baixa pobreza infantil, demonstrando a influência do espaço onde a escola se localiza, na qualidade de ensino. Ainda no contexto europeu, Hansen & Mastekaasa (2006) constataram que existe uma associação entre a origem da classe e o desempenho académico, onde os alunos de classe social alta obtiveram melhores notas devido ao seu capital cultural. Um outro estudo de Kraaykamp et al. (2011) constatou que crianças inicializadas na leitura pelos seus pais tinham maior desempenho escolar na disciplina de língua em relação as que saíam de lares cujos pais não os haviam inicializado na leitura.

No contexto americano, Glennie et al. (2008) concluiu que a vizinhança, amigos, e família influenciam no desempenho escolar dos alunos. Para Gladwell (2008), a família na qual a pessoa nasce, o espaço geográfico onde nasce e o tempo, são factores determinantes nas suas chances de sucesso na vida. Além disso, Gladwell (2008) constata que alunos de pais favorecidos tinham sempre melhor desempenho escolar nos primeiros testes depois das férias escolares, em relação aos alunos de pais desfavorecidos, devido às condições de cada família que acabam determinando o tipo de actividade na qual a criança se envolve durante o tempo de férias. Para Witt (2016), alunos de famílias ricas têm enormes possibilidades de acesso ao ensino superior e treinamentos profissionais, enquanto os alunos de famílias pobres não recebem treinamentos que os qualificam para ocupar posições bem-remuneradas e de prestígio.

A relação entre o desempenho escolar dos alunos e suas origens sociais fez com que Bourdieu (1992) constatasse que as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior da língua culta (língua da classe dominante), trazidos de casa por certas crianças, facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na medida em que funcionam como uma ponte de ligação entre o contexto familiar do aluno e a cultura escolar. Nisso, a educação escolar, para crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuidade da educação familiar, enquanto para as outras crianças culturalmente desfavorecidas, significaria algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador (Nogueira & Nogueira,

2002; Valle, 2013). Bourdieu (1992) constata ainda que a avaliação escolar vai muito mais além de uma simples verificação de aprendizagem, para incluir um julgamento cultural na íntegra, e até mesmo moral dos alunos. Nisso, exige-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar. Também exige-se que sejam intelectualmente curiosos, empenhados na busca do saber, disciplinados, e que cumpram adequadamente com as regras da “boa educação”. Entretanto, essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores (Nogueira & Nogueira, 2002).

Na perspectiva de Bourdieu, a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só podem ser compreendidos, quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. Ou seja, a eficácia da assimilação dos conteúdos escolares por parte dos alunos, depende do grau em que os alunos dominam o código necessário à decifração dos conteúdos da aprendizagem. Para Bourdieu, esse domínio irá variar de acordo com a maior ou menor distância existente entre os conteúdos administrados pela escola como cultura legítima, e a cultura familiar de origem dos alunos. Para os alunos oriundos das classes dominantes, a cultura escolar seria a sua própria cultura, que se apresenta de forma reelaborada e sistematizada. Entretanto, para os demais alunos oriundos das classes populares ou dominadas, seria uma cultura “estrangeira” (Bourdieu, 1992; Nogueira & Nogueira, 2002; Valle, 2013).

Para Bourdieu (1992), os professores passariam a transmitir os conhecimentos aos alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação e descodificação. Entretanto, apenas os alunos que têm a cultura escolar como cultura familiar, possuem esses instrumentos. As diferenças nos resultados escolares dos alunos passariam a ser vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) enquanto, na realidade, são diferenças que resultam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno (Bourdieu, 1998; Nogueira & Nogueira, 2002). Dessa forma, o processo de reprodução das desigualdades sociais acontece pelo facto de os alunos que dominam, por sua origem, os códigos de comunicação necessários para a assimilação da cultura escolar, serem eles que tenderiam a alcançar o sucesso escolar, enquanto os alunos que, pelas suas origens sociais, não dominam o código e cultura das classes dominantes exigidos na escola, tenderiam a fracassar (Nogueira & Nogueira, 2002).



No entender de Bourdieu (1992), nas classes dominadas ou populares, o investimento na educação das crianças tende a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo. Diante disso, esse grupo social tende a adotar o que Bourdieu chama de “liberalismo” em relação à educação dos filhos. Ou seja, a vida escolar dos filhos não é acompanhada de forma regular e contínua pelos seus pais, tão pouco há intensa cobrança em relação ao sucesso escolar do aluno. São classes que esperam que os filhos estudem apenas o suficiente para se manter ou se elevar em relação ao nível socioeconômico dos pais. Nisso, são famílias que tendem a priorizar níveis e carreiras escolares mais curtos, capazes de dar acesso mais rápido à inserção profissional dos seus filhos (Nogueira & Nogueira, 2002).

Bourdieu (1992) constata que nas avaliações formais ou informais (particularmente nas provas orais), os alunos são exigidos muito mais do que o domínio dos conteúdos transmitidos. Exige-se uma agilidade verbal e uma forma de se expressar brilhante que somente aqueles que têm a familiaridade com a cultura dominante podem oferecer (Nogueira & Nogueira, 2002). Entretanto, essas habilidades que são frutos da socialização familiar diferenciada vivida pelos alunos, é desconsiderada pela escola, que passa a explicá-las como indicadores de inteligência e talento natural dos alunos. Uma das consequências resultantes dessa diferenciação de socialização e domínio da cultura das classes dominantes na sociedade é o facto das posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes, ou considerados “cultos” (Nogueira & Nogueira, 2002).

Em suma, a transmissão dos saberes na escola consistiria naquilo que Bourdieu chamou de “pedagogia do implícito”, na qual, alunos que saem de ambientes familiares onde têm a cultura, língua e valores das classes dominantes como parte do seu processo de socialização primária no seu ambiente familiar, são os que tiram proveito do sistema escolar, enquanto os que saem de famílias que não têm esses valores da classe dominante, são excluídos de uma participação e gozo efectivos do sistema de ensino, por um lado. Por outro lado, a avaliação dos professores vai muito além da simples verificação das competências adquiridas, constituindo, na realidade, um julgamento social, baseado na maior ou menor discrepância do aluno em relação às atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes (Nogueira & Nogueira, 2002).

Esta teoria é aqui aplicada com dois objectivos: primeiro para analisar em que medida o ambiente familiar e o contexto social onde os alunos da EPC Lussa provêm, impacta o seu desempenho escolar em matemática e português, onde esta última, é a língua oficial do país, e por via disso, língua não apenas de integração na sociedade como um todo e no mercado de trabalho, como também língua de integração no ensino secundário e superior em Moçambique. Ou seja, é a língua das classes dominantes. Segundo, analisar em que medida a inicialização dos alunos na língua materna (ensino bilingue) na EPC Lussa, constitui uma oportunidade que não apenas quebra as discrepâncias no acesso ao conhecimento em função das origens sociais, como também facilita a aprendizagem e assimilação dos conteúdos por parte dos alunos por terem sido inicializados numa língua que é do seu domínio. Ou seja, uma vez que os alunos que, pelas suas origens sociais (origens sociais desfavorecidas), não dominam o código e cultura das classes dominantes exigidos na escola “tenderiam a fracassar”, com a instrução destes alunos numa língua que é materna (e não estrangeira) para eles, em que medida o ensino torna mais fácil e inclusivo para esses alunos.

## **2.1 – Definição dos conceitos**

### **Ensino Bilingue**

No seu artigo sobre “Bilinguismo e Educação”, Kenji Hakuta & Eugene Garcia (1989), dizem que o termo “bilinguismo” é definido linguisticamente, como sendo o domínio ou fluência em duas línguas. Nyati-Ramahobo (1997), define a educação bilíngue como o uso de duas ou mais línguas como instrumento de ensino para ministrar outras disciplinas fora a das línguas. Em alguns casos, uma das duas línguas é língua materna das crianças. Por outro lado, Cummins & Hornberger (2008) definem a *educação bilingue* como sendo o uso de duas ou mais línguas num determinado período durante o decurso da carreira escolar dos alunos. Enquanto isso, Saunders (2016), defende que o termo “bilinguismo”, se aplicado ao indivíduo, significa a capacidade de expressar-se em duas línguas. Quando for aplicado à uma instituição ou comunidade, o bilinguismo é visto como sendo a coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes que os falantes utilizam alternadamente, dependendo das circunstâncias, com igual fluência ou domínio dessas línguas. A política de ensino bilíngue é maioritariamente adoptada por países subdesenvolvidos onde as minorias falantes dessas línguas tendem a ser excluídas do Sistema de Educação em vigor (Saunders, 2016).

Ensino bilíngue é o uso de duas ou mais línguas no processo de educação e instrução. Isto começa onde os alunos se encontram e do que eles sabem, o que significa aprender a ler e escrever com recurso à sua língua materna e o ensino de disciplinas como matemática, ciências naturais, sociais e ambientais com recurso à língua materna (MTBMLE, 2009). O ensino bilíngue significa o uso da língua materna dos alunos e outras duas línguas como sendo línguas de instrução. Em outros contextos, o termo é usado para descrever o sistema de ensino que envolve muitas línguas, sendo que cada comunidade aprende em sua língua e mais a língua oficial do sistema de educação. Nos países asiáticos, este tipo de ensino consiste no uso de quatro línguas sendo: língua maternal, língua provincial, língua nacional e uma língua internacional (Malone S. , 2004).

Neste trabalho, o termo “ensino bilingue” é usado para se referir ao uso de duas ou mais línguas num determinado período durante o decurso da carreira escolar dos alunos, segundo a definição de Cummins & Hornberger (2008). Trata-se do uso das línguas maternas como meio de ensino nas classes iniciais (1<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> classe), e a língua portuguesa partir da 4<sup>a</sup> classe até 7<sup>a</sup>, durante a carreira escolar dos alunos.

### **Ensino Monolingue**

Este termo é usado para se ferir ao uso de uma língua (MINED, 2003), que no caso concreto de Moçambique, trata-se do ensino com recurso à lingua portuguesa.

### **Socialização primária**

O conceito de socialização primária é aqui utilizado para se referir ao complexo processo de aprendizagem através do qual, os indivíduos tornam-se parte activa da vida em sociedade, através da participação em comunicações sociais, ações sociais, língua, costumes sociais, regras, normas e saberes, dentro da família e comunidade de pertença (Witt, 2016). É com base nessa pertença em grupos sociais que os indivíduos desenvolvem a capacidade da linguagem e do agir tanto quanto a sua própria personalidade e identidade. Os processos de socialização primária dos alunos nas suas famílias e comunidades têm influência no maior ou menor grau de aproveitamento escolar dos alunos (bilingue e monolingue), dependendo da distância existente entre o mundo da socialização primária do aluno e a cultura, língua, e valores exigidos pela escola.

### **III – Metodologia**

Esta secção é reservada à descrição dos procedimentos metodológicos e as respectivas técnicas usadas para a materialização deste trabalho. Num primeiro momento é feita uma descrição sobre a abordagem usada, e num segundo momento são descritas as técnicas de colecta de dados usadas, com destaque para a entrevista, na sua forma aberta e fechada e a pesquisa documental. Por último, é feita uma breve descrição sobre a população e amostra do presente estudo.

#### **3.1 – Método de abordagem**

Por definição, o método de abordagem é o método que se caracteriza por uma abordagem mais ampla, e que pressupõe um nível de abstração mais elevado na análise dos fenômenos da natureza e da sociedade (Marconi & Lakatos, 2003; Gil, 2008). Neste trabalho, usou-se este método indutivo que é aquele que faz análises sobre a natureza e sociedade partindo de constatações mais particulares às leis e teorias mais abrangentes, ao se partir de constatações particulares dos resultados do ensino bilingue na EPC Lussa, para se fazer análises teóricas mais gerais. Tratando-se de uma análise comparativa entre dois grupos de alunos, o método comparativo foi de grande importância na efectivação do trabalho.

#### **3.2 – Método comparativo**

O método comparativo é definido como sendo o método que enfatiza o estudo das semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos, sociedades ou povos, com o fim último de contribuir para uma melhor compreensão do comportamento humano. As comparações realizadas por meio deste método permitem verificar similaridades e explicar divergências nos fenômenos estudados (Marconi & Lakatos, 2003; Gil, 2008). No presente trabalho, o recurso à este método serviu para não apenas comparar os resultados de desempenho escolar entre alunos do ensino bilingue com os do monolingue na EPC Lussa, como também para comparar as suas semelhanças e diferenças de natureza contextual e de origem social, que podem favorecer ou não o seu aproveitamento escolar.

A medida do aproveitamento escolar e as causas da ineficácia das escolas são tarefas complexas para uma análise mais precisa. Nisso, os processos de avaliação das escolas compreendem habitualmente procedimentos qualitativos (estudos de caso, observação participante, etc.) e

quantitativos (recolha de indicadores, análise de taxas, etc.) (Azevedo, 2003, p. 15). Neste trabalho, adoptou-se a combinação dos dois procedimentos para aferir o aproveitamento escolar dos alunos da EPC Lussa nas disciplinas de Matemática e Português.

Os processos de avaliação quantitativa do desempenho escolar dos alunos incluem de entre muitos indicadores: os indicadores de contexto (acessibilidade, nível escolar dos pais, situação socioprofissional dos pais, ratio aluno-professor, etc.), indicadores de recursos (físicos, humanos, financeiros, técnicos), indicadores de processo (funcionamento dos departamentos pedagógicos, tipo de actividades curriculares lectivas e não-lectivas, níveis de participação dos pais na escola, níveis de participação dos alunos na escola, tipo de funcionamento dos conselhos de turma, etc) e indicadores de resultados (taxas de transição, taxas de abandono, taxas de aproveitamento pedagógico, etc.) (Azevedo, 2003, p. 16). Neste trabalho, tomou-se as variáveis contexto social e origens sociais, como aspectos que influenciam o *aproveitamento pedagógico* dos alunos, enquanto uma avaliação quantitativa e formativa do desempenho escolar dos alunos do bilingue e monolingue. Por aproveitamento pedagógico, entende-se como sendo a avaliação do conhecimento adquirido na escola durante um determinado período lectivo (Azevedo, 2003). Aqui, o termo é usado para incluir as avaliações formativas dos alunos referentes ao 1º e 2º trimestre de 2017 nas disciplinas de Português e Matemática na EPC Lussa, nos alunos da 6ª e 7ª classe do bilingue e monolingue. Com base nisso, procura-se buscar os factores sociais do contexto e as origens sociais dos alunos que podem influenciar o aproveitamento pedagógico desses dois grupos de alunos.

### **3.3 – Técnicas de colecta de dados**

Neste trabalho, foram usadas duas técnicas de colecta de dados a saber: a pesquisa documental e as entrevistas nas suas formas abertas e fechadas. A característica principal da pesquisa documental é que a fonte de colecta de dados está restrita à documentos, sejam escritos ou não, constituindo o que se chama de fontes primárias. As pesquisas documentais podem ser feitas no momento em que o facto ou fenómeno ocorre, ou depois (Marconi & Lakatos, 2003, p. 174). No caso deste trabalho, a pesquisa documental constitui a fonte primária de obtenção da informação sobre o aproveitamento pedagógico dos alunos, por meio da consulta das pautas referentes ao 1º e

2º trimestre do ano lectivo de 2017, dos alunos da 6ª e 7ª classe do ensino bilingue e monolingue da EPC Lussa. Para além da pesquisa documental, foi usada a entrevista na sua forma aberta e fechada. Por definição, a entrevista é um encontro entre duas pessoas ou mais pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a colecta de dados ou diagnóstico de um problema social (Marconi & Lakatos, 2003, p. 195). Neste trabalho, a entrevista foi aplicada ao Director da EPC Lussa, aos professores, alunos e seus pais e encarregados de educação.

### **3.4 – Delimitação do universo (descrição da população)**

Constituem população do presente estudo, alunos da Escola Primária do 1º e 2º grau (1ª a 7ª classes) da EPC Lussa. Esta escola foi escolhida por ser a uma das escolas piloto da política de ensino bilingue em Moçambique desde 2004. Por outro lado, outra razão que justifica a escolha desta escola é por ministrar as aulas na língua Elómue, que é também do domínio do pesquisador. Portanto, esses são as principais razões que ditaram a escolha desta escola como constituinte do estudo de caso que se faz neste trabalho.

### **3.5 – Amostragem**

Por definição, a amostra é a selecção de elementos de uma vasta população, que são estatisticamente representativos (os elementos) da mesma população (Witt, SOC, 2016, p. 28). A amostra pode ser probabilista, por conveniência, entre outros tipos. Neste trabalho, a amostra foi por conveniência, tendo sido seleccionadas 4 turmas de duas diferentes classes a saber: duas turmas da 6ª classe, sendo uma bilíngue e outra monolíngue; duas turmas da 7ª classe, sendo uma do bilíngue e uma do monolíngue. A pesquisa documental do aproveitamento pedagógico reflecte informações dos alunos das quatro turmas seleccionadas. Para a entrevista, foram seleccionados 90 alunos (que por coincidência, correspondem a 50% do total das 4 turmas das duas classes, 6ª e 7ª) que estavam disponíveis em participar das entrevistas. Ou seja, trabalhou-se com duas turmas do bilíngue, onde uma é da 6ª classe e outra da 7ª classe, e duas turmas do monolíngue onde uma é da 6ª classe e outra da 7ª classe. Como se disse antes, a escolha destas classes foi movida pelo facto de serem classes finais do ensino básico, onde se espera que o aluno tenha adquirido as

competências esperadas com a conclusão do ensino básico, sobretudo, de leitura, escrita e aritmética. Mais do que isso, por serem classes finais do ensino básico, espera-se que tenham adquirido competências na língua portuguesa, pois, no nível secundário (a partir da 8ª classe), o ensino é com recurso à língua portuguesa.

### **3.5 – Dificuldades encontradas no campo e formas de superação**

Uma das grandes dificuldades encontradas no processo de colecta de dados para este trabalho, tem a ver com a comunicação. Primeiro, porque não tive nenhum acesso à nenhuma fonte capaz de fazer chegar a informação sobre a minha deslocação para a EPC Lussa no Gurúe. Segundo, porque precisava que no dia da minha chegada, encontrasse os alunos da 6ª e 7ª classe do bilíngue e monolíngue, professores e os pais e encarregados de educação desses alunos. Das tentativas de contactos telefónicos feitas para informar a escola sobre o dia da minha chegada, não resultaram, porque um dia antes da viagem para Gurúe, o telefone do amigo que estava a tentar ajudar no processo, estava fora da área. Entretanto, nem por isso fiquei desanimado.

Parti do distrito de Alto Molócue para Gurúe no dia 06.07.2017, numa quinta-feira, pelas 13h e só cheguei na Cidade de Gurúe quando eram 19h:30 minutos. Não sabia onde se localizava a EPC Lussa, não havia informado a escola sobre a minha vinda, mas tinha certeza que iria encontrar um homem de taxi de moto que conhece e que pudesse me levar para lá. E assim aconteceu. Já na sexta-feira, dia 07.07.2017, pelas 07:00h, parti da Cidade de Gurúe em direcção à EPC Lussa, num taxi de moto. Passados 15 minutos, o jovem motociclista alertou-me que estávamos a entrar no quintal da Escola Primária do 1º e 2º Grau de Lussa. Para a minha surpresa, estavam lá os alunos da 6ª e 7ª classe do bilíngue e monolíngue, o director da escola, os professores e a partir das 7h:30 minutos, começaram a chegar os pais e encarregados de educação. Era um dia de realização de mais uma avaliação do final do trimestre naquela escola.

Com muita hospitalidade, o Director me acolheu, apesar de não ter lhe comunicado com antecedência sobre a minha vinda naquele dia. Enquanto conversávamos no seu gabinete, me fez conhecer que os pais e encarregados de educação estavam chegando naquela manhã porque a escola fez uma convocação para uma reunião agendada para àquela sexta-feira, onde a USAID precisava conversar com os pais dos alunos, a respeito do projecto que está para ser implementado

por esta organização sobre a expansão do ensino bilíngue. Então a USAID pediu falar com os pais das crianças e a reunião estava marcada para as 9:00h daquele dia. Manifestei o desejo de conversar com os pais dos alunos e o Director não hesitou em me dizer “*aproveita entrevistar agora, já que os membros da USAID ainda não chegaram*”. E assim tive acesso à todo grupo alvo do meu trabalho de campo (alunos, professores, director, e pais e encarregados de educação da EPC Lussa).



#### IV – Resultados da pesquisa

Nesta secção são apresentados os principais resultados do trabalho de campo. Numa primeira fase, faz-se uma breve apresentação dos dados sociodemográficos dos alunos entrevistados, seguida de uma descrição sobre a forma como ensino bilingue é implementado e monitorado na EPC Lussa. Em seguida, são apresentados os resultados do aproveitamento escolar dos alunos das 4 turmas escolhidas e feitas as comparações de desempenho escolar em matemática e português entre alunos do bilingue e monolingue. De igual modo, são trazidas as percepções dos professores de matemática e português, sobre o grupo com maior desempenho escolar nas suas disciplinas e as razões por detrás disso. São também apresentadas as percepções dos alunos e seus pais e encarregados de educação sobre o ensino bilingue naquela escola. Finalmente, é feita uma análise dos resultados apresentados, tendo como base a teoria da reprodução das desigualdades escolares de Bourdieu.

O trabalho de campo foi realizado na Escola Primária do 1º e 2º grau de Lussa, no Distrito de Gurúe, Província da Zambézia. De referir que esta escola adoptou o ensino bilíngue desde 2004.



#### 4.1 – Dados sociodemográficos dos alunos da 6ª e 7ª classe da EPC Lussa.

<b>Legenda</b>	M - Masculino
	F - Feminino

Dados gerais dos alunos da 6ª classe EPC Lussa				
Ensino Bilingue		Ensino Monolingue		Total Geral 6ª
6ª Turma A		6ª Turma B		
M	F	M	F	
23	6	40	39	
<b>Total</b>	29	<b>Total</b>	79	108

Fonte: Dados fornecidos pela Direcção da escola

Dados dos alunos inquiridos da 6ª classe EPC Lussa				
Ensino Bilingue		Ensino Monolingue		Total Geral 6ª
6ª Turma A		6ª Turma B		
M	F	M	F	
10	4	22	20	
<b>Total</b>	14	<b>Total</b>	42	56

Fonte: dados colhidos pelo autor

Dados gerais dos alunos da 7ª classe da EPC Lussa				
Ensino Bilingue		Ensino Monolingue		Total Geral 7ª
7ª Turma A		7ª Turma B		
M	F	M	F	
17	11	26	18	
<b>Total</b>	28	<b>Total</b>	44	72

Fonte: Dados fornecidos pela Direcção da escola.

Dados dos alunos inquiridos da 7ª classe da EPC Lussa				
Ensino Bilingue		Ensino Monolingue		Total Geral 7ª
7ª Turma A		7ª Turma B		
M	F	M	F	
10	5	11	8	
<b>Total</b>	15	<b>Total</b>	19	34

Fonte: dados colhidos pelo autor

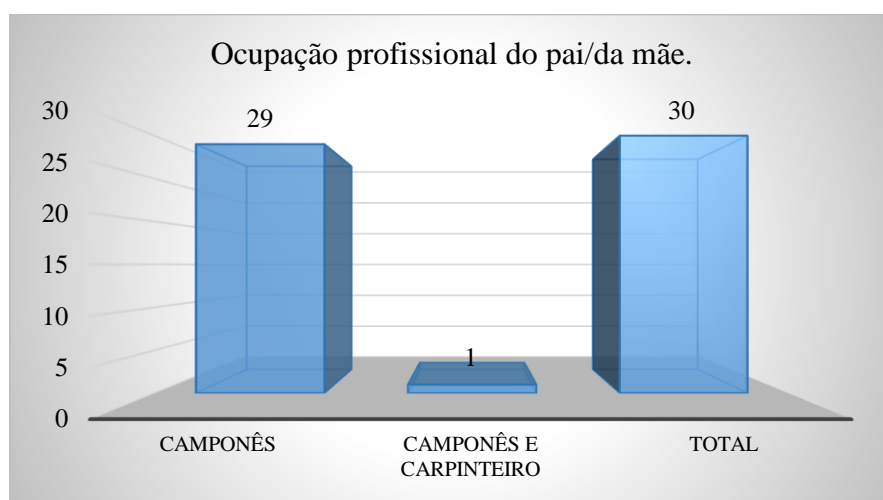
No geral, os dados mostram que os alunos do monolingue são de turmas numericamente maiores em relação aos alunos do ensino bilingue. Esta diferença resulta das massivas desistências escolares dos alunos do ensino bilingue que se registam nas classes anteriores (de 1ª à 5ª classe).

Em termos de género, ambas as turmas, a maioria dos alunos é do género masculino. Estes alunos estudam numa escola que se localiza há 13 Km da cidade de Gurúe.

#### 4.2 – Dados sociodemográficos dos pais e encarregados de educação

Dados sociodemográficos dos pais e encarregados de educação entrevistados na EPC Lussa						
Género		Total	Nível de escolaridade atingido			
M	F		Nenhum	Primário incompleto	Primário completo	Secundário incompleto
5	25	30	8	19	2	1

Fonte: Dados colhidos pelo autor



Fonte: Dados colhidos pelo autor

No referente aos dados sociodemográficos dos pais e encarregados de educação dos alunos, constata-se que a maioria tem nível primário incompleto. Entretanto, como forma de ter certeza se sabiam ler ou não, os pais eram solicitados que lessem palavras simples, onde constatou-se que quase 97% não sabe ler. Ou seja, são pais não alfabetizados, apesar de terem afirmado que frequentaram a escola entre 2ª e 3ª classe e depois abandonaram. Em termos de sua ocupação profissional, como era de se esperar, há uma relação de afinidade entre as suas ocupações profissionais e o seu nível de escolaridade. Ou seja, como são pais não alfabetizados, nenhum pai possui um trabalho intelectual remunerado. Todos são camponeses. Além disso, os pais afirmaram que nas comunidades onde moram, não têm acesso à água potável e electricidade.

### 4.3 – Entrevista com o Director da escola e a técnica do ensino bilingue

De acordo com o Director da Escola, o ensino bilíngue é administrado desde 2004, abrangendo todas turmas A de cada classe. Ou seja, na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, e 7ª classe, todas turmas A de cada uma dessas classes a língua materna se faz presente como meio de ensino (1ª e 2ª classe) e depois como disciplina e língua a ser recorrida em todas as outras disciplinas para explicar conteúdos que sejam de difícil compreensão dos alunos. Nesta escola, a transição da L1 para L2 é feita na 3ª classe. De acordo com o Director da Escola, esta forma de implementação do bilingue vem sendo usada desde 2004. Igualmente, as monitorias do ensino bilingue são feitas ocasionalmente, podendo ou não receber visitas da Direcção Distrital da Educação em cada três meses, que vêm assistir as aulas e por vezes, capacitar os professores. Do relatório dessas monitorias feitas ao nível da EPC Lussa pela Direcção distrital, o Director avança que os resultados das constatações feitas por essas equipas de monitoria não são partilhados com a EPC Lussa, ficando apenas para o registo da Direcção Distrital de Educação.

“ (...) Nós nunca tivemos o relatório final depois do trabalho... Eles vêm, assistem as aulas, e registam... as vezes dizem olha, não é uma aula para analisar... viemos ver como é que vocês estão a implementar o processo de ensino aqui (...) ” (Director da Escola).

Apesar do INDE não fazer directamente as monitorias/supervisões, a nível nacional, existe uma comissão da Direcção Nacional do Ensino Primário, do Departamento de Orientações Pedagógicas, que faz as supervisões do ensino bilingue a nível nacional. Entretanto, este sector reconhece o facto de não poder fazer as supervisões em todas escolas bilingue do país (estimadas em 510)<sup>6</sup>, pela falta não apenas de recursos humanos e financeiros, como também pelo facto do tempo ser escasso. Por exemplo, para o ano de 2017, foram previstas 3 supervisões a nível nacional, que envolve apenas dois distritos de cada província, para trabalhar em 5 dias.

“ (...) As escolas são muitas e o tempo é curto... Por exemplo, para este ano, planejamos três supervisões. A primeira aconteceu em Maio, a segunda está prevista para esta semana de 16 a 20 de Outubro. Quando a

---

<sup>6</sup> Segundo dados estatísticos do bilingue 2016, fornecidos pelo INDE.

equipe de supervisão chega às escolas, assiste as aulas e no final, conversa com os professores para o balanço. É nesse balanço que a equipe de supervisão apresenta aos professores o seu parecer geral sobre o decurso da aula, dizendo os aspectos positivos e negativos constatados (...) ” (Técnica na DINEP<sup>7</sup> – MINEDH<sup>8</sup>).

É caso para mencionar também que em ambos grupos, não há registo de desistentes por qualquer que seja o motivo, tanto no bilingue como no monolingue. De acordo com o Director da Escola, após a 7<sup>a</sup> classe, a escola recebe uma lista de afetação para alocar os alunos aprovados nas escolas secundárias mais próximas. Entretanto, a lista das afecções (que vem das escolas secundárias com metas definidas pela Direcção Distrital de Educação), não contempla uma indicação se o aluno a ser enviado para 8<sup>a</sup> classe, sai do ensino monolingue ou bilingue. A alocação dos alunos para a 8<sup>a</sup> classe, baseia-se em classificações como “*curso diurno*” e “*curso nocturno*”. Com isso, quer se dizer que nem a escola secundária, nem a Direcção Distrital de Educação, ou mesmo o Ministério nos mais diversos sectores, fazem o acompanhamento dos alunos bilingue na 8<sup>a</sup> classe em diante, para saber o seu desempenho comparativamente com os alunos que saem de sistema de ensino monolingue na 7<sup>a</sup> classe.

“ (...) Não há acompanhamento a partir da 8<sup>a</sup>. Não tenho informações ao nível do ensino secundário. Parece que não há... é um ensino normal. Eu digo isso porque eles pedem afecção... então, nesta afecção não contemplam se é que é do ensino bilingue ou não. Só dizem 8<sup>a</sup> classe curso diurno, 8<sup>a</sup> classe curso nocturno (...). Nós afectamos as crianças. Tantas no curso diurno, as outras no curso nocturno... A lista conta os alunos como se estivessem a sair no mesmo ensino (...) ” (Director da Escola).

Chamada a responder sobre a mesma questão (se há ou não acompanhamento dos alunos bilingue depois da 7<sup>a</sup> classe, neste caso, a partir da 8<sup>a</sup> classe em diante), a Técnica no Departamento de

---

<sup>7</sup> Direcção Nacional do Ensino Primário

<sup>8</sup> Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

Orientação Pedagógica da Direcção Nacional do Ensino Primário, no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano disse as seguintes palavras:

“ (...) Penso que na 8ª classe não há distinção entre alunos que saem do bilingue ou monolingué. Entretanto, não tenho conhecimento se há acompanhamento dos alunos do ensino bilingue a partir da 8ª classe...”

Em termos de idades dos alunos que compõem cada uma das turmas, o Director avança que trata-se de alunos que têm as mesmas idades, dado que o regulamento prevê que o aluno entre na escola com os seis (6) anos, aplicáveis para ambos os grupos de alunos.

Em termos de idade, não há diferença. Seis anos, e outro também entra com seis anos. A matrícula também é a mesma... significa que os requisitos daquele, são os mesmos do outro. As idades são as mesmas. O regulamento diz que a criança só pode entrar na escola com seis (6) anos. Isso significa que os alunos da 6ª e 7ª têm mesmas idades (Director da Escola).

Ainda na EPC Lussa, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) fez-se presente em 2016 na implementação do seu projecto chamado “*Aprender a Ler*”, cujo objectivo foi de melhorar o aproveitamento escolar nas classes iniciais, sobretudo na 1ª, 2ª e 3ª classe do monolingué. Neste ano (2017), um outro projecto da mesma agência está na fase de pesquisa para a implementação, cujo nome é “*Vamos Ler*”, visando promover a leitura por meio das línguas maternas.

#### **4.4 – Principais constatações dos relatórios de monitoria do ensino bilingue feitos pela Direcção Nacional do Ensino Primário (DNEP – MINEDH).**

Do conjunto dos resultados/constatações das supervisões realizadas durante Maio de 2017 a nível nacional e em 2 distritos de cada província, foi produzido um relatório geral que aponta alguns pontos comuns encontrados nas diversas escolas bilingues visitadas a nível nacional, agrupados em 10 aspectos distintos nomeadamente:

1. Falta de materiais Didáticos;
2. Falta de professores do Ensino Bilingue, devido a transferência dos mesmos;
3. Professores não capacitados a leccionarem o Ensino Bilingue;
4. Desconhecimento generalizado da filosofia do EB por alguns gestores escolares e falta de divulgação desta às comunidades e líderes locais;
5. Descontinuidade do Ensino Bilingue em algumas escolas sem o conhecimento da DPEDH e dos SDEJT;
6. Falta do conhecimento sobre a modalidade do Ensino Bilingue pelos professores e Directores das escolas,
7. Falta de conhecimento sobre as metodologias do Ensino Bilingue em particular métodos da L2-português oralidade,
8. Absentismo dos professores e alunos nas escolas,
9. Necessidade de se alocar livros do 1º ciclo de português (L2), Matemática (L1), Língua Materna (L1) e livro do professor;
10. Necessidade de uma supervisão interna e contínua as escolas do Ensino Bilingue.

Fonte: DINEP, 2017, p. 2

#### **4.5 – Dados sobre o aproveitamento escolar dos alunos nas disciplinas de português e matemática**

No referente aos resultados do aproveitamento pedagógicos dos alunos da 6ª e 7ª classe do bilingue e monolingue na EPC Lussa, referentes aos primeiros dois trimestres de 2017, tem-se a seguinte informação:

Mapa de Aproveitamento Pedagógico da 7a A Bilingue									
Ordem	Português			Matemática			Língua Materna		
	1º Trimestre	2º Trimestre	Média Final	1º Trimestre	2º Trimestre	Média Final	1º Trimestre	2º Trimestre	Média Final
1	13	13	13	13	13	13	13	19	16
2	8	9	8.5	10	8	9	12	10	11
3	10	10	10	10	10	10	10	10	10
4	9	10	9.5	11	10	10.5	11	10	10.5
5	10	16	13	12	13	12.5	11	17	14
6	11	18	14.5	13	10	11.5	13	19	16
7	10	11	10.5	10	11	10.5	12	15	13.5
8	10	10	10	10	10	10	10	10	10
9	10	10	10	10	10	10	9	10	9.5
10	8	10	9	10	10	10	8	10	9
11	10	12	11	10	10	10	16	10	13
12	10	8	9	10	10	10	13	10	11.5
13	13	17	15	11	10	10.5	14	14	14
14	10	11	10.5	11	10	10.5	13	12	12.5
15	12	11	11.5	10	10	10	14	13	13.5
16	8	8	8	10	8	9	11	10	10.5
17	10	11	10.5	10	10	10	10	12	11
18	10	12	11	10	10	10	12	16	14
19	11	13	12	12	10	11	16	17	16.5
20	10	7	8.5	10	7	8.5	10	7	8.5
21	10	10	10	10	12	11	13	16	14.5
22	10	12	11	11	11	11	12	14	13
23	10	11	10.5	10	10	10	11	10	10.5
24	10	13	11.5	11	11	11	11	16	13.5
25	12	13	12.5	16	10	13	11	19	15
26	12	16	14	14	13	13.5	13	17	15
27	10	10	10	10	10	10	16	10	13
28	10	10	10	10	8	9	10	15	12.5
	Σ das Médias do 1º e 2º Tr.		304.5	Σ das Médias do 1º e 2º Tr.		295	Σ das Médias do 1º e 2º Tr.		351.5

**Diferença do somatório das médias de aproveitamento escolar da 7ª classe**

**Bilingue entre:**

**L1 em  
relação à  
L2**

**47 Valores**

**L1 em relação à  
Matemática**

**56.5 Valores**

Com base no mapa de aproveitamento escolar acima descrito, referente ao desempenho escolar dos alunos da 7ª classe do ensino bilingue nas disciplinas de Matemática, Português e língua Materna, constata-se que estes alunos têm melhor desempenho escolar na disciplina de Língua Materna em relação à Matemática e Português.



Mapa de Aproveitamento Pedagógico da 6ª A Bilingue									
Ordem	Português			Matemática			Língua Materna		
	1º Trimestre	2º Trimestre	Média Final	1º Trimestre	2º Trimestre	Média Final	1º Trimestre	2º Trimestre	Média Final
1	10	7	8.5	10	7	8.5	10	7	8.5
2	10	10	10	10	10	10	10	10	10
3	12	10	11	10	10	10	10	14	12
4	10	10	10	10	10	10	10	16	13
5	10	11	10.5	13	12	12.5	11	18	14.5
6	10	11	10.5	10	10	10	10	14	12
7	15	10	12.5	10	13	11.5	15	15	15
8	11	10	10.5	12	12	12	10	18	14
9	10	10	10	10	14	12	10	10	10
10	11	10	10.5	10	11	10.5	12	15	13.5
11	10	10	10	10	10	10	10	15	12.5
12	10	12	11	10	10	10	11	18	14.5
13	12	11	11.5	10	10	10	13	14	13.5
14	10	11	10.5	13	10	11.5	10	15	12.5
15	11	10	10.5	10	10	10	12	18	15
16	10	7	8.5	10	7	8.5	10	7	8.5
17	10	10	10	10	10	10	11	7	9
18	10	10	10	10	11	10.5	10	10	10
19	10	11	10.5	7	11	9	10	18	14
20	10	11	10.5	7	11	9	10	10	10
21	10	10	10	10	11	10.5	10	7	8.5
22	10	10	10	10	11	10.5	10	12	11
23	10	10	10	7	10	8.5	10	18	14
24	10	12	11	7	11	9	10	15	12.5
25	10	11	10.5	7	10	8.5	10	10	10
26	10	10	10	8	11	9.5	10	10	10
27	10	10	10	10	11	10.5	10	7	8.5
28	12	10	11	10	10	10	12	10	11
29	12	7	9.5	10	7	8.5	14	7	10.5
30	10	10	10	10	10	10	10	11	10.5
	Σ das Médias do 1º e 2º Tr.		309	Σ das Médias do 1º e 2º Tr.		301	Σ das Médias do 1º e 2º Tr.		348.5

**Diferença do somatório das médias de aproveitamento escolar da 6ª classe Bilingue entre:**

**L1 em relação à L2**

39.5                      Valores

**L1 em relação à Matemática**

47.5                      Valores

Com base nos dados do aproveitamento escolar dos alunos da 6ª classe do ensino bilingue, observa-se a mesma tendência dos resultados do aproveitamento pedagógico dos alunos da 7ª classe do bilingue, onde as constatações apontam para um maior desempenho escolar destes na disciplina de Língua Materna (Elómue) em relação às disciplinas de Português e Matemática. Ou seja, ambos alunos do ensino bilingue (6ª e 7ª classe) apresentam um baixo rendimento escolar nas disciplinas

de Matemática e Português em relação à disciplina de Língua Materna, que é a sua língua materna e de instrução para eles.

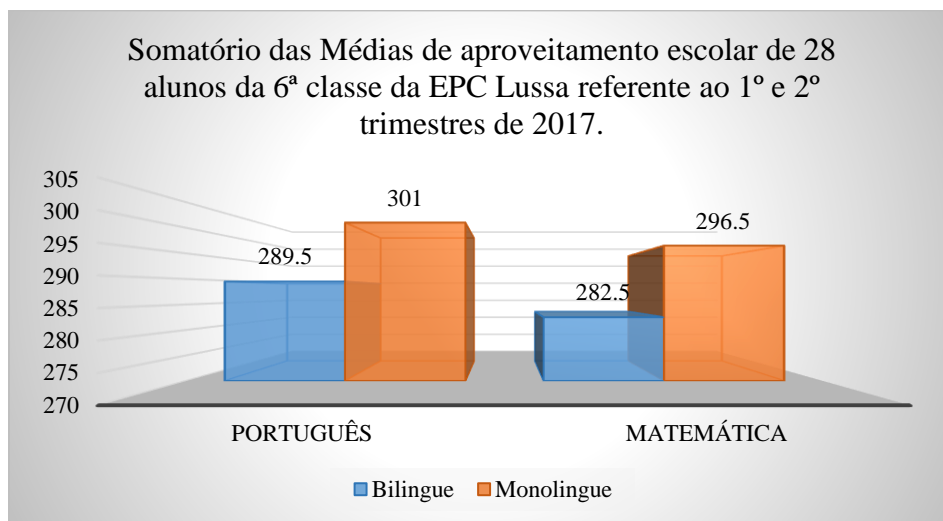
As turmas B da 6ª e 7ª classe, que são turmas de alunos do ensino monolíngue são constituídas por um grande número de alunos. Por exemplo, a pauta obtida aponta para a existência de 47 alunos na 7ª classe turma B, enquanto para a 6ª B, a pauta aponta para um total de 81 alunos. Por questões de gestão de espaço, não vai ser apresentada a pauta completa desses alunos, podendo ser consultada nos anexos deste trabalho. No geral, o somatório das médias do aproveitamento pedagógico da 7ª classe turma B, do ensino monolíngue é igual a 509.5 em Português, e 490.5 em Matemática. Relativamente à 6ª classe B, que é uma turma composta por 81 alunos (sendo a turma com elevado número de alunos de entre as quatro), consta que o somatório das médias é igual a 863.5 na disciplina de Português, e 810.5 na disciplina de Matemática.

Entretanto, como pretendia-se constatar o aproveitamento pedagógico entre alunos do bilingue e monolíngue da 6ª e 7ª classe da EPC Lussa nas disciplinas de Português e Matemática, foi-se notar que as turmas de bilingue da 6ª e da 7ª são a minoria em termos numéricos quando comparadas com as do monolíngue das mesmas classes. Por exemplo, a 7ª classe turma A, do ensino bilingue, possui um máximo de 28 alunos, enquanto a turma A da 6ª classe bilingue possui um máximo de 30 alunos. Ou seja, estaria a se medir o aproveitamento pedagógico de 28 alunos da 7ª classe bilingue contra 47 alunos da 7ª classe monolíngue, por um lado, e por outro lado, estaria a se medir aproveitamento pedagógico de 30 alunos da 6ª classe bilingue contra 81 alunos da 6ª classe monolíngue. Em função disso, o somatório das médias finais dos alunos dessas modalidades de ensino em função do número total deles numa turma, não dar-nos-ia análises estatísticas correctas para efectuar comparações entre o desempenho escolar do bilingue e monolíngue, porque as turmas do monolíngue são numericamente maiores que as do bilingue.

Partindo da constatação a cima, decidiu-se usar o número total de alunos da 7ª classe bilingue, que conta com 28 alunos, como número padrão para fazer as comparações do aproveitamento escolar. Ou seja, como a 7ª classe turma A do bilingue tem um máximo de 28 alunos, então é possível fazer o somatório das médias de 28 alunos do bilingue da 6ª classe turma A (em que a turma é composta por 30 alunos), 28 alunos da 7ª classe B do monolíngue (turma com um total de 47 alunos) e por fim, 28 alunos da 6ª classe turma B – monolíngue (turma composta por 81 alunos). Com base

nisso, as comparações do somatório das médias dos alunos foi feita com os primeiros 28 alunos na pauta. De lembrar que este exercício todo pretendia constar qual dos dois grupos apresenta melhor desempenho escolar, para em função disso, buscar a influência do contexto e origens sociais que podem explicar essa diferença de aproveitamento escolar entre esses dois grupos de alunos (bilingue e monolingue).

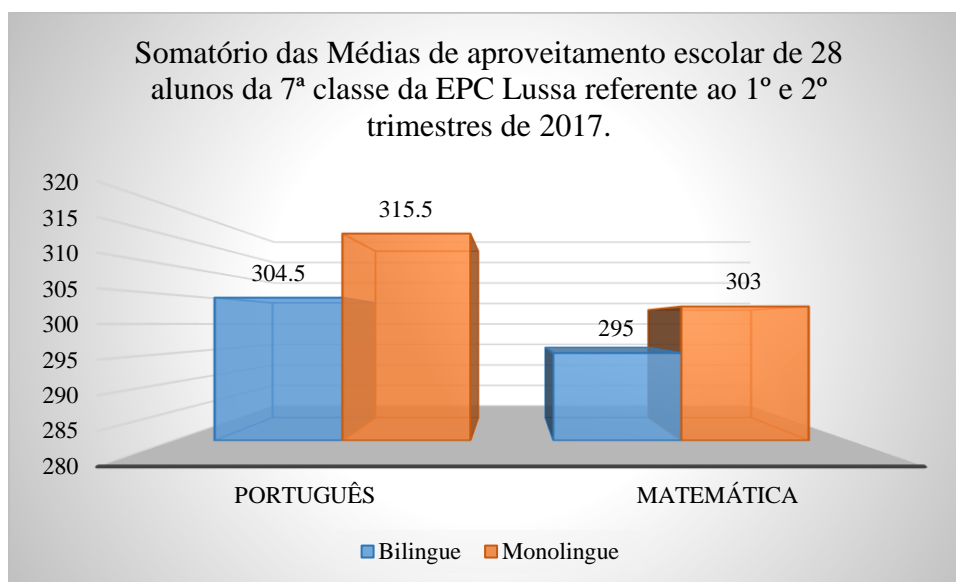
Fez-se o somatório das médias dos 28 alunos de cada uma das quatro turmas em vez da média global das médias individuais porque a média global não nos daria uma imagem real, pelo facto de existirem alunos com médias finais um pouco elevadas que as dos outros, onde esses valores elevados constituem aquilo que em estatística chama-se por “Outliers” – que são valores extremos/elevados num conjunto de valores baixos, que quando achada a média desses valores altos com os baixos, tem-se uma média (deturpada) que não reflecte a realidade. Por isso, o somatório das médias foi a forma encontrada para verificar qual dos dois modelos de ensino tem alunos com maior aproveitamento escolar nas disciplinas de matemática e português. Das análises comparativas tiradas na 6ª classe, tem-se o seguinte resultado:



Fonte: Dados obtidos pelo autor, através das pautas dos alunos

Como se pode ver, apesar de ser uma diferença estatisticamente não muito significativa, é caso para dizer que os alunos do Ensino Monolingue apresentam melhores médias de aproveitamento escolar nas disciplinas de Português (com uma diferença de 11.5 valores) e Matemática (com uma diferença de 13 valores) em relação aos da 6ª classe do Ensino Bilingue na EPC Lussa. O mesmo

exercício foi feito nas médias dos alunos da 7ª classe do bilingue e monolingue e os resultados apontam para a mesma direcção. Ou seja, os alunos da 7ª classe do monolingue apresentam melhor aproveitamento escolar nas disciplinas de Português e Matemática que os alunos do Ensino Bilingue. Em termos de diferença, tal como acontece com a 6ª classe, apesar de não ser estatisticamente muito significativa, não deixa de ser uma diferença a considerar, onde na disciplina de português os alunos do monolingue têm 11 valores acima, enquanto na Matemática têm 8 valores acima.



Fonte: Dados obtidos pelo autor, através das pautas dos alunos

#### 4.6 – Entrevista com os professores de Matemática e Português da 6ª e 7ª classe do ensino bilingue e monolingue.

Em entrevista com os professores de Português e Matemática da 6ª e 7ª classes do Bilingue e Monolingue (que são os mesmos professores para os dois grupos de alunos), foi solicitado que dissessem qual dos dois grupos de alunos (bilingue e monolingue) apresenta melhor desempenho escolar nas suas disciplinas e porquê. Começamos com a resposta da professora de Português da 7ª classe Bilingue e Monolingue:

“ São os do monolingue que apresentam melhor aproveitamento escolar na minha disciplina (...). No meu ponto de vista, primeiro aspecto que eu notei, é que o número de alunos que tem no bilingue, é

muito reduzido em relação ao do monolíngue... Pelo menos estou a falar aquilo que é a situação da minha escola, porque a turma de Lomué, o número de alunos é muito reduzido (...) Além de ser reduzido também são muito menores de idade em relação os da outra turma que não tem Lomué. Acredito que isso pode ser uma das causas, né... Idade e número reduzido de alunos. São poucos... não vão mais de 30 (...) (Professora de Português, 7ª classe, EPC Lussa) ”.

Por outro lado, em função da resposta da professora, procurou-se saber as razões que a levam a dizer que um maior número de alunos numa sala pode ajudar no maior desempenho escolar que menor número, disse as seguintes palavras:

“ (...) Quando a turma é maior em termos de número de alunos, existe uma maior interação entre eles, primeiro, e eu também sinto que parece existir uma competição entre eles, de domínio das matérias, em relação a turma A (...). A turma não me parece ser assim (...) Eles são que nem... vamos... simplesmente receber os conteúdos... não vamos procurar ir ao debate. Em relação a turma B, não... turma B é uma turma mais interativa... mais agitada... se calhar seja esse o motivo né... o número de alunos faz com que haja motivação para que os alunos se empenhem mais nas aulas (...) (Professora de Português, 7ª classe, EPC Lussa) ”.

Uma das constatações que a Professora de Português avança, é que nos intervalos fora da sala de aulas, ambos os alunos (do bilingue e monolíngue) interagem com recurso a língua materna Elómue. Poucos alunos conversam em Português. A predominância das interações na língua materna nos intervalos ao nível da EPC Lussa, é na opinião da Professora dessa disciplina, o reflexo da língua que domina nos círculos de convivência das crianças, ou seja, do ambiente familiar. Os alunos têm poucas horas na escola e muito tempo na comunidade onde a língua de comunicação é materna.

“ (...) Todos... os do monolíngue e os do bilingue. Eles conversam mais em Lomué em relação Português. Poucos conversam em Português... Mas

maior brincadeiras que eu consigo ver assim... até nós exigimos, vocês, falem lá português... mas eles conversam mais em Lomué nos intervalos (...). Mas isso eu acho que é falta de domínio da língua, né... de Português... Porque mesmo quando nós questionamos eles se sentem apertados a responder em português... Se respondem em português, vão responder... mas a maneira de organizar as palavras é completamente errada. Eles se expressam de forma mesmo errada. Mas não é porque ele não quer... ele está a fazer um esforço para falar melhor, mas não está a conseguir... porque vem lá de casa desde pequeno vem falando Lomué então simplesmente vem para a escola para aprender o português (...) falam completamente errado. Nem quando você faz uma questão, a resposta em português, só dá para rir... mas evitamos fazer isso porque acabamos percebendo (...)" (Professora de Português, 7ª classe, EPC Lussa).

Foi também questionado o que a Professora apresentaria como solução de tudo quanto ela constatou como problema de falta de domínio da língua portuguesa por parte dos seus alunos da 6ª e 7ª classe na EPC Lussa e a resposta dela foi:

" (...) Acredito eu que deveria-se continuar a lutar para que os alunos se empenhem mais no português, porque eu acredito que conseguindo falar português, eles podem chegar mais longe... podem se abrir com outras pessoas, porque acredito que o português é a nossa segunda língua fora das línguas nacionais (...). Vamos tentar lutar para que o português ganhe terreno... mas é isso que eu disse, as horas na escola são poucas e eles ficam mais na comunidade que na escola... por isso que o Lomué sempre vai tomar essa espaço..." (Professora de Português, 7ª classe, EPC Lussa).

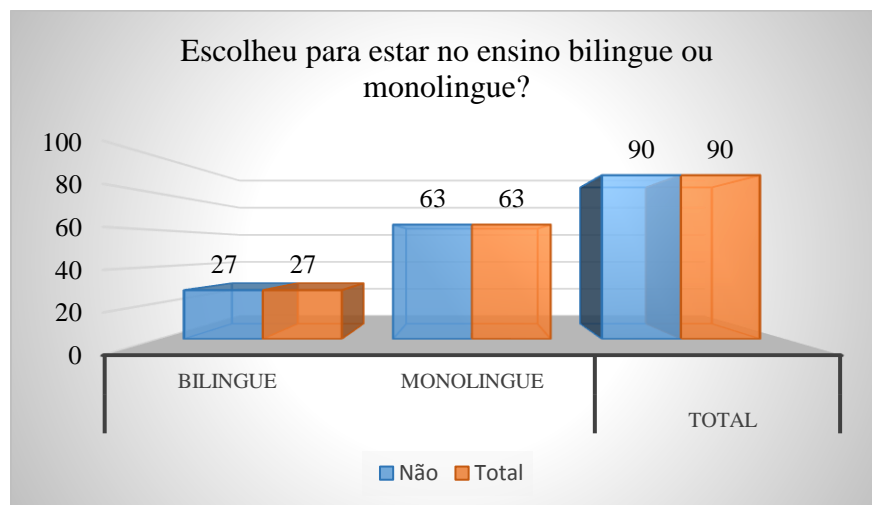
Foi também questionado ao professor de Matemática da 6ª e 7ª de ambas modalidades de ensino qual dos dois grupos apresenta melhor aproveitamento escolar na disciplina de Matemática e as razões por detrás disso, e as respostas foram as seguintes:

" (...) É esse monolingue (...). Monolingue tem um desempenho um pouco positivo em relação ao bilingue. A diferença é uma situação que não acabo

de perceber (...) não sei porque talvez bilingue tem tido uma turma de um pouco de alunos... maior número de 20, em relação à outras turmas de monolíngue, porque ali está um número de quarenta, quarenta e tal... então, quando sentam entre eles, tem havido um pouco de debate. Do outro lado, o desempenho tem sido fraco... o número é menor, e depois, não sei... parece que tem-se feito uma selecção... o número de crianças que estão naquelas salas são de menor idade (...) é isso...” (Professor de Matemática, 6ª e 7ª, EPC Lussa).

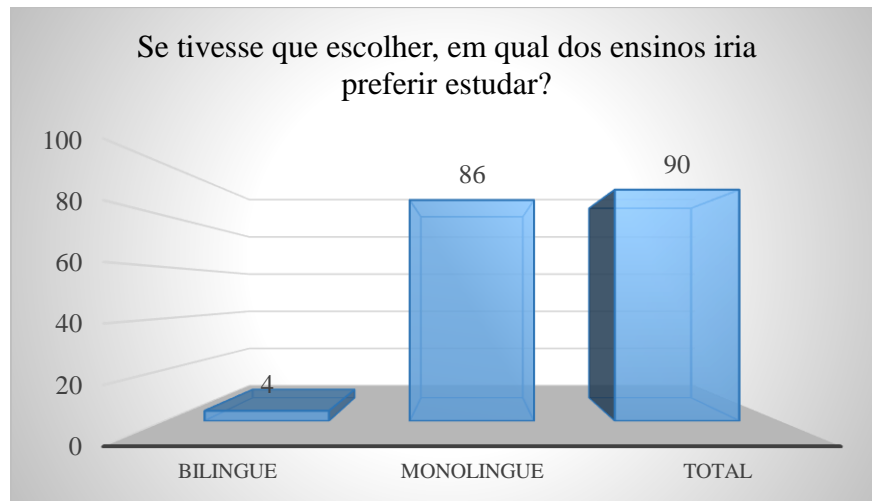
#### 4.7 – Entrevista com os alunos em grupos focais.

Os 90 alunos que fazem parte da amostra do trabalho, foram entrevistados em grupos focais. Estando numa das salas de aulas, os alunos do bilingue foram solicitados que sentassem do lado esquerdo, enquanto os do monolíngue do lado direito. Mediante essa divisão, eram feitas as perguntas fechadas dirigidas à cada um dos grupos de alunos. Em jeito de resposta, solicitava-se que os alunos de cada grupo que se identificam com cada a opção de resposta levantassem o braço. Foi questionado aos alunos se foram eles ou os seus pais que escolheram que eles fizessem parte de uma sala bilingue ou monolíngue. Quando questionados (e solicitados que levantassem os braços) se eles optaram ou não em fazer parte de um tipo de ensino em relação ao outro, todos os alunos (da 6ª e 7ª classe do monolíngue e do bilingue) afirmaram que foi uma decisão da escola.



Foi também questionado se a escola tivesse-lhes dado a possibilidade de escolher se querem ser instruídos no ensino em língua materna ou em português, das 4 turmas, compostas por 90 alunos,

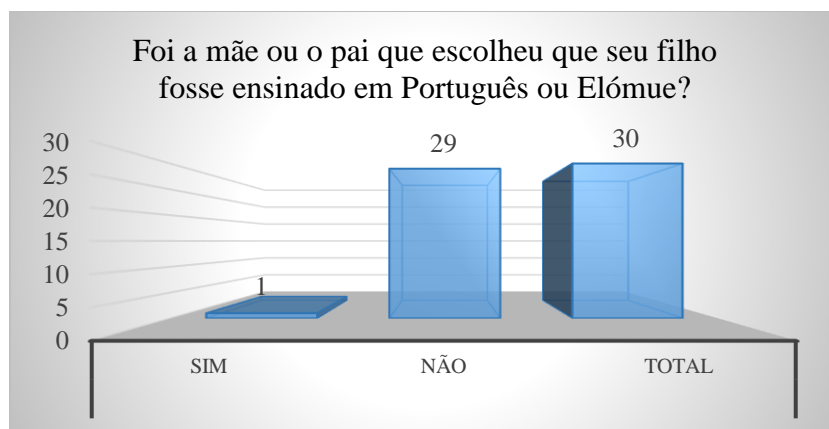
apenas 4 alunos disseram que iriam escolher ser ensinados em Elómue (ensino bilingue), por ser uma língua que eles falam em casa com os seus pais. Os restantes 86 alunos disseram que escolheriam o ensino monolingue, ou seja, o ensino com recurso à língua portuguesa. A maioria justifica essa escolha por ser uma língua oficial.



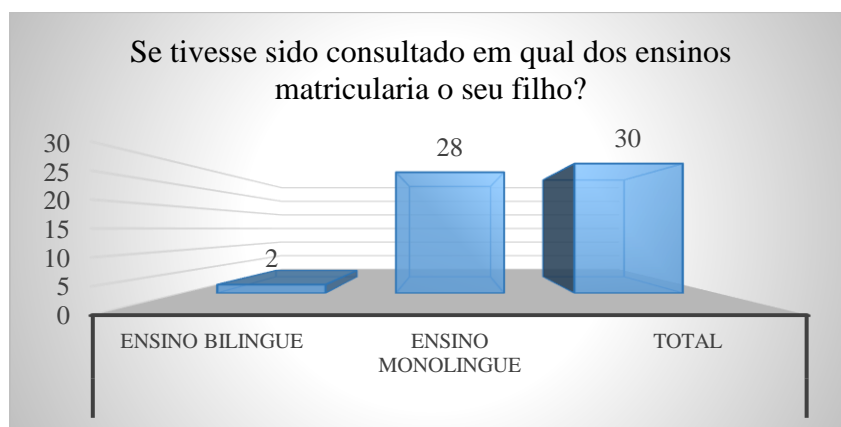
#### 4.8 – Entrevista com os pais e encarregados de educação dos alunos

Como se mostrou na apresentação dos dados sociodemográficos, neste trabalho, foram entrevistados 30 pais e encarregados de educação dos alunos. As entrevistas foram individuais (entrevistando-se cada encarregado presente) e as questões eram mesmas para cada um deles. No final, procurou-se agrupar as respostas dos entrevistados em função das suas opções de respostas nas perguntas fechadas, enquanto que nas perguntas abertas, procurou-se agrupar as respostas em variáveis/motivos mais recorrentes dos entrevistados (por meio das gravações feitas no decurso das entrevistas). Com base nisso, foi questionado a cada um dos pais se foi ele que decidiu em qual dos dois sistemas de ensino o filho deveria frequentar (entre bilingue e monolingue), dos 30 pais e encarregados de educação entrevistados, apenas 1 pai afirmou ser ele que pediu a direcção da escola para matricular o seu filho no ensino bilingue. Os restantes 29 afirmaram que foi a escola a decidir.



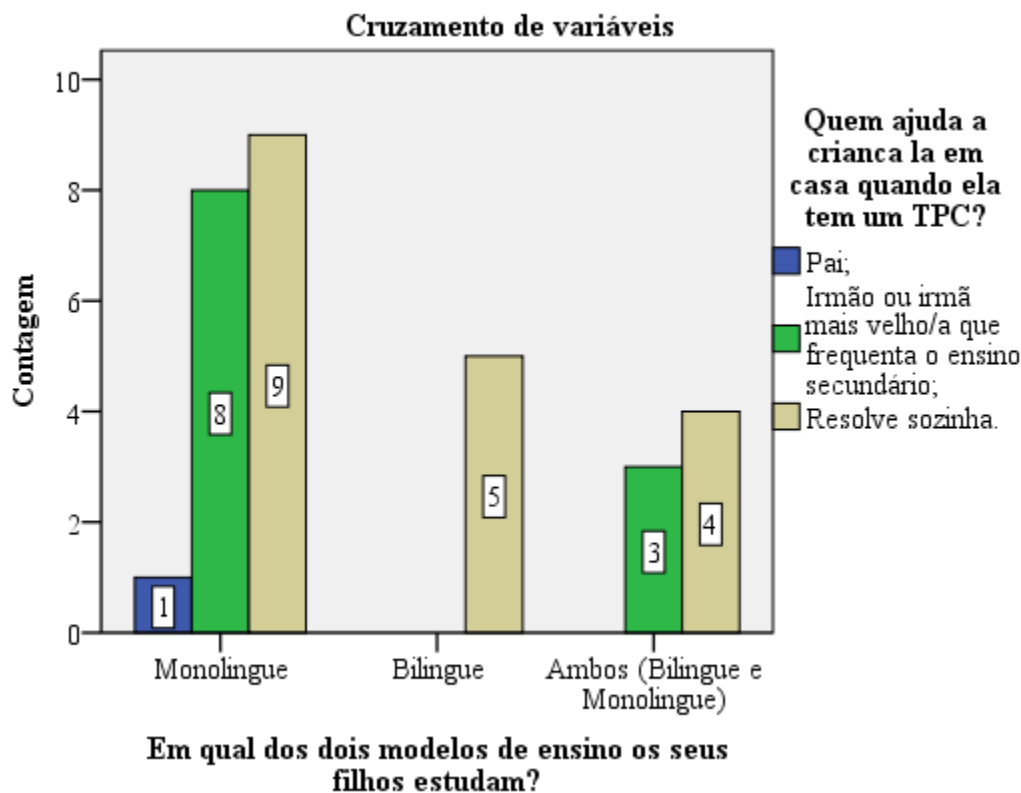


Igualmente, procurou-se saber dos pais se a escola tivesse consultado à eles em qual dos dois sistemas de ensino (monolíngue e bilingue) gostariam de matricular os seus filhos, dos 30 pais e encarregados de educação entrevistados, apenas dois (2) afirmaram que iriam escolher o bilingue, por ser uma língua de fácil aprendizagem para os seus filhos. Os restantes 28 pais disseram que iriam escolher matricular os seus filhos no ensino monolíngue (de língua portuguesa), onde o motivo mais recorrente foi porque é uma língua que os filhos podem se entender com outros que não são da sua comunidade. Nem os alunos, nem os seus pais escolhem em qual dos dois modelos de ensino as crianças devem se matricular. Cabe a direcção da escola decidir por eles.

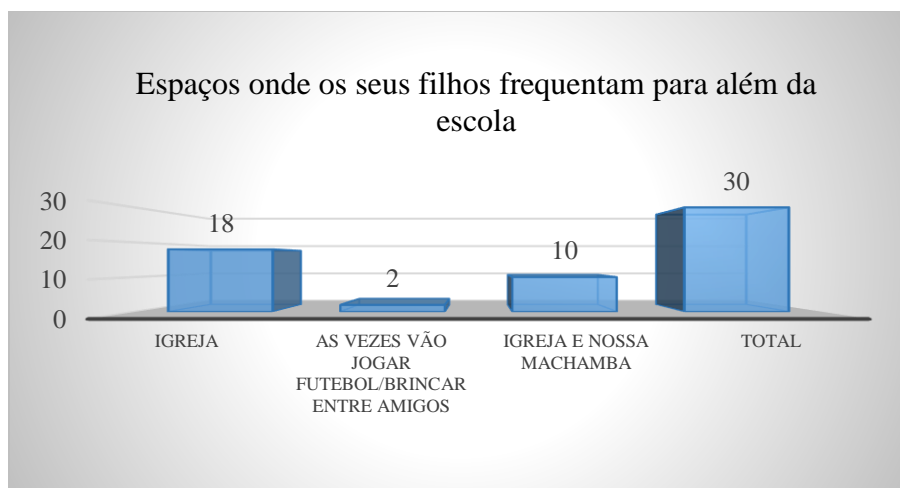


De igual modo, procurou-se saber junto dos pais e encarregados de educação dos alunos, quem presta apoio às crianças quando elas têm uma dúvida ou um exercício para ser resolvido em casa (TPC). Com esta pergunta, pretendia-se captar o envolvimento dos pais e outros membros da família no processo de ensino e aprendizagem da criança. Nesta variável, a maioria dos pais e encarregados de educação afirmou que os seus filhos resolvem os TPC's sozinhos, enquanto parte

significativa afirma que os seus filhos contam com ajuda dos irmãos mais velhos que se encontram a frequentar o ensino secundário. Grande parte dos que afirmaram ter filhos que contam com ajuda dos seus irmãos mais velhos na resolução de TPC's ou explicações de conteúdos para eles são difíceis, são pais cujos alunos frequentam maioritariamente o ensino monolíngue.



Foi também questionado aos pais, que outras instituições onde os seus filhos frequentam para além da escola. Nesta, variável, a maioria dos pais disse que para além da escola, a única instância onde os filhos têm frequentado com eles, é na igreja, aos domingos, sendo que quase todos, frequentam a igreja católica. Um outro número significativo dos pais afirmou que para além da escola, os filhos frequentam a igreja e nas suas machambas. Apenas dois pais reportaram que os filhos têm estado a brincar/jogar com os seus amigos. Entretanto, nas igrejas onde têm frequentado, as missas acontecem na língua materna Elómue.



#### **4.9 – Interpretação, discussão e análise dos resultados**

Os resultados mostram que há relativamente maior desempenho escolar em alunos do ensino monolíngue em relação aos do bilingue. Ou seja, uma vez que o ensino bilingue foi concebido com o objectivo de melhorar a aprendizagem dos alunos, por se notar que eles estavam a fracassar por estudar numa língua que eles desconhecem (a língua portuguesa), viu-se a necessidade de adoptar o ensino com recurso às línguas maternas moçambicanas como forma de ultrapassar esse problema. No entanto, os dados obtidos na EPC Lussa sobre o desempenho escolar dos alunos da 6ª e 7ª classe do bilingue e monolíngue em disciplinas de português e matemática, apontam para uma direcção contrária à da introdução desta modalidade de ensino. Ou seja, os alunos do ensino bilingue apresentam um baixo rendimento escolar em português e matemática quando comparados com os do monolíngue, apesar das diferenças não serem abismais (muito enormes).

Uma vez que o objectivo central da realização deste trabalho foi de aferir as influências do contexto social e das origens sociais no desempenho escolar dos alunos bilingue e monolíngue, em função das entrevistas feitas aos alunos, professores de português e matemática, e aos pais e encarregados de educação, é possível identificar factores de contexto e origens sociais que são similares para ambos os alunos (e que concorrem para a proximidade da tendência do aproveitamento entre eles) e factores de contexto e origem sociais que são diferentes entre esses dois grupos de alunos, que podem explicar diferenças no aproveitamento escolar entre eles. Dos factores similares entre esses dois grupos de alunos, destaque vai para 1) – espaços de frequência fora do ambiente escolar; 2) – nível de escolaridade e a consequente ocupação profissional dos pais e; 3 – a língua e cultura de

socialização primária, por um lado. Por outro lado, dos factores diferentes entre esses dois grupos de alunos, destaque vai para 1) – o ambiente escolar e; 2) – a composição do agregado familiar.

#### **4.9.1 – Factores de contexto e origem sociais que são similares para ambos os alunos**

O primeiro factor similar para ambos alunos tem a ver com os “1 – *espaços de frequência fora do ambiente escolar*”. Apesar de que a escola EPC Lussa se localiza há 13 quilómetros da cidade de Gurúe, os alunos que lá estudam, tanto os do bilingue como os do monolíngue, encontram-se inseridos em contextos rurais e com todos elementos característicos das zonas rurais. Quase todos vivem em zonas sem corrente eléctrica, água potável, e sem espaços e instituições de lazer, tanto quanto existem nas vilas e cidades. Ou seja, tudo que está disponível há 13 quilómetros da sua escola, não se encontra disponível nas suas comunidades. Mais do que isso, os espaços religiosos que eles frequentam não lhes permitem ter contacto com a língua da classe dominante (portuguesa), sua cultura e seus valores. Portanto, esses alunos, o seu contexto social não lhes oferece oportunidades que lhes permitam estar em contato com a língua e cultura veiculados pela escola.

Para Bourdieu (1992), quanto maior for a distância existente entre os conteúdos administrados pela escola como cultura legítima, e a cultura familiar de origem dos alunos, maior será o fracasso escolar deles, em relação aos alunos que as suas origens sociais lhes permitem ter contacto com a língua, cultura e valores das classes dominantes. Portanto, a inexistência de espaços/instituições (na comunidade) que favorecem o contacto permanente dos alunos com a língua, cultura e valores portugueses, confere desvantagens para ambos alunos, na aprendizagem, prática e domínio da língua portuguesa. Por isso, ambos os alunos não dominam esse código de comunicação, facto que se evidencia através do fraco recurso ao português para se comunicar com os seus pares em ambientes fora da sala de aulas (como nos intervalos por exemplo).

2) - *O nível de escolaridade e a ocupação profissional dos pais* e encarregados de educação é um dos factores similares para ambos os alunos (bilingue e monolíngue). O nível de escolaridade atingido pelos pais e sua ocupação profissionais são um dos indicadores fortes sobre as chances de escolarização do aluno. Graça Machel afirma que há uma relação directa entre uma mãe que sabe ler e escrever e os filhos que ela educa (Sambo, 2015). Na América Latina, em famílias com pais

desempregados, crianças e jovens abandonam à escola para trabalhar e ajudar na renda familiar, tornando robusta a taxa de desistências escolares. Tanto os alunos do bilingue como os do monolingue, são oriundos de famílias constituídas por pai e mãe não alfabetizados (pois, na sua maioria não sabem ler e escrever) e não falam a língua portuguesa. Em consequência da sua falta de escolarização, todos eles têm a prática da agricultura de subsistência como a sua ocupação profissional. Em outras palavras, essas crianças nascem e crescem em famílias que não falam a língua portuguesa. Aliás, é mesmo essa constatação que fez surgir o ensino bilingue nessas zonas – a ausência ou fraca incidência da língua portuguesa. São famílias que Bourdieu (1992) chama de “*classes populares*”, nas quais, o investimento na educação das crianças tende a ser um “liberalismo”. Ou seja, a vida escolar dos filhos não é acompanhada de forma regular e contínua pelos seus pais, tão pouco os pais se preocupam com o sucesso escolar dos seus filhos. São famílias que tendem a priorizar níveis e carreiras escolares mais curtos, capazes de dar acesso mais rápido à inserção profissional dos seus filhos.

3) - *A língua e cultura da socialização primária*” é uma das variáveis com uma notável influência no desempenho escolar dos alunos. Como defende Bourdieu (1992), a escola passa a valorizar o conhecimento, formas de expressão e uma cultura de ser e estar que apenas os filhos das classes dominantes, que devido ao seu processo de socialização familiar, podem exhibir. Os alunos de origens sociais desfavorecidas, nas quais, a língua de socialização, a cultura, formas de lidar com o saber, modos de expressão, e os valores morais são contrários aos exigidos pela escola (os valores das classes dominantes) estariam em condições mais desfavoráveis para responderem às exigências do sistema escolar.

Portanto, tanto os alunos do bilingue como os do monolingue na EPC Lussa, foram socializados na língua e cultura das suas comunidades (que são distantes com a língua e cultura exigidas pela escola) e como consequência directa dessa socialização, ambos, em casa com seus pais, falam a língua materna Elómue, fora da sala de aulas falam maioritariamente a língua materna, e o português apenas falam na sala de aulas. No entanto, num livro publicado pela Menezes (2016), que fez o estudo na mesma escola de EPC Lussa, numa das suas conclusões sobre este assunto disse o seguinte:

Concluo também que os alunos inquiridos preferem falar nas suas línguas maternas, tanto em casa com os pais, como com os amigos nos intervalos das aulas ou nas situações informais, em detrimento da língua portuguesa. (Menezes, 2016, p. 194)

Com esta conclusão, a autora parece ter-se esquecido que esses alunos são das zonas rurais onde o português quase que não se fala na comunidade. Mais do que isso, dizer que os alunos “preferem falar nas suas línguas maternas” em detrimento da língua portuguesa, só pode ser um argumento válido se os próprios alunos tiverem o domínio ou capacidade de se comunicar fluentemente em ambas línguas (a materna e a portuguesa). Ai, sim, pode-se dizer que eles “preferem” falar a língua materna, do mesmo jeito que têm domínio igual da língua portuguesa. Mas numa situação em que há problemas tanto na escrita, como na fala do português dos alunos da EPC Lussa (o que ela constata no seu próprio estudo), isso significa que eles não dominam a língua portuguesa. Não podem falar uma língua que eles não sabem e tão pouco seus pais falam. Logo, estamos diante não de uma questão de “preferência”, mas de opção única para se comunicar e ser compreendido pelos outros.

Portanto, o conjunto desses factores similares em ambos alunos (bilingue e monolingue) cria condições para que ambos apresentem quase a mesma tendência de desempenho escolar nas disciplinas de Português e Matemática, apesar dos alunos do ensino monolingue estarem na linha frente em termos de aproveitamento escolar em relação os seus pares do ensino bilingue. Com isso, pretende-se dizer que há uma relação de afinidade entre o impacto desses três factores comuns aos alunos do bilingue e monolingue, e a tendência de aproveitamento escolar de ambos os alunos, pois, apesar de que os alunos do monolingue apresentam melhor aproveitamento escolar em Matemática e Português, as diferenças não são abismais.

#### **4.9.2 – Factores de contexto e origem sociais que são diferentes entre ambos os alunos (e que podem estar a favorecer o aproveitamento escolar dos alunos monolingue em relação aos do bilingue).**

1) - *O ambiente escolar* pode estar a oferecer vantagens na aprendizagem e domínio da cultura e língua transmitidas pela escola aos alunos do ensino monolingue em relação aos do bilingue pela forma como os dois grupos estão formalmente expostos à essa cultura e língua. Os alunos do

monolíngue são inicializados na língua portuguesa desde às classes iniciais (1ª à 3ª), para além de terem a disciplina de português de 1ª à 7ª classe, e não têm a língua materna como disciplina em nenhuma das classes até a 7ª. Ou seja, são alunos com maior tempo de exposição na língua portuguesa, desde a 1ª até a 7ª classe, em todas as disciplinas. São alunos formalmente não expostos à língua materna em nenhuma das classes durante o ensino primário. Entretanto, os alunos do ensino bilingue, são inicializados (instruídos) na língua materna (Elómue) de 1ª à 3ª classe, e só são introduzidos na leitura e escrita na língua portuguesa, a partir da 4ª classe em diante. Mesmo assim, são alunos que a partir da 4ª classe, têm a disciplina de língua materna (Elómue) até a 7ª classe. Ou seja, são alunos com um reduzido tempo de exposição formal na língua portuguesa, quando comparados com os do monolíngue.

Ora, essa diferença na exposição formal da língua portuguesa impacta a aprendizagem e domínio dessa língua entre esses dois grupos de alunos. Ou seja, os mais expostos à língua portuguesa (alunos do monolíngue da EPC Lussa) têm melhor desempenho escolar nessa disciplina e em matemática, em relação os menos expostos (alunos do bilingue). Para Bourdieu (1992), os alunos com maior tempo de exposição à língua, cultura e valores das classes dominantes (desde à primeira socialização) tendem a ter melhor aproveitamento escolar em relação aos que não são previamente expostos. Para este caso concreto, apesar de a exposição não acontecer no ambiente familiar dos alunos, mas sim, na escola, não deixa de conferir mais vantagens aos alunos do monolíngue por eles serem os que são inicializados na língua portuguesa, e por via disso, com maior tempo de exposição formal nessa língua, que depois acaba impactando no seu maior aproveitamento escolar, facto que não acontece nos alunos do ensino bilingue, que são inicializados na língua materna.

Entretanto, inicializar os alunos na sua língua materna (Elómue) e não estrangeira (português), pode isso constituir uma oportunidade com vista não apenas a valorização da sua língua, mas como também uma forma de aproximá-los ao conhecimento transmitido pela escola por meio de uma língua que é do seu domínio. Por isso, poder-se-ia dizer que este ensino facilita a aprendizagem dos alunos e os aproxima à cultura e valores das classes dominantes. Entretanto, os resultados do aproveitamento escolar desses alunos do bilingue apontam para uma direcção contrária às expectativas. Aliás, Bourdieu (1992) alerta o facto de a avaliação escolar ir muito mais além de uma simples verificação de aprendizagem, para incluir um julgamento cultural na íntegra, e até mesmo moral dos alunos. Nisso, exige-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de

escrever e até mesmo de se comportar (segundo os padrões das classes dominantes). Também exige-se que sejam intelectualmente curiosos, empenhados na busca do saber, disciplinados, e que cumpram adequadamente com as regras da “boa educação”. Entretanto, Bourdieu (1992) diz que essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Um exemplo concreto do julgamento que Bourdieu se refere pode se ver na transcrição abaixo:

“ (...) se respondem em português, vão responder... mas a maneira de organizar as palavras é completamente errada. Eles se expressam de forma mesmo errada. Mas não é porque ele não quer... ele está a fazer um esforço para falar melhor, mas não está a conseguir...” (Professora de Português, EPC Lussa).

Ou seja, nas avaliações escolares, os professores não apenas procuram a expressão “correcta” do conteúdo/conhecimento do aluno, como também procura-se avaliar o “brilho verbal” com o qual ele expressa o tal conhecimento. Ou seja, procura-se avaliar a forma de falar, para aferir se está ou não de acordo com os padrões das classes dominantes (Bourdieu, 1992). Entretanto, esse brilho verbal só pode-se adquirir não apenas por meio de uma socialização prévia nessa língua e cultura, como também por meio de constates práticas da língua, cultura e valores das classes dominantes. Entretanto, os alunos que foram inicializados na língua materna e que continuam a tê-la como disciplina de ensino até a 7ª classe na EPC Lussa (alunos do ensino bilíngue), os resultados mostram que essa língua (materna – Elómue) não apenas os distancia da língua das classes dominantes (interferindo na elegância verbal – por meio das interferências negativas da língua Elómue na fala e escrita do português dos alunos, como constatou Menezes (2016)) como também não os ajuda a dominar o conhecimento veiculado pela escola.

Mais do que isso, a tese segundo a qual, uma vez com domínio de conteúdos na língua materna dos alunos, vai ser fácil o processo de transferência de conhecimentos para a segunda língua (L2), estudos confirmam que este processo leva não apenas muito tempo, como também requiere constante prática da segunda língua (L2) (Williams & Snipper, 1990; Brown, 2000a; 2001b). O desempenho escolar dos alunos bilíngue da EPC Lussa da 6ª e 7ª classe em Matemática e Português rejeita esta tese de facilidade de transferência dos conhecimentos da L1 para L2. Ou seja, o



processo de transferência de conhecimentos da língua materna para a segunda língua não é automático. Este processo, requer que o falante esteja em contacto permanente com a segunda língua e que esteja em ambientes que lhe permitam falar com maior frequência a segunda língua, como forma de se familiarizar com as estruturas lexicais e gramaticas da L2 e passar a pensar e expressar os conhecimentos aprendidos na L1 com base nas estruturas e normas linguísticas da L2.

Ainda dentro do ambiente escolar, esta separação inicial dos alunos influencia de alguma as redes de interação e sociabilidade entre os alunos bilingue e monolingué, onde a língua usada para a interação é um dos elementos importantes. Em sociologia, a língua é um dos factores determinantes na integração social das pessoas, na inclusão e exclusão em grupos sociais (Witt, 2016). A língua define quem é “nosso” quem não é “nosso”, ainda que estejamos no mesmo espaço. Ela classifica os “nós” e “eles”, que em inglês diz-se “*In-Group*” – para se referir um grupo de pessoas que partilha o mesmo sentimento de identidade e pertença, e outra categoria de “*Out-Group*” – que se refere ao grupo que não se encaixa/enquadra no “*In-Group*” (Witt, 2016, p. 102). Nisso, a separação inicial dos alunos (onde existem uns que são inicializados na lingua portuguesa enquanto outros são inicializados na língua materna) acaba criando dois grupos diferentes de alunos, que por sua vez, apresentam dinâmicas de grupo diferentes, que acabam influenciando os padrões de interação, constituição das amizades e até de algum modo, no desempenho escolar deles. As dinâmicas resultantes das interações e debates dos grupos nas salas de aulas, podem estar a favorecer o processo de aprendizagem de alunos do monolingué em relação os do bilingue, apesar de ambos, tenderem a interagir na língua materna com seus amigos em ambientes fora da sala de aulas.

Por fim, 2) – A *composição do agregado familiar*” dos alunos, pode estar a favorecer os alunos do monolingué em relação os do bilingue porque parte significativa de pais e encarregados de educação com filhos no ensino monolingué afirmou ter filhos a frequentar o ensino secundário, que por vezes, prestam ajuda aos seus irmãos que se encontram no ensino primário em casos de alguma dúvida ou quando têm um exercício que para eles, é difícil. Ao conjunto de alunos do monolingué que saem de ambientes familiares com irmãos que estão no ensino secundário, e que são capazes de os ajudar nos exercícios que para eles são difíceis, esse apoio não apenas influencia no desempenho escolar desses alunos, em relação aos alunos que saem de lares onde não têm esse

tipo de apoio, como também traz nesses lares, o conhecimento e língua das classes dominantes, fortalecendo o número de membros da família que têm contacto com a língua, cultura, e valores exigidos na escola. Ao fazer isso, Bourdieu (1992) afirma que se está a contribuir para a redução da distância existente entre os conteúdos administrados pela escola como cultura legítima, e a cultura familiar de origem dos alunos, e contribuindo dessa forma, para o menor fracasso escolar dos alunos.

## V – Conclusões

O objectivo deste trabalho foi de aferir a influência do contexto e origens sociais dos alunos da 6ª e 7ª classe bilingue e monolingue da EPC Lussa no seu desempenho escolar nas disciplinas de matemática e português. Com recurso à pautas dos alunos referentes ao 1º e 2º trimestre de 2017, fez-se o somatório para se saber qual dos dois grupos de alunos tem um melhor aproveitamento escolar nas disciplinas de matemática e português. O exercício mais importante, e que levou a realização deste trabalho, consistiu em buscar os factores do contexto social vivido por esses dois grupos de alunos e suas origens sociais, para explicar o seu aproveitamento escolar.

Dos resultados obtidos, foi possível constatar que os alunos do ensino monolingue apresentam melhor desempenho escolar em Português e Matemática em relação os do bilingue. Entretanto, é caso para mencionar que as diferenças não são abismais. Três factores concorrem para essa relativa proximidade no aproveitamento escolar entre esses dois grupos de alunos. O primeiro tem a ver com os espaços de frequência fora do ambiente escolar, onde todos eles são da zona rural que para além da escola, só frequentam às igrejas que ministram as missas na língua local, impossibilitando-lhes ter contacto com a língua e cultura portuguesas. O segundo factor tem a ver com o facto de ambos alunos serem de famílias com pais não escolarizados, pois, na sua maioria, não sabem ler e escrever. Como consequência, as suas ocupações profissionais se reduzem à agricultores para a subsistência familiar. Por causa disso, são pais que não fazem o acompanhamento escolar dos seus filhos, tão pouco preocupam-se com o sucesso escolar dos seus filhos. O terceiro factor tem a ver com a socialização primária de ambos alunos, que lhes inculca uma língua, cultura, valores e modos de ser e estar, que são de um mundo distante do vivido pelas classes dominantes e que é exigido pela escola como cultura legítima.

Dos factores que concorrem para o maior aproveitamento escolar dos alunos monolingue em relação aos do bilingue, destaque vai para o ambiente escolar, onde constatou-se que há uma diferenciação nas horas de exposição na língua portuguesa entre os dois grupos de alunos resultante da separação entre bilingue e monolingue, onde os do bilingue têm menos tempo de exposição formal na língua portuguesa quando comparados com os do monolingue, por serem inicializados na língua materna enquanto os do monolingue são inicializados na língua portuguesa. Esta redução de tempo de exposição na língua portuguesa por parte dos alunos bilingue, concorre,

segundo Bourdieu, para o aumento da distância entre a cultura escolar e a das origens sociais dos alunos, reflectindo-se no seu fraco desempenho escolar em relação os com maior tempo de exposição nessa língua (os do monolíngue). O segundo (e último) factor tem a ver com a composição do agregado familiar, onde constatou-se que parte significativa de alunos do monolíngue são de famílias que possuem filhos que frequentam o ensino secundário, que segundo os pais dos alunos, têm apoiado os seus irmãos mais novos que se encontram a frequentar o ensino primário quando estes têm um exercício para ser resolvido em casa ou em casos de dúvidas. O apoio que esses alunos oferecem aos seus irmãos, funciona não apenas como um elemento impulsionador do desempenho escolar desses alunos, como também permite a consolidação e expansão da língua, cultura e valores das classes dominantes nestes ambientes familiares desfavorecidos, contribuindo desse modo, para a redução da distância existente entre os conteúdos administrados pela escola como cultura legítima, e a cultura familiar de origem dos alunos.

Portanto, a distância entre a língua, cultura e valores exigidos pela escola e a língua, cultura e valores de socialização primária dos alunos é maior para ambos os alunos, e muito mais grande para os alunos bilingue em relação os do monolíngue, pelo facto dos segundos terem mais contacto formal (na escola) e informal (no ambiente familiar) com a língua e cultura exigidos pela escola em relação os primeiros, o que acaba confirmando a hipótese do trabalho. Longe do ensino com recurso à língua materna aproximar os alunos das exigências da escola, na EPC Lussa parece estar a contribuir para um considerável distanciamento deles na aprendizagem da língua, cultura e valores portugueses não apenas pelas interferências “negativas” que a sua língua materna tem no português, como também não lhes favorece um melhor desempenho escolar em Português e Matemática, apesar de ser um código de comunicação de fácil codificação e descodificação para eles.

## VI – Referências Bibliográficas

- Adeyemi, D. (2008). *Bilingual Education: Meeting The Challenges Of Diversity In Botswana*. University Of Botswana: Nordic Journal Of African Studies.
- Ala-Harja, M., & Helgason, S. (2000). Em Direção Às Melhores Práticas De Avaliação. *Rsp, Ano 51, N. 4, 5-59*.
- Archvadze, E. (2012). *The Problems Of First Language Interference In The Process Of Teaching Second Languages*. Kutaisi, Georgia: Tsereteli State University.
- Armindo Ngunga & Osvaldo Faquir. (2012). *Padronização Da Ortografia De Linguas Moçambicanas: Relatório Do Iii Seminário*. Maputo: Ciedima, Sarl.
- Armindo Ngunga, Názia Nhongo, Laurinda Moisés, Jossias Langa, Hermínio Chirinze & João Mucavele. (2010). *Educação Bilingue Na Província De Gaza: Avaliação De Um Modelo De Ensin*. Maputo: Cea - Uem.
- Avanika Sinha, Niroj Banerjee, Ambalika Sinha & Rajesh K. Shastri. (2009). Interference Of First Language In The Acquisition Of Second Language. *Journal Of Psychology And Counseling Vol. 1(7), 117-122*.
- Azevedo, J. (2003). *Rendimento Escolar Nas Escolas Secundárias E Nas Escolas Profissionais: Resultados De Uma Amostragem*. Vila Nova De Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bell, J. F. (2003). Beyond The School Gates: The Influence Of School Neighbourhood On The Relative Progressof Pupils. *Oxford Review Of Education, Vol. 29, No. 4, 485-502*.
- Benson, C. (2004). *The Importance Of Mother Tongue-Besad Schooling For Educational Quality*. Stockholm: Crbsu.
- Bourdieu, P. (1992). *A Reprodução*. Rio De Janeiro.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos De Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Brown, D. H. (2000). *Principles Of Language Learning And Teaching*. Pearson Longman.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching By Principles: An Interactive Approach To Language Pedagogy*. Pearson Education Company.

- Castro, M. H. (1989). Avaliação De Políticas E Programas Sociais. *Cadernos De Pesquisa*.
- Cláudio Marques Martins Nogueira & Maria Alice Nogueira. (2002). A Sociologia Da Educação De Pierre Bourdieu: Limites E Contribuições. *Educação & Sociedade, Ano Xxiii, No 78*, 15-36.
- Cohen, E., & Martínez, R. (2006). *Manual De Formulación, Evaluación Y Monitoreo De Proyectos Sociales*. Santiago Do Chile: Cepal/División De Desarrollo Social.
- Costa, F. L., & Castanhar, J. C. (2003). Avaliação De Programas Públicos: Desafios Conceituais E Metodológicos. *Rap, Rio De Janeiro, V. 37, N. 5*, 969-992.
- Cotta, T. C. (1998). Metodologias De Avaliação De Programas E Projetos Sociais: Análise De Resultados E De Impacto. *Revista Do Serviço Público*, 103-124.
- Dias, H. (16 De Março De 2016). Grande Entrevista - Stv. (O. Massango, Entrevistador)
- Dinep. (2017). *Relatório Final Da Supervisão Pedagógica Do Ensino Bilingue*. Maputo: Minedh.
- E. Eugene Clark & William Ramsay. (1990). The Importance Of Family And Network Of Other Relationships In Children's success In School. *International Journal Of Sociology Of The Family, Vol. 20, No. 2*, Pp. 237-254.
- Gacheche, K. (2010). *Challenges In Implementing A Mother Tongue-Based Language In-Education Policy: Policy And Practice In Kenya*. Uk: University Of Leeds, Polis Journal Vol.4.
- Garcia, K. H. (1989). Bilingualism And Education. *American Psychological Association*, 74-379.
- Gary L. Bowen, R. A. (2008). The Joint Effects Of Neighborhoods, Schools, Peers, And Families On Changes In The Schools success Of Middle School Students. *Family Relations, Vol. 57, No. 4*, 504-516.
- Gerald J. Miller And Donijo Robbins. (2007). Cost-Benefit Analysis. Em G. J. F. Fischer, *Handbook Of Public Policy Analysis: Theory, Politics, And Methods* (Pp. 465-480). Boca Raton: First Edition.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos E Técnicas De Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas Editora.

- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The Story Of Success*. New York: Little, Brown And Company.
- Gm, G. D. (2004). *Constituição Da República*. Maputo: Assembleia Da República.
- Hornberger, J. C. (2008). Encyclopedia Of Language And Education. *Springer Science+Business Media Llc*, 1-13.
- Ibis-Moçambique. (2011). *Programa Temático De Educação Da Ibis Em Moçambique: Educação Participativa De Qualidade Para Desenvolvimento Da Comunidade (Epac) 2012 - 2016*. Maputo: Íbis-Moçambique.
- Kapoli, I. (2001). Awareness Of The Language Of Literacy And The Teaching And Learning Of Writing. *Journal Of The Faculty Of Education*, 111–123.
- Mae, M. D. (2014). *Perfil Do Distrito Do Gurue Província Da Zambézia*. Maputo - Moçambique: Mae.
- Magda Raupp, Bruce Newman & Luis Revés. (2013). *Impact Evaluation For The Usaid/ Aprender A Ler Project In Mozambique*. Maputo: International Business & Technical Consultants Inc.
- Malone, S. (2004). *Programs In Minority Language Communities: Resource Manual For Speakers Of Minority Languages Engaged In Planning And Implementing Mother Tongue-Based Education Programs In Their Own Communities*. Bangkok: Unesco.
- Marina De Andrade Marconi & Eva Maria Lakatos. (2003). *Fudnamentos De Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Martes, A. C. (1999). *Modelo De Avaliação De Programas Sociais Prioritários*. Campinas: Nepp/ Unicamp.
- Massey, D. S. (2006). Social Background And Academic Performance Differentials: White And Minority Studentsat Selective Colleges. *American Law And Economics Review*, Vol. 8, No. 2, *Special Issue On Brown Vs.Board Of Education*, 390-409.
- Mastekaasa, M. N. (2006). Social Origins And Academic Performance At University. *European Sociological Review*, Vol. 22, No. 3, 277-291.

- Mehedff, C. G. (2002). *Trabalho, Renda E Participação Social: Questões Básicas Para A Atuação De Conselheiros E Técnicos Municipais*. Rio De Janeiro: Projeto Millennium.
- Menezes, L. J. (2016). *O Ensino Bilingue Em Moçambique: Entre A Casa E A Escola - A Questão Da Interferência Das Línguas Bantu No Português*. Maputo: Novas Edições Acadêmicas.
- Merton, R. K. (1970). *Sociologia – Teoria E Estrutura*. São Paulo: Ed. Mestre Jou.
- Mined. (2003). *Plano Curricular Do Ensino Básico*. Maputo: Inde-Mined.
- Mondlane, E. (1977). *Lutar Por Moçambique*. Lisboa: Livraria Sá Da Costa Editora.
- Mtbnle. (01 De Janeiro De 2009). *Mothertongue-Based.Blogspot.Com*. Obtido De Mtbnle: <Http://Mothertongue-Based.Blogspot.Com/2009/01/Mle-Primer.Html>
- Nyati-Ramahobo, L. (1997). *The National Language: A Resource Or A Problem?* Gaborone, Botswana: Pula Press.
- Onu. (2009). *Manual De Planificación, Seguimiento Y Evaluación De Los Resultados De Desarrollo*. New York: Pnud.
- Osisa, A. &. (2012). *Moçambique: A Prestação Efectiva De Serviços Públicos No Sector Da Educação*. Joanesburgo: Open Society Foundations.
- Ramahobo, L. N. (1997). *The National Language: A Resource Or A Problem?* Botswana: Pula Press-Gaborone.
- Rianne Kloosterman, N. N. (2011). The Effects Of Parental Reading Socialization And Early School Involvement On Children'sacademic Performance: A Panel Study Of Primary School Pupils In The Netherlands. *European Sociological Review*, Vol. 27, No. 3, 291-306.
- Rodrigues, J. (13 De Abril De 2015). *Dw África*. Obtido De Dw África: <Http://Www.Dw.Com/Pt/S%C3%B3-65-Dos-Professores-Mo%C3%A7ambicanos-Conseguiram-Subtrair-86-55/A-18378121>
- Rossi, P. F. (1993). *Evaluation: A Systematic Approach*. Sage: Fifth Ed. Newbury Park.
- Sambo, E. (13 De Março De 2015). *Jornal @Verdade*. Obtido De @Verdade: <Http://Www.Verdade.Co.Mz/Tema-De-Fundo/35/52246>



- Saunders, G. (25 De Junho De 2016). *Wekipédia.Org*. Obtido De Wikipédia: [https://Pt.Wikipedia.Org/Wiki/Bilinguismo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bilinguismo)
- Sell, S. (22 De Setembro De 2007). [Http://Sandrosell.Blogspot.Com](http://sandrosell.blogspot.com). Obtido De [Http://Sandrosell.Blogspot.Com/2007/09/Funes-Manifestas-E-Latentes.Html](http://sandrosell.blogspot.com/2007/09/funes-manifestas-e-latentes.html)
- Severino Ngoenha & José Castiano. (2013). *A Longa Marcha Para Uma Educação Para Todos Em Moçambique*. Maputo: Publifix, Lda.
- Severino Ngoenha, José Castiano & Manuel Guro. (2014). *O Barómetro (Ii) Da Educação Básica Em Moçambique - O Professor: O Elo Mais Fraco Da Qualidade Do "Saber Saber" Do Ensino Básico?* Maputo: Isoed.
- Sileoni, A. (2006). Educação E Pobreza Na Argentina. Em K. Adenauer, *Educação E Pobreza Na América Latina* (Pp. 39-56). Rio De Janeiro: Konrad Adenauer.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide In Education - Or Worldwide Diversity And Human Rights?* Lawrence Erlbaum: Mahwah Nj.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: Uma Revisão De Literatura. *Sociologias-Porto Alegre*, 20-45.
- Unesco. (2006). *Summary Of The 2007 Efa Global Monitoring Report-Early Childhood Care And Education*. Paris: Unesco.
- Unesco. (10 De Julho De 2015). *Unesco-Multimedia*. Obtido De [Http://Www.Unmultimedia.Org](http://www.unmultimedia.org): [Http://Www.Unmultimedia.Org/Radio/Portuguese/2015/07/Unesco-Apoia-Uso-Da-Linguas-Mocambicanas/#.Wxesytvviu](http://www.unmultimedia.org/radio/portuguese/2015/07/unesco-apoia-uso-da-linguas-mocambicanas/#.Wxesytvviu)
- Unu, U. N. (2009). *Revitalizing Higher Education In Sub-Saharan Africa. A United Nations University Project Report*. Botswana: University Of Botswana.
- Valle, I. R. (2013). O Lugar Da Educação (Escolar) Na Sociologia De Pierre Bourdieu. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, V. 13, N. 38, 411-437.
- Wigglesworth, Jane Simpson & Gillian. (2008). *Children's Language And Multilingualism: Indigenous Language Use At Home And School*. New York: Continuum.
- Williams, J. D., & Snipper, G. C. (1990). *Literacy And Bilingualism*. New York: Longman.

Witt, J. (2016). *Soc.* Nova Iorque: Mc Graw Hill Education.

Wollmann, H. (2007). Policy Evaluation And Evaluation Research. Em F. Fischer, G. J. Miller, & M. S. Sidney, *Handbook Of Public Policy Analysis: Theory, Politics, And Methods* (Pp. 393-402). First Edition. Boca Raton.

## ANEXOS:

### Guião de entrevista aos alunos da 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes

#### Dados sociodemográficos

- 1) Número de alunos do bilingue 6<sup>a</sup> classe\_\_\_\_\_;
- 2) Número de alunos do monolingue 6<sup>a</sup> classe\_\_\_\_\_;
- 3) Número de alunos do bilingue 7<sup>a</sup> classe\_\_\_\_\_;
- 4) Número de alunos do monolingue 7<sup>a</sup> classe\_\_\_\_\_;
- 5) Género dos alunos do bilingue 6<sup>a</sup> classe (F\_\_\_\_\_); (M\_\_\_\_\_);
- 6) Género dos alunos do monolingue 6<sup>a</sup> classe (F\_\_\_\_\_); (M\_\_\_\_\_);
- 7) Género dos alunos do bilingue 7<sup>a</sup> classe (F\_\_\_\_\_); (M\_\_\_\_\_);
- 8) Género dos alunos do monolingue 7<sup>a</sup> classe (F\_\_\_\_\_); (M\_\_\_\_\_);

#### Questões sobre o ensino

- 9) Foram vocês que escolheram estar a ter aulas em português ou em Elómue?\_\_\_\_\_; Se sim, porque?\_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_ Se não, quem foi?\_\_\_\_\_;
- 10) Se não foram vocês a escolher, se a escola decidisse vos perguntar logo no primeiro dia de matrícula se vocês querem estudar em Elómue ou em Português, quem iria escolher estudar em Elómue?\_\_\_\_\_; e porquê escolheriam estudar em Elómue?\_\_\_\_\_;
- Quem iria escolher estudar em Português?\_\_\_\_\_; Porquê escolheriam estudar em Português?\_\_\_\_\_.

Fim, obrigado.

## Guião de entrevista aos pais e encarregados de educação dos alunos da EPC Lussa

### Dados sociodemográficos

- 1) Género\_\_\_\_\_;
- 2) Nível de escolaridade atingido\_\_\_\_\_;
- 3) Número de filhos a estudar na EPC Lussa\_\_\_\_\_; Classes\_\_\_\_\_;
- 4) Fonte de energia em casa\_\_\_\_\_;

### Perguntas sobre o ensino

- 5) Foi o/a papa/mama a decidir que seu filho estude em Elómue ou Português ou foi a Direcção da escola?\_\_\_\_\_;
- 6) Se foi papa/mama a decidir, porque preferiu matricular seu filho no Elómue/Português?\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_;
- 7) Se a Direcção da escola lhe perguntasse (logo no primeiro dia que veio matricular seu filho) em qual dos dois modelos de ensino entre o Elómue e Português gostaria que seu filho estudasse, que língua escolheria?\_\_\_\_\_;Porquê\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.
- 8) Quem ajuda a criança quando ela tem um TPC?\_\_\_\_\_;
- 9) Onde é que o seu filho frequenta para além da escola?\_\_\_\_\_;

Fim, obrigado.



EP 2010 - Monolige  
ESCOLA PRIMÁRIA de Vila Verde de Anadia

PAUTA DE FREQUÊNCIA

LM ME

Mapa de Aproveitamento Pedagógico da 7ª B Monolingue						
Ordem	Português			Matemática		
	1º Trimestre	2º Trimestre	Média Final	1º Trimestre	2º Trimestre	Média Final
1	12	13	12.5	10	11	10.5
2	14	10	12	10	10	10
3	13	10	11.5	11	13	12
4	10	10	10	10	10	10
5	10	10	10	11	10	10.5
6	13	10	11.5	10	10	10
7	10	13	11.5	11	10	10.5
8	11	9	10	10	10	10
9	9	10	9.5	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10
11	10	7	8.5	9	7	8
12	10	11	10.5	10	13	11.5
13	11	12	11.5	11	10	10.5
14	13	14	13.5	10	11	10.5
15	13	10	11.5	10	10	10
16	10	10	10	13	10	11.5
17	10	12	11	10	10	10
18	10	14	12	11	10	10.5
19	10	10	10	10	10	10
20	10	10	10	10	10	10
21	15	14	14.5	12	15	13.5
22	12	13	12.5	12	13	12.5
23	10	13	11.5	14	10	12
24	16	17	16.5	13	17	15
25	12	12	12	13	13	13
26	10	13	11.5	10	10	10
27	10	9	9.5	10	10	10
28	10	11	10.5	10	12	11
29	10	9	9.5	10	9	9.5
30	11	18	14.5	12	11	11.5
31	10	13	11.5	11	10	10.5
32	10	16	13	11	13	12
33	10	10	10	10	10	10
34	7	7	7	7	7	7
35	11	10	10.5	10	10	10
36	10	10	10	10	10	10
37	10	14	12	10	13	11.5
38	13	13	13	12	11	11.5
39	10	10	10	10	12	11
40	10	10	10	11	10	10.5
41	10	10	10	10	10	10
42	10	12	11	10	10	10
43	11	10	10.5	11	10	10.5
44	10	10	10	10	10	10
45	10	13	11.5	10	14	12
46	-	-	-	-	-	-
47	-	10	10	-	10	10
	Σ das Médias do 1º e 2º Tr.		509.5	Σ das Médias do 1º e 2º Tr.		490.5

Mapa de Aproveitamento Pedagógico da 6ª B Monolíngue						
Ordem	Português			Matemática		
	1º Trimestre	2º Trimestre	Média Final	1º Trimestre	2º Trimestre	Média Final
1	10	11	10.5	10	11	10.5
2	10	7	8.5	10	10	10
3	12	10	11	11	10	10.5
4	10	11	10.5	7	9	8
5	10	11	10.5	10	11	10.5
6	9	9	9	7	9	8
7	10	10	10	7	9	8
8	10	11	10.5	10	10	10
9	10	11	10.5	8	9	8.5
10	12	13	12.5	8	10	9
11	16	10	13	15	12	13.5
12	10	14	12	11	11	11
13	9	11	10	10	10	10
14	10	10	10	15	16	15.5
15	11	14	12.5	12	13	12.5
16	10	11	10.5	10	10	10
17	10	14	12	10	11	10.5
18	10	12	11	11	17	14
19	11	11	11	12	15	13.5
20	10	10	10	7	9	8
21	17	15	16	13	14	13.5
22	11	10	10.5	10	10	10
23	11	10	10.5	10	10	10
24	15	11	13	14	11	12.5
25	7	9	8	7	9	8
26	-	7	7	12	7	9.5
27	10	10	10	10	12	11
28	10	11	10.5	10	11	10.5
29	16	14	15	10	11	10.5
30	10	10	10	7	9	8
31	10	11	10.5	8	9	8.5
32	10	10	10	10	10	10
33	10	11	10.5	10	10	10
34	9	10	9.5	7	9	8
35	10	10	10	7	9	8
36	7	9	8	8	9	8.5
37	10	10	10	7	9	8
38	7	7	7	10	10	10
39	16	12	14	10	10	10
40	7	12	9.5	7	10	8.5
41	17	18	17.5	13	15	14
42	8	10	9	8	9	8.5
43	12	10	11	10	11	10.5
44	7	11	9	10	10	10
45	12	11	11.5	8	9	8.5
46	15	11	13	12	12	12
47	10	12	11	10	10	10
48	11	11	11	11	11	11
49	10	10	10	12	11	11.5
50	10	10	10	7	10	8.5
51	10	11	10.5	10	10	10
52	8	9	8.5	7	9	8
53	10	11	10.5	10	10	10
54	12	18	15	10	10	10
55	10	11	10.5	10	10	10
56	18	12	15	10	11	10.5
57	13	14	13.5	11	11	11
58	10	10	10	11	11	11
59	7	10	8.5	7	7	7
60	10	7	8.5	10	10	10
61	13	10	11.5	12	10	11
62	11	11	11	7	11	9
63	14	14	14	7	10	8.5
64	10	10	10	7	10	8.5
65	10	11	10.5	7	10	8.5
66	10	10	10	10	10	10
67	7	11	9	7	10	8.5
68	10	10	10	10	10	10
69	7	10	8.5	10	11	10.5
70	10	10	10	10	12	11
71	9	9	9	7	10	8.5
72	12	11	11.5	10	11	10.5
73	11	10	10.5	13	13	13
74	10	10	10	7	10	8.5
75	10	11	10.5	7	10	8.5
76	14	10	12	12	10	11
77	10	12	11	10	10	10
78	7	10	8.5	10	11	10.5
79	9	7	8	7	7	7
80	10	10	10	12	10	11
81	9	10	9.5	9	11	10
	Σ das Médias do 1º e 2º Tr.		863.5	Σ das Médias do 1º e 2º Tr.		810.5