

GRADES

Gramática, Discurso e Sociedade

Universidade de Vigo

D T C L

**Documentos de Trabajo
en Ciencias da Linguaxe**

Documento #3

**Pedagogia de presión e insistência
lingüística em L2, meio de
instrução: o silêncio, sussurro e a
voz baixa dos alunos da educação
bilingue em Moçambique**

Gervasio Absolone Chambo

Outubro 2016

ISSN: 2530-2752



Esta obra ten unha licenza Creative Commons [Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Pedagogia de pressão e insistência linguística em L2, meio de instrução: o silêncio, sussurro e a voz baixa dos alunos da educação bilingue em Moçambique

Gervásio Absolone Chambo
Universidade de Vigo
gchambo@uvigo.es

Resumo:

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre os problemas linguísticos e pedagógicos que se verificam no ensino e aprendizagem em L2 em Moçambique. A transição do meio de instrução LM/L1 (língua bantu moçambicana) à L2 (língua portuguesa) na 4ª classe (classe pós-transição) depois da instrução em LM/L1 nas classes antes da transição (1ª, 2ª e 3ª classes), fragiliza a qualidade de aprendizagem dos alunos no programa transicional vigente em Moçambique. Este estudo é parte de uma pesquisa em curso que avalia os resultados da implementação pedagógica do *translanguaging* (García 2009, García & Wei 2014) e do *cross-cultural learning* e *collateral learning* (Jegede 1995, Aikenhead 1999, Jegede & Aikenhead 1999) como proposta de inovação pedagógica para o ensino das classes de pós-transição (4ª e 5ª classes) do programa transicional. Com recurso ao método etnográfico (observação de 10 aulas), entrevistas (6 grupos), inovação pedagógica com base na pesquisa-ação participativa (12 aulas), este trabalho conclui que o uso exclusivo da L2 como único meio de instrução na 4ª classe inviabiliza a interacção, a participação e a flexibilidade do ensino e aprendizagem. Para garantir o decurso da aula, os professores recorrem a estratégias de persistência e insistência linguística em L2 e em contrapartida, os alunos usam as estratégias de coro, voz baixa e inaudível, murmuro inseguro, medo e silêncio na aula em L2. A aplicação do *translanguaging* renova pedagogicamente a interacção, participação e dinâmica de ensino e aprendizagem através do uso de LM/L1 e da L2 como um único recurso linguístico e pedagógica na 4ª classe, disciplina de ciências naturais.

Palavras-chave: translanguaging, Moçambique, educação bilingüe, L1/LM e L2.

1. Introdução

Em Moçambique, a interacção, a participação e a dinâmica do ensino e aprendizagem em L2 nas classes subsequentes à transição (classes pós-transição: 4ª e 5ª classes) nos programas de rápida transição (3 anos de instrução em LM/L1) depende, em parte, do nível de experiência instrucional e do nível de competência interaccional que os alunos tenham na L2, língua de instrução depois da LM/L1. Tanto a experiência instrucional como a competência interaccional determinam a qualidade pedagógica no ensino e aprendizagem das disciplinas cognitivamente mais exigentes como é o caso das ciências naturais e matemática.

Os resultados preliminares desta pesquisa revelam que o uso da L2 (português) como único ou principal meio de instrução na primeira classe de pós-transição (4ª classe) do programa transicional em Moçambique anula a interacção e a participação activa dos alunos

na aula e cria constrangimentos na flexibilidade e dinâmica do ensino e aprendizagem. Os professores adoptam estratégias de aprendizagem passiva caracterizadas pelo coro, insistência e persistência linguística para garantir, no mínimo, o decurso da aula. Não exploram activamente o poder linguístico e pedagógico da L1 e da L2 como recursos de facilitação e fortalecimento da aprendizagem linguística e académica (García & Wei 2014, Hornberger & Link 2012), suprimindo os problemas pedagógicos causados pelo uso exclusivo dum único meio de instrução, a L2.

Este documento de trabalho é parte da pesquisa de campo inserida nos estudos de doutoramento no qual procuramos, a título de inovação pedagógica, estudar o impacto pedagógico da combinação de dois recursos linguísticos (L1 e L2) através da pedagogia do *translanguaging* (García 2009, García & Wei 2014) e de dois saberes (saberes universais e saberes culturais), explorando a pedagogia do *cross-cultural learning* e *collateral learning* (Jegede 1995, Aikenhead 1999, Jegede & Aikenhead 1999). Em concreto, o nosso objectivo é avaliar a flexibilidade e dinâmica do ensino e aprendizagem de ciências naturais por alunos *emergent bilinguals* que frequentam a 4ª classe do programa transicional em Moçambique.

A L2 (português) é usada, pela primeira vez, como língua de instrução na primeira classe de pós-transição (4ª classe). A partir deste facto, neste trabalho descrevemos, em primeiro lugar, os resultados etnográficos das aulas nas classes antes da transição (2ª e 3ª classes) e de pós-transição (4ª e 5ª classes) com o objectivo de avaliar as estratégias pedagógicas dos professores, os níveis de interacção, participação e da dinâmica dos alunos no ensino e aprendizagem em ambas classes (antes e pós-transição). Em segundo lugar, apresentámos parte dos resultados preliminares provenientes da aplicação do *translanguaging* (duas línguas como um único recurso linguístico e pedagógico) no ensino e aprendizagem de ciências naturais, 4ª classe como inovação pedagógica em pesquisa.

1.1 Metodologia

Na realização deste trabalho optámos por elaborar uma etnografia em várias etapas nas que se seguiram diferentes estratégias metodológicas: observação directa de aulas, revisão de fontes documentais, entrevistas não-estruturadas, diários de campo (etapas I e II) e pesquisa-acção realizada na II etapa.

Na I etapa, observámos dez aulas em seis escolas de educação bilingue. Nesta etapa, realizámos a observação em dois blocos de classes: I bloco – observámos aulas nas disciplinas de língua materna, matemática, português e ciências naturais referentes às classes antes da transição (2ª e 3ª classes) leccionadas em LM/L1 e no II bloco – observámos aulas nas disciplinas de matemática e ciências naturais, pertencentes às classes de pós-transição (4ª e 5ª classes) e leccionadas em L2.

Adicionalmente à observação de aulas, ainda nesta I etapa, realizámos seis entrevistas não-estruturadas a seis grupos de professores das escolas de educação bilingue que na totalidade somam dezoito professores.

Na II etapa seleccionámos três escolas dentre as seis observadas na I etapa e três turmas da classe pós-transição (4ª classe) para realizar as acções pedagógicas inovadoras à luz do *translanguaging* e com recurso ao método de pesquisa-acção participativa. Estas escolas, contribuíram nesta pesquisa com dados provenientes de doze aulas observadas, gravadas e transcritas. Dentre as doze aulas, cinco resultaram da planificação da inovação pedagógica implementada em ciclos de pesquisa-acção participativa e levada a cabo por um grupo de co-investigadores (um investigador principal e seis professores da escola de acção inovadora). As outras cinco foram gravadas como aulas de controle na escola de controle e por fim, as restantes duas foram gravadas na escola de validação da inovação pedagógica que metodologicamente participa da pesquisa com ligeiro atraso.

Tanto a I como a II etapa, realizámo-las num período intermédio e final do calendário escolar. A I etapa decorreu no fim do II trimestre e a II etapa realizou-se no início do III trimestre do mesmo ano lectivo. Na II etapa, há a referir que, os alunos tinham

experiências anteriores de ensino e aprendizagem em L2 realizadas no I e II trimestres do ano lectivo, equivalentes a seis meses de aulas. A pesquisa em curso decorre no III trimestre e especificamente, nos sétimo e oitavo meses, por sinal, os finais do ano lectivo.

Os resultados deste trabalho resultam da descrição e análise etnográfica dos dados colectados através de diários de campo (usados na I e II etapas), observação etnográfica (I e II etapas), entrevistas (I etapa), gravação e transcrição áudiovisual (II etapa) e sessões de análise colectiva de aulas de inovação pedagógica (II etapa). Na apresentação dos dados, aplicámos os termos de consentimento éticos da pesquisa acordada entre o grupo alvo (professores e alunos). Toda a identificação civil do grupo alvo envolvida nesta pesquisa foi salvaguardada. Os nomes dos alunos patentes nos extractos são fictícios.

2. O espaço e papel das línguas no currículo de educação bilingue

Desde 1975, ano da independência de Moçambique, um país multilingue e multicultural, o primeiro governo liderado pela Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) adoptou uma política linguística que oficializou o português, uma língua ex-colonial e minoritária (1.2% de falantes) em detrimento das línguas bantu moçambicanas (98.8% falantes) (Gonçalves 2012:4). Tanto no sistema colonial como dentro da Frelimo, o português assumiu a estatura de língua de prestígio. Depois da independência, mais além de o português ser a língua oficial, era ideologicamente, a língua crucial para a construção e consolidação da nação (uma língua, uma nação), da unidade nacional e do progresso económico (Lopes 1998, Firmino 2010). O multilinguismo nacional constituído por cerca de 23 línguas de origem bantu e 4 línguas asiáticas (Ethnologue (2016) apura 43 línguas faladas em Moçambique) era considerado foco que causaria o tribalismo étnico, regionalismo e a desinstabilização da unidade nacional e do progresso económico (Lopes 1998, Firmino 2010).

Ao nível da política educacional, o português assumiu o papel de única língua de instrução num país multilingue e multicultural, criando sérios problemas pedagógicos no

sistema de ensino. Segundo Benson (1997), todas as crianças que ingressavam para o ensino primário aprendiam obrigatoriamente em português, uma L2 para a maioria. As suas LM's, maioritariamente bantu, estavam excluídas do sistema de ensino. Por consequência, o sistema de ensino registava altas taxas de desperdício escolar (reprovações, repetências e abandono) motivadas, principalmente, pelo factor língua de instrução que não era a língua falada pela maioria das crianças que frequentava o ensino primário (Martins 1992, Benson 1997, INDE/MINED 2003).

O uso das LM's no ensino é uma experiência recente em Moçambique. Ela surge da necessidade de melhorar a qualidade de ensino primário. Entre 1993 a 1997, experimentou-se o projecto PEBIMO (Uma Experiência de Escolarização Bilingue de Moçambique) no qual as LM's Nyanja (na província de Tete) e Changana (província de Gaza) foram usadas como meios de instrução durante três (3) classes (1ª, 2ª e 3ª classes), transitando ao português (L2) na 4ª classe (Benson 1997, INDE/MINED 2003). O PEBIMO alcançou resultados pedagógicos satisfatórios (p.e: motivação, interação, auto-confiança e óptimos rendimentos pedagógicos dos alunos) que o ensino em português (ritualizado, passivo, silêncio dos alunos entre outras). Estes resultados contribuíram para a adopção do programa transicional na reforma curricular do ensino primário, passando a vigorar no Sistema Nacional de Educação (SNE) a título piloto e em expansão gradual desde 2003.

As LM's no programa transicional de 7 classes (1ª a 7ª classe) têm três papéis no ensino e aprendizagem, nomeadamente:

a) As LM's são meios de instrução e disciplinas nas três classes iniciais (1ª, 2ª e 3ª classes) nas quais a L2 é aprendida como disciplina da oralidade nas duas classes (1ª e 2ª classes) e na classe seguinte (3ª classe) iniciam as práticas de leitura e de escrita em L2 através da transferência de habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas em LM's;

b) As LM's são disciplinas de línguas em todas as classes do programa (1ª a 7ª classe);

c) As LM's são meios auxiliares no ensino em L2 a partir da 4ª e 5ª classes, com tendência regressiva do seu uso nas 6ª e 7ª classes (INDE/ MINED 2003).

Na 4ª classe, o papel instrucional da LM desempenhado até à 3ª classe é transitado à L2 que, a partir da 4ª classe, assume-se como meio de instrução, numa fase em que, o currículo tende a aumentar a exigência linguística e académica em L2 e o número das disciplinas (depois da introdução da disciplina de ciências naturais na 3ª classe, na 4ª classe introduz-se a disciplina de ciências sociais em L2). Segundo INDE/MINED (2003), o uso da LM como meio auxiliar da L2 deve ser feita com o princípio de separação ou delimitação de fronteiras entre as duas línguas na aula. Desta forma, a LM é usada somente para explicar, caso seja necessário, os conceitos difíceis. Exclusivamente, o ensino deve ser conduzido em L2 de forma ampla para garantir que os alunos aprendam, aceleradamente, a L2, a língua oficial.

2.1 Problematização linguística e pedagógica do programa transicional

À luz da hipótese de interdependência evolutiva e da teoria de competência subjacente comum (Cummins 2002), o ensino e aprendizagem em L2 torna-se qualitativo e enriquecedor se a língua de instrução (L2) tiver sido antecedida pelo desenvolvimento linguístico e académico da L1 e ou quando a L1 e a L2 inter-actuam entre si nas aulas. Se o ensino e aprendizagem for numa L2 subdesenvolvida, o funcionamento cognitivo e a performance académica dos alunos será pobre. Esta teorização sustenta o problema que marca o programa transicional no SNE. De facto, depois da transição da LM à L2, os alunos apresentam baixos níveis de competência linguística e académica em L2 numa fase crucial do currículo em que iniciam o processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos através do ensino e aprendizagem de conteúdos mais exigentes. O desempenho pedagógico dos alunos nas classes pós-transição é oposta às classes antes da transição nas quais a LM era meio de instrução.

Cummins (1979), descrevendo as teorias BICS (Habilidades Básicas de Comunicação Interpessoal) e CALP (Proficiência Linguística Cognitiva e Acadêmica), mostra como os baixos níveis de BICS em L2 condicionam o fracasso dos alunos quando aprendam os conteúdos exigentes num contexto de CALP e em L2. Os alunos nas classes de pós-transição, são obrigados a aprender os conteúdos com altos níveis de exigência acadêmica, cognitiva e linguística em L2 (CALP), independentemente de possuírem baixos níveis de interação linguística em L2 (BICS). Por este motivo, os alunos não são interactivos e muito menos participativos nas aulas em L2.

Segundo Chimbutane (2011), a L2 como meio de instrução e o uso delimitado da L1 como meio auxiliar a partir da 4ª classe reduzem os níveis de interação, participação e a qualidade de ensino e aprendizagem. As disciplinas de ciências naturais, matemática e ciências sociais a partir da 4ª classe, tendem a ser mais exigentes linguisticamente em L2. O programa transicional, orienta-se pelo princípio de separação de línguas, pela abordagem monolíngue no ensino (Jacobson 1990) ou *two solitudes* (Cummins 2008). Este princípio, transforma-se numa barreira pedagógica. Na óptica de Creese & Blackledge (2010), este programa promove um bilinguismo separado, isto é, há separação da L1 e da L2 a favor do ensino monolíngue em L2. Segundo estes autores, o ensino e aprendizagem em apenas L2 num programa bilingue não se beneficia da oportunidade de transferência entre ambas línguas.

García & Sylvan (2011) criticam a visão de que as línguas são estáticas, monolíticas ou homogêneas e que os alunos adicionam uma atrás depois da outra. As línguas devem ser usadas em intercâmbio, desenvolvendo os processos cognitivos e linguísticos no ensino (Lewis, *et al.* 2012). García (2009), Creese & Blackledge (2010), Canagarajah (2011), Hornberger & Link (2012), García & Wei (2014) teorizam o *translanguaging* como perspectiva linguística e pedagógica que no ensino e aprendizagem permite a exploração das línguas como recursos e práticas linguísticas e discursivas adequados para os contextos de educação bilingue. Segundo mostra García (2009), o *translanguaging* é uma

abordagem que permite aos alunos usar a L1 e a L2 como único repertório linguístico e discursivo com largas vantagens para o ensino e aprendizagem não apenas das línguas como também dos conteúdos. Os professores e os alunos, segundo Creese & Blackledge (2010), guiam-se através de uma pedagogia bilingue e flexível em que não há fronteiras, delimitação ou separação de línguas na aula. Nesta, ocorre, segundo Cummins (2008), o processo de *cross-language transfer* que não está condicionado aos níveis elevados de proficiência linguística dos alunos em ambas línguas. Ela pode operar com alunos que tenham proficiências diferentes em ambas línguas, isto é, com alunos que García (2009) denomina por *emergent bilinguals*. Estes passam a *bilinguals continuum* (García & Wei 2014) e usam ambas línguas de forma interdependente, promovendo o bilinguismo dinâmico na aula (García 2009). Nas secções que se seguem, debruçaremos sobre os resultados obtidos nas duas etapas da desta pesquisa.

3. Resultados de etapa I

3.1 Língua de instrução nas classes antes e pós-transição e a aprendizagem dos alunos

A situação pedagógica das classes antes (1^a, 2^a e 3^a) e pós-transição (4^a e 5^a classes) é oposta. Etnograficamente, constatámos que ambas demonstram possuir diferenças pedagógicas no que concerne à flexibilidade e dinâmica de aprendizagem, aos níveis de interacção, participação e à qualidade de ensino e aprendizagem. As estratégias de ensino dos professores são também distintos sempre que se está nas classes antes ou pós-transição.

A postura dos alunos nas classes antes da transição cujo meio de instrução é a LM/L1, é marcada pelos altos níveis de interacção e participação na aula, o que tem contribuído na aprendizagem flexível e dinâmica. Os alunos e os professores envolvem-se activamente na construção activa do conhecimento. Não obstante, as aulas estarem centradas ao professor, os alunos partilham, interagem e reagem positivamente à pedagogia activa do professor. O ambiente da aprendizagem em sala de aulas é óptimo. Os alunos apresentavam alto nível de

motivação, disposição, gosto pela aprendizagem acompanhado pela alegria, diversão e empenho na aula. Os alunos voluntariam-se positiva e massivamente, havendo até uma espécie de “competição de voluntariado” para responder às perguntas orais dirigidas à turma, realizar actividades do quadro, ler textos, entre outras orientações de aprendizagem orientadas pelo professor na aula. Os métodos usados são passivos (coro, repetição, resposta de completar oralmente, ausência de aprendizagem em grupos etc) mas, mesmo assim, os professores mostram-se estar dispostos, a vontade e confiantes na capacidade intelectual e linguística dos seus alunos. A aula é desenvolvida num clima pedagogicamente colaborativo, acessível e linguisticamente interactivo e compreensível em L1 em qualquer disciplina das classes antes da transição com excepção da disciplina de L2, Língua Portuguesa. No extracto 1, evidenciamos uma aula sobre a disciplina de L1, língua cicopi, 4ª classe, na qual os alunos e o professor têm um momento atraente de aprendizagem.

Extracto 1 (Aula da Língua Cicopi):

1. Prof.: *i mani nu angabigela cimweco cotsimbilatsimbila ngu cona?* [quem pode nos dizer um dos meios de transporte?]
2. Tur. (mãos no ar)
3. Prof.: *i mani nu angakhata kuguleta diboko? Tsakisa hingakhalahatsba.* [quem foi o primeiro a levantar a mão? Tsakisa, senta-se]
4. Prof. (indica um dos alunos voluntários): *Heta, hingabigela cimweco acidzivaku cotsimbilatsimbila ngu cona* [Heta, diga-nos um meio de transporte]
5. Alu.1. (em voz baixa e pouco audível): *cimweco cotsimbilatsimbila ngu cona i movha* [um dos meios de transporte é o carro]
6. Prof. (repete a turma): *Heta akbene cimweco cotsimbilatsimbila ngu cona i movha* [Heta diz que um dos meios de transporte é o carro]
7. Prof.: *obemba mwendo ditshuri?* [é ou não é verdade]
8. Tur. (coro em voz alta e forte): *ditshuri* [é verdade]

9. Prof. (motivada prossegue): *singi siya bisithumisaku kasi sibibehukiselako mipshuka. i mani wu angabigela cimwani cotsibilatsimbila ngu cona?*[há muitos meios de transportes que usamos para diminuir as distâncias. quem pode dizer-nos mais um meio de transporte?]
10. Tur. (mais uma vez há tantos alunos a voluntariar-se)
11. Prof. (escolhe um aluno): *LUKANI. abingamilekeni tate Lukani.* [LUKANI. oiçamos o pai Lukani]
12. Alu. 2. Lukani (levanta-se e fala muito baixo)
13. Prof. (insiste que fale alto): *hingabwabwata para biciti... (pausa) mitipwidi ati angawomba Lukani?* [fale para ouvi... (pausa) ouviram o que disse Lukani?]
14. Tur. (em coro audível): *abehebe.* [não]
15. Prof.: *Lukani, hinabwabwata kota wa m'mwana* [Lukani, fale como homem]
16. Alu. 3. (em voz ainda baixa, responde mas não se ouve perfeitamente)
17. Prof. (repete em voz alta): *akbene ka tate Lukani cimweco cotsibilatsimbila ngu cona i mota. ditsburi mwendo makubu?* [o pai Lukani diz que um dos meios de transporte é a mota]
18. Tur. (em coro): *ditsburi* [é verdade]
19. Prof.: *i mota ni m'movha basi?* [só há carro e mota apenas?]
20. Tur. (em coro): *abehebe* [não]
21. Prof.: *ungadi singi sotsibilatsimbila ngu sona. i mani wunabigela simbee...* [há muitos meios de transportes. quem pode dizer-nos outros...]
22. Tur. (todos põem as mãos no ar)
23. Prof. (escolha mais um aluno): *Simbyani. I tate Simbyani. Hingakhukha madhala. Hingalepu ucibwee... hingabigela cimweco cotsibilatsimbila ngu cona aci acidhundaku depois ave* [Simbyani. pai Simbyani. levante querido e diga-nos um dos meios que mais gostas]
24. Alu. 4. (voz baixa, inaudível)
25. Prof. (repete para turma): *akbene kha Simbyani, cimweco ka sotsibilatsimbila ngu sona i bhasikeni. obemba?* [Simbyani diz que um dos meios de transportes é a bicicleta. está a mentir?]

26. Tur.: *ebebe* [não]

27. Prof.: *obemba Simbyani?* [está enganado Simbyani?]

28. Tur. (mais audível): *ebebe* [não]

Nas classes da pós-transição, com excepção da disciplina da L1, notámos novos indicadores de sala de aula contrários aos cenários pedagógicos que observámos nas classes antes da transição. O ensino e aprendizagem que outrora mostrava-se flexível e dinâmico, nas classes pós-transição é inflexível e não dinâmico. Os níveis de interacção, participação e a qualidade do ensino de aprendizagem são fracos. Os alunos esforçam-se linguística e cognitivamente nas aulas mas, o insucesso do esforço, reduz-os a alunos passivos, tristes, desmotivados, indispostos, não interactivos, menos participativos e com séries obstáculos que impossibilitam a aprendizagem.

Os professores leccionam com muito desagrado e muito esforço uma vez que os alunos têm fraca proficiência linguística e académica em L2 que não os permite aprender num ambiente interactivo, colaborativo, participativo tal como aprendiam nas classes antes da transição. O ensino e aprendizagem em L2 desinteressa e desmotiva aos alunos.

Os professores, diante desta situação, adoptam estratégias pedagogicamente passivas: insistência e persistência em L2, repetição e coro que colocam os alunos como receptores da matéria em aprendizagem.

Os alunos por sua vez, adoptam outras estratégias nas aulas em L2, tais como: silêncio, respostas em coro, uso de voz muito baixa e respostas sussuradas. Tanto as estratégias adoptadas pelos professores como as adoptadas pelos alunos nas classes pós-transição são, pedagogicamente contrárias às anteriormente exploradas nas classes antes da transição. Por esta razão, a flexibilidade e a dinâmica de ensinar dos professores e a de aprender dos alunos reduz-se, comprometendo a qualidade de ensino e aprendizagem. A seguir, ilustrámos dois extractos de duas aulas de ciências naturais, 4ª classe, observadas e gravadas em duas escolas diferentes.

Extracto 2 (Aula de Ciências Naturais, 4ª classe em Português):

1. Prof.: o que é que vimos na aula passada? (pausa)
2. Tur.: silêncio
3. Prof. (indica uma aluna): Melita?
4. Alu. 1. Melita (lendo no livro responde): na aula passada... o papel da pesca no desenvolvimento do país
5. Prof.: falamos da pesca no desenvolvimento do país.
6. Prof.: qual é o papel da pesca?
7. Tur.: silêncio (os alunos não prestam atenção às perguntas da prof.)
8. Prof.: sim. qual é o papel da pesca no desenvolvimento do país?
9. Tur. (em cerca de 16s): silêncio
10. Prof.: Heiii... heiii... pouco barulho
11. Prof.: SIM... Melita
12. Alu. 1. Melita (Levanta-se e inicia a ler o livro): a pesca (pausa) contribui grande para melhora... melhorar a dieta alimentar (interrompe o prof.)
13. Prof. (ajuda-a): para melhorar a dieta alimentar. SIM
14. Alu. 1. Melita: comunidades localizadas junto dos rios, junto dos lagos e o mar... (pausa) contribui para o... (pausa) crescimento... rendimento familiar e (pausa) uma (pausa alongada) uma...
15. Prof.: pode sentar. outro voluntário
16. Tur.: silêncio
17. Prof.: Lúcia, qual é o papel da pesca no desenvolvimento do país?
18. Alu. 2. Lúcia (levanta-se): silêncio prolongado
19. Prof.: Lúcia, Lúcia.
20. Alu. 2. Lúcia (de pé): silêncio prolongado (15s)
21. Prof.: vamos ganhar tempo, vamos ganhar tempo

22. Alu. 2. Lúcia: silêncio
23. Prof.: Lúcia, qual é o papel da pesca no desenvolvimento do país?
24. Alu. 2. Lúcia: silêncio prolongado
25. Prof.: afinal você não passou apontamentos?
26. Alu. 2. Lúcia: silêncio
27. Prof.: não estava na semana passada? Não estiveste na sexta-feira?
28. Alu. 2. Lúcia: silêncio
29. Prof.: Hiii... Lúcia!
30. Alu. 2. Lúcia: silêncio
31. Prof.: então para ganharmos tempo de novo hoje vamos repetir eh... eh... a lição da aula passada. Hoje também vamos falar do papel da pesca no desenvolvimento do país por que estou a ver que os meninos, (pausa) ainda (pausado) não leram os apontamentos que o senhor prof. deu para poderem entender bem me... melhor bem da da realidade o papel da pesca no desenvolvimento do país. Para tal, vamos abrir os nossos livros de ciências naturais na página 48, página 48... (pausa) vamos ser rápidos.
32. Prof.: sim... já abrimos a página 48?
33. Tur. (menos de 5 alunos respondem em coro): sim
34. Prof.: vamos descrever a imagem da figura 8. Imagem da figura 8. o que estão a ver na na imagem da figura 8? (pausa) o que é que representa SIM.
35. Tur. (alguns respondem em coro e em voz muito baixa): estamos a ver um papá.
36. Prof.: esse papá o que é que tem nas mãos?
37. Tur. (alguns alunos em coro e em voz baixa): peixe

Extracto 3 (Aula de Ciências Naturais, 4ª classe em Português):

1. Prof.: hoje vamos falar dos estados físicos das substâncias. vamos falar de quê?
2. Tur. (alguns alunos em coro, sussuram incompreensivelmente)
3. Prof. (repete palavra por palavra): estados

4. Tur. (em coro alongado): estaaados
5. Prof.: físicos
6. Tur. (em coro alongado): fíísicos
7. Prof.: das substâncias
8. Tur. (em coro alongado): das substâncias
9. Prof.: todos têm livros
10. Tur.: sim
11. Prof.: podemos abrir os nossos livros. (omissão de informação não relevante) vamos prestar atenção às imagens que nós temos aqui no nosso (interrompe)
12. Prof. (pergunta duas vezes): todos estão a ver as imagens?
13. Tur.: sim
14. Prof.: o que é que estão a ver na primeira imagem?
15. Tur.: silêncio
16. Prof. (apontando para a imagem): o que é que estão a ver?
17. Tur. (em coro, sussuram de forma alongada e incompreensivelmente)
18. Prof.: estão a ver o QUÊ?
19. Tur. (novamente em coro e em voz baixa e alongada): áaaguua.
20. Prof.: o QUÊ?
21. Tur.: áaaguua
22. Prof.: ÁGUA não é?
23. Tur. (em coro alongado): sim
24. Prof.: nesta primeira imagem? É água esta coisa branca que estou a ver eu também aí?
25. Tur. (coro e dúvida): não
26. Prof.: heee...
27. Tur.: não
28. Prof.: heee...

29. Tur.: não
30. Prof.: é ou não é?
31. Tur. (coro confuso e ruidoso): é... não é
32. Prof.: é ou não é água?
33. Tur.: não é
34. Prof.: Títos disse que é água (pausa) e eu concordo com Títos. E vocês concordam?
35. Tur. (em coro): sim
36. Prof. (insiste): heee...
37. Tur.: sim
38. Prof.: muito bem.
39. Prof.: quantos estados físicos das substâncias nós aprendemos?
40. Tur. (coro): murmuram incompreensivelmente
41. Prof.: vamos falar todos
42. Tur. (em coro crescente e alongado): a estados
43. Prof. (interrompe-a surpreendida): O QUÊÊÊ...?
44. Tur.: silêncio
45. Prof. (formula a pergunta dizendo palavra por palavra com gesto de sentença das mãos): quantos (pausa) comecei com masculino logo. quantos (pausa) estados (pausa) físicos (pausa) das substâncias (pausa) existem ou aprendemos?
46. Tur.: silêncio
47. Prof.: vamos
48. Tur. (em coro): os
49. Prof.: vamos
50. Tur. (em coro mais forte e audível): os estados físicos
51. Prof. (repete escrevendo no quadro): físicos
52. Tur. (em coro): das substâncias

53. Prof.: das substâncias
54. Tur. (confusão de resposta. ouve-se aprendemos e existem): ruído da turma
55. Prof.: que existem. vamos
56. Tur.: são
57. Prof.: são (pausa). vamos começar a enumerar.
58. Tur. (coro confuso e murmuro incompreensível)
59. Prof.: vamos. o estado?
60. Tur. (em coro): gasoso
61. Prof.: estado gasoso

Os extractos 2 e 3 ilustram, etnograficamente, os cenários pedagógicos que caracterizam as classes de pós-transição. Os alunos participam inseguros, tímidos e em coro. Não há respostas apresentadas individual ou voluntariamente e de forma audível senão murmurando ou sussurrando em L2.

Nas subseções abaixo, propomo-nos a analisar tanto as estratégias de actuação pedagógica do professor em L2 nas aulas assim como as estratégias de interacção e participação passiva dos alunos em L2.

3.2 Insistência e persistência em L2

Diante da ausência de proficiência linguística e académica dos alunos que os permitiria participar activamente da aula, a pressão, a insistência e a persistência em L2 são as três estratégias recursivas e alternativas pelas quais os professores conseguem, no mínimo, desenvolver o ensino e aprendizagem, sobretudo na primeira classe pós-transição (4ª classe). A razão da adopção destas estratégias surge uma vez que, os alunos não estão linguisticamente habilitados a participar das aulas que exigem a interacção para a aprendizagem em L2.

Estas estratégias recursivas e alternativas surgem como parte dum ensino e aprendizagem passivo que contempla o uso excessivo da aprendizagem baseada na

pergunta-resposta, repetição, coro, respostas de “sim” e “não”, murmuro ou sussurro incompreensível, voz baixa e inaudível e sobretudo, num ensino centralizado ao professor. O ensino está condicionado ao uso das estratégias de pressão, de insistência e de persistência dos professores em L2 sobre os alunos mesmo reconhecendo os seus níveis de proficiência linguística e académica em L2.

Extracto etnográfico 1 (Aula de Português, 5ª classe):

Os alunos lêem o texto da disciplina de Português em coro e de forma colectiva. Seguidamente, a professora lê o mesmo texto à turma que a acompanhava. Finda a leitura da professora, os alunos passaram a ler os parágrafos do texto em pequenos grupos e pares. Ao nível dos grupos e pares, alguns alunos demonstravam dificuldades de ler. A fase da interpretação do texto é marcada pela ausência de voluntários para anunciar o tema do texto lido. A professora insiste: ninguém percebeu mesmo? Os alunos não são capazes de anunciar o tema do texto lido sem o apoio do livro. Os alunos não respondiam livremente às perguntas colocadas pela professora sobre o tema do texto lido. Diante desta situação, a professora decide iniciar a interpretação do texto à turma e persistir a intervenção dos alunos, colocando-os perguntas. Na primeira pergunta, a turma regista um silêncio e depois ouve-se murmuros e sussuros incompreensíveis dos alunos inclinados ao livro.

A professora formula a terceira, quarta, quinta e a sexta pergunta todavia, o cenário da turma é marcado pelo silêncio e a falta de reacção dos alunos. A professora envida esforços para conduzir a aula através da persistência, insistência e pressão aos alunos na aula, todavia os alunos activam estratégias passivas de “inocência linguística” tais como: silêncio, voz baixa, murmuro e coro incompreensível. Nas seis perguntas de insistência e persistência, os alunos mantiveram-se em silêncio. Caso respondessem, usavam a voz baixa e em outros casos murmuravam em coro ruidoso e incompreensível. Dentre algumas ocasiões que houve voluntários indicados pela professora, as respostas eram apresentadas com apoio de passagens do texto lido (parágrafos e períodos).

As estratégias de “inocência linguística” dos alunos são, em muitos casos, acompanhadas por uma aparência de desagrado físico-emocional, medo e timidez diante da pressão, persistência e insistência dos professores em L2. O ensino e aprendizagem que outrora era marcado pelos altos níveis de interação, participação e motivação em L1 é, nestas classes, substituído por uma aprendizagem passiva que desmotiva, retrai e desagrada aos alunos. O extracto 4, ilustra alguns cenários complementares ao extracto etnográfico 1, contudo, com evidências do uso da L1 (Citshwa) no meio da aula.

Extracto 4 (Aula de Ciências Naturais, 4ª classe em Citshwa e Português):

1. Prof.: hoje vamos falar dos estados físicos das substâncias... (pausa com intuito de que os alunos completem, mas infelizmente completa sozinha) TÂNCIAS
2. Prof.: vamos lá ao nosso tema de hoje
3. Tur. (três alunos leem): estados físicos das substâncias
4. Prof. (chama atenção a todos): VAMOS LER TODOS
5. Tur. (em coro, alguns alunos e com dificuldades, leem palavra por palavra): estados (ligeira pausa) físicos (pausa) das substâncias (completam alguns alunos)
6. Prof.: vamos falar dos estados físicos das substâncias. vocês sabem o que são substâncias?
7. Tur. (silêncio muito longo)
8. Prof. (pergunta): Substâncias é o quê?
9. Tur. (silêncio)
10. Prof.: *bingavbulani pajina 58* [abram a página 58]
11. Prof.: estão a ver ai na primeira imagem?
12. Prof.: primeira imagem da página 58 *zvini muzivonaku labo?* [... o que estão a ver ai?]
13. Alu. 1. (voluntário): *i mati* [é água]
14. Prof.: *i mati?* [é ÁGUA?]
15. Alu. 2. (outro voluntário): *i musu* [é fumo]
16. Prof.: *i musu? womaha hini a musu lowo* [é fumo? o que está a acontecer com o fumo?]

17. Tur. (em coro): sussuram
18. Prof. (insiste para repitam alto): *heee...*
19. Tur. (em coro audível): *wobuma i lomo matini* [está a sair da água]
20. Prof.: *ina wobuma hi lomo matini musi lowo? Abindzilu wungandzivelima?* [está a sair da água esse fumo? Não é fogo acendido]
21. Tur. (desacordam com a prof.): *abimbim...* [não]
22. Prof.: *a musi lowo mawuwona?* [estão a ver o fumo?]
23. Tur.: *hawuwona* [estamos a ver]
24. Prof.: *loko wukwela wuya le tilveni wuya wuyacica wumaba yini?* [quando o fumo soube ao céu transforma-se, transforma-se em quê?]
25. Tur. (em coro audível): *wubama marefu* [transforma-se em núvens]
26. Prof.: *a marefu lawa magama mamaba yini* [e depois o que acontece com as núvens?]
27. Tur. (coro audível): *mamaba vbula* [transformam-se em chuva]
28. Prof.: então vamos na figura 2. o que estamos a ver na figura 2?
29. Tur. (murmuram em coro): estamos a ver... (pausa)
30. Prof. (insiste e persiste): o que estão a ver na figura 2?
31. Tur. (em coro, um grupo de alunas): estamos a ver... (pausa de todas)
32. Prof.: será que não conseguem interpretar eh... esse frasco o que é que tem
33. Tur.: silêncio
34. Alu. 3.: é água
35. Prof.: é o quê
36. Tur. (em coro): é água
37. Prof.: isto aqui é o quê?
38. Tur.: silêncio
39. Prof.: *zvini lezvini?* [o que é isto?]
40. Tur. (coro): *i mati* [é água]

41. Prof.: *amumativi mati n'wina?* [vocês não conhecem a água]
42. Tur. (em coro audível): *hamativa* [conhecemos]
43. Prof.: *a mati matirela yini?* [para que serve a água?]
44. Tur. (em coro): *akunwa, kublazwa, kublamba, kublazwa mataratu, kublazvwa tinguvu* [beber, lavar, tomar banho, lavar a loiça, lavar a roupa]

No trecho 6 “vamos falar dos estados físicos das substâncias. vocês sabem o que são substâncias?” os alunos ficam em silêncio longo. O professor insiste sem sucesso “substâncias é o quê”. Os alunos não respondem. Mantem-se no silêncio. Não conhecem o significado do tema da aula em L2. A prior, o desenvolvimento da aula exige dos alunos maior esforço linguístico e cognitivo para acompanhar a aula.

O recurso às imagens do livro é explorado pelo professor como estratégia para conduzir a aula. Contudo, a interpretação das imagens é realizada em L1. Do silêncio que marcou o início da aula em L2, o extracto transcrito, ilustra a interacção e participação dos alunos da aula ao se usar a L1 “...*zvini muzvimonaku labo?*” [o que estão a ver?]. Para além dos voluntários que respondem às perguntas formuladas, vemos a dinâmica dos alunos em desenvolver a aula através da sua participação e inclusive, expondo os seus saberes culturais (trechos 24 a 27).

A retomada à L2 (trechos 28 a 38) os alunos, na mesma aula, demonstram suas estratégias de “inocência linguística”. O professor insiste e, persiste em L2 e com a resposta de uma aluna “é água” a turma apropria-se da resposta da aluna inseguramente. O recurso da L1 pelo professor (trechos 39 a 44) reactiva a motivação e a participação da turma em coro audível. Em L1 todos os alunos mostram habilidades interactivas nesta língua e de forma aberta e colaborativa. Pedagogicamente, a L1 mostrou ser um recurso viável e acessível a todos os alunos. A partir dela e em poucos casos, os alunos usam-na caso o professor use-a em forma de perguntas. As poucas respostas que são dadas pelos alunos dinamizam a aula. Há uma interacção e participação dos alunos na aula sempre que mostram dificuldades em L2, segundo documentam os trechos de 1 a 9 e de 28 a 38.

De todas as vezes que a aula é maioritariamente desenvolvida em L2, a reacção dos alunos na aprendizagem é passiva. Observemos o extracto 5 abaixo, gravada na segunda escola observada que coincidentemente, abordava o tema “Estados Físicos das Substâncias” apresentado no extracto 3.

Extracto 5 (Aula de Ciências Naturais, 4ª classe em Português):

1. Prof.: hoje vamos falar dos estados físicos das substâncias. vamos falar de quê?
2. Tur. (alguns alunos em coro sussuram incompreensivelmente)
3. Prof. (repete palavra por palavra): estados
4. Tur. (em coro alongado): estaaados
5. Prof.: físicos
6. Tur. (em coro alongado): fíísicos
7. Prof.: das substâncias
8. Tur. (em coro alongado): das substâncias
9. Prof.: todos têm livros
10. Tur.: sim
11. Prof.: podemos abrir os nossos livros. (omissão de informação não relevante) vamos prestar atenção às imagens que nós temos aqui no nosso (interrompe)
12. Prof. (pergunta duas vezes): todos estão a ver as imagens?
13. Tur.: sim
14. Prof.: o que é que estão a ver na primeira imagem?
15. Tur.: silêncio
16. Prof. (apontando para a imagem): o que é que estão a ver?
17. Tur. (em coro sussuram de forma alongada e incompreensivelmente)
18. Prof.: estão a ver o QUÊ?
19. Tur. (novamente em coro de alguns alunos e em voz baixa e alongada): áaaguua.
20. Prof.: o QUÊ?

21. Tur.: água

22. Prof.: ÁGUA não é?

23. Tur. (em coro alongado): sim

Neste extracto, constatámos similarmente ao extracto 4, as dificuldades de descodificação do tema da aula pela turma. A interpretação das imagens é realizada através de estratégias passivas do professor (insistência, persistência em L2) e uma vez que nesta aula não se recorreu à L1 na aula, os alunos usam o silêncio sempre que não têm habilidades comunicativas e interactivas em L2 e em muitos casos respondem em coro “sim”. Diferentemente do extracto 4 em que o professor usou a L1 e os alunos participaram activamente da aula, nesta última, o ensino é passivo. Os alunos em L2 são passivos e inseguros nas suas respostas.

3.3 Estratégia de “inocência linguística” dos alunos

Quando não se tem habilidades comunicativas e interactivas na L2, nada mais resta aos alunos senão ouvir e, sempre que o professor exigir a sua interacção, os alunos simulam a comunicação em L2 através do coro não audível, murmuro, imitação das primeiras respostas de alguns alunos, fingindo a sua participação da aula. Sempre que estas estratégias não se verificam na aula, os alunos ficam no silêncio. Se a língua de instrução for a que os alunos possuem fortes habilidades comunicativas e interactivas, o interesse em participar da aula é feita de forma mais aberta, audível e compreensível.

Os alunos, ao receber a instrução na L2 sem a L1, o ensino e aprendizagem perde o seu valor pedagógico. O ensino que devia ser atractivo, torna-se num ensino de repressão, desinteressando aos alunos. Ao invés de ser um ensino activo, construtivo e participativo, torna-se num ensino em que os alunos “tentam” aprender, ouvindo, imitando e repetindo em coro inaudível e incompreensível qualquer resposta que tenha sido apresentada em sussuro e em voz baixa por alguns alunos.

O extracto que se segue, é referente à recapitulação da aula passada. Deste extracto, pretendemos ilustrar as estratégias usadas pelos alunos em situação de insuficiência de habilidades comunicativas e interactivas e a proficiência linguística e académica desenvolvidas em L2. Interessa-nos analisar as estratégias de ensino e aprendizagem adoptadas pelos professores e o respectivo *feedback* apresentado pelos alunos durante as aulas em L2.

Extracto 5 (Aula de Ciências Naturais, 4ª classe em Português):

1. Prof.: de quê falamos na aula passada. voluntários
2. Tur. (silêncio)
3. Prof. (insiste): vamos falar
4. Alu. 1. (tímida e em voz muita baixa e alongada): na pausada falamos de temperatura
5. Prof.: na aula passada falamos de tempera (pausa)
6. Tur. (alguns alunos em voz baixa e em coro completam): tura
7. Prof. (repete solicitando que os alunos repitam mais uma vez): falamos da tempera (pausa)
8. Tur. (mais alunos em voz baixa e em coro): tura
9. Prof.: é verdade Olipo. o que falamos na aula passada Olipo
10. Alu. 2. (Olipo fica em silêncio e depois sussura muito baixo)
11. Prof. (persiste): fala em voz alta
12. Alu. 2. (ainda em voz muito baixa sussura sem se ouvir)
13. Prof. (perto do Olipo repete à turma): na aula passada falamos da tempera (pausa)
14. Tur. (parte da turma completa hesitante, tímida e insegura em coro): tura
15. Prof.: agora quem pode nos dizer o que é a temperatura
16. Tur. (silêncio)
17. Prof. (persiste): heee...
18. Prof.: quem pode nos falar da temperatura
19. Tur. (silêncio)

20. Prof. (vendo que os alunos não responde, pergunta): tinham tpc
21. Tur. (silêncio)
22. Prof.: heee...
23. Tur. (silêncio)
24. Prof.: tinham tpc (trabalho de casa) ou não
25. Tur. (silêncio)
26. Prof.: heee...
27. Tur. (silêncio)
28. Prof. (falando devagar): tínhamos tpc ou não
29. Tur. (alguns alunos em coro hesitante e incerto respondem): nãoooo
30. Prof. (verifica o caderno dum aluno e conclui que a turma não tinha tpc)
31. Prof.: fiz uma pergunta ou não fiz. o que é a temperaturuta meninos
32. Tur. (silêncio)
33. Prof.: falamos da temperatura nós ou não
34. Tur. (em coro tímido e em voz baixa alguns respondem): falamos
35. Prof.: heee...
36. Tur. (coro): falamos
37. Prof.: falamos das estações do quente e do frio, não é
38. Tur. (em coro de alguns): sim
39. Prof.: heee...
40. Prof.: dissemos o que era a temperatura ai mesmo no nosso livro e caderno. dissemos que temperatura é o quê
41. Tur. (silêncio)
42. Prof.: vamos falar
43. Alu. 3. (levanta-se voluntariamente e responde em voz muito baixa)
44. Prof. (estando perto, repete à turma): a temperatura (pausa)

45. Prof. (segue ouvindo e repetindo a resposta do aluno): é o estado físico. é o quê
46. Alu. 3. (continua em voz muito baixa)
47. Prof. (repetindo a resposta do aluno): é o estado térmico (pausa) de quê. quem pode ajudar
48. Alu. 4 (levanta-se devagar, tímida e insegura inicia a responder em voz muito baixa)
49. Prof.: fala em voz alta Tolita
50. Alu. 4. (responde mas não se ouve)
51. Prof. (diz sim, sim, sim acompanhando a resposta a Alu. 4)
52. Prof.: quem pode repetir a resposta da Tolita. quem pode repetir. sim
53. Alu. 5. (indicada pelo prof., levanta-se e inicia a responder em voz muito baixa)
54. Prof.: fala em voz alta minha amiga

O professor recorre à insistência e à persistência em L2 como estratégias do ensino e aprendizagem e para garantir algum envolvimento dos alunos na recapitulação da aula anterior. Os alunos não respondem às perguntas de forma instantânea senão através das perguntas insistidas pelo professor. A paciência do professor desafia o silêncio da turma. Era suposto que, tratando-se da recapitulação da aula anterior, os alunos pudessem ser mais interactivos e participativos. Os cinco alunos que intervieram na aula, falaram em voz muito baixa e que, a sua audição só se tornava possível quando o professor ouvia a resposta do aluno perto de si e repetia em voz alta para a turma. A turma e os alunos que intervieram da aula apresentavam-se psicologicamente melancólicos, tímidos, indispostos a interagir com o professor. As respostas em coro eram feitas por alguns alunos em voz baixa, alongada e insegura.

3.4 Posicionamento dos professores

Os professores entrevistados apresentaram posicionamentos e reflexões sobre os desníveis de participação, interacção e dinâmica de aprendizagem dos alunos nas classes antes e pós-transição. Os professores classificam a transição da L1 à L2 como o principal factor

que resulta das consequências linguísticas e pedagógicas que abalam os alunos nas classes pós-transição segundo ilustra o extracto de depoimentos abaixo.

Extracto de depoimentos 1:

A transição cria a desmamentação da L1 e é difícil. Na 4ª classe o professor requer muita atenção para ensinar. A transição trás desvantagens e problemas, a dinâmica do professor e dos alunos muda. A interacção é diferente. Com a transição, todo é novo. A L2, a esperteza começa a mudar na 4ª e 5ª classes porque a L2 é difícil para eles. Os alunos têm dificuldades com a escrita e problemas de compreensão da L2. Há dificuldades nos primeiros dias, há descida de rendimento pedagógico mas depois ganham o ritmo. As crianças animavam-se em L1 mas quando chegam na 4ª e 5ª classe já que não têm utilidade. Não têm livros em L1 senão livros em L2.

Os professores admitiram que nas classes de pós-transição verificam-se mudanças no rendimento pedagógico dos alunos sobretudo na interacção e participação em aula diferentemente das classes antes da transição. É, segundo os professores, uma transição não apenas da língua de instrução como também uma mudança pedagógica. Os alunos encaram dificuldades para compreender, aprender e interagir em L2 na aula. O posicionamento dos professores mostra que, nesta fase, os alunos não conseguem “desamamentar-se da L1” (desligar-se da L1) como meio de instrução anterior a L2 e por esta razão, ensinar somente em L2 é muito difícil e complicado tanto para o aluno como para o professor. Os alunos gostam da L2 todavia, mas não têm demonstrado habilidades de escrita e de interacção nesta língua que os possibilite compreender de forma dinâmica a aula. A esperteza, dinâmica e interacção activa dos alunos demonstrada nas três classes antes da transição desaparecem. As conclusões dos professores mostraram que, não obstante o facto de os alunos não interagirem em L2, não significa que os mesmos não detêm conhecimento. A L2 é a principal barreira de comunicação na aula conforme podemos constatar no extracto abaixo.

Extracto de depoimentos 2:

Os alunos gostam da L2 tal que pedem para estudar nesta língua. Não é fácil usar apenas a L2. Os alunos dizem um pouco de palavras. É necessário usar a L1 na aula para fortalecimento. Os alunos têm limitações de expressar-se em L2 mas os alunos sabem. Muitos têm dificuldades de tal forma que não são capazes de responder por causa da barreira da L2. Os alunos têm conhecimento mas não sabem como se expressar em L2. No I ciclo há vantagens e qualidade porque as crianças comunicam. Elas têm conhecimento e pensamento mas a língua é uma barreira. Têm respostas em L1 mas não sabem responder em L2.

A L2, considerada como barreira linguística na aprendizagem, é, na visão dos professores, o factor mais marcante que ocasiona a falta da exteriorização do conhecimento dos alunos uma vez terem dificuldades de expressão nesta língua. Com certeza, os alunos são, nas aulas em L2, tímidos, acanhados e sempre que tentam se expressar oralmente, o fazem em voz baixa, murmurando e ou sussurrando incompreensivelmente. Estes aspectos são, baseando-se na constatação dos professores, as tais limitações de expressão dos alunos em L2 que, conseqüentemente, não permitem a exposição, interacção, participação e flexibilidade do ensino e aprendizagem nas classes pós-transição. Estas limitações de expressão em L2 não apenas criam dificuldades de aprendizagem dos alunos como também, impõem desafios pedagógicas na actuação dos professores. Ao invés de orientar a aula com base nos métodos interactivos e activos em L2, as aulas são marcadas por estratégias passivas que silenciam os alunos e colocam-os na posição de receptores passivos das estratégias passivas e expositivas do professor. O aproveitamento pedagógico decresce. A exigência cognitiva e linguística das disciplinas de ciências (matemática e ciências naturais) frustra os alunos, colocando-os na posição de vítimas que, diante disto, recorrem a estratégias passivas de falsa aprendizagem de aula em aula.

A experiência pedagógica dos professores construída pelo contacto directo com os alunos de classe em classe (1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classes) permite-os concluir que nas classes

pós-transição é imprescindível o uso da L1. Esta língua classificaram-na como necessária, pedagogicamente funcional e incontornável no ensino e aprendizagem e caso seja usada em simultâneo com a L2, os alunos aprendem activamente.

Extracto de depoimentos 3:

Na 4ª classe não há como não “mixar” as línguas. Aprender em uma língua apenas é difícil. Há que tomar em conta a outra língua, L1. Duas línguas na aula é importante. A situação indica que o aluno usa a L1 só para aprender a L2 e se for de forma pedagógica talvez seria melhor as duas. O uso da L2 é bom para fortalecer a L2. (...) há mistura de línguas para ajudar, pois os alunos são de zonas de tensão, 3ª classe e arrasta-se até 4ª e 5ª classes. Há que recorrer à L1 porque a criança tem problemas linguísticos. Há que recorrer à LM. A vantagem sob ponto de vista de professor – é animador e muito interessante porque facilita a aprendizagem dos alunos e facilita o trabalho pedagógico.

As convicções dos professores sobre o uso da L1 nas aulas em L2 não são unânimes. Alguns professores (a minoria) tomam posições segunda as quais, há que fortalecer a L2 exclusivamente para garantir que na 5ª classe possam realizar o exame nacional em L2. Nas suas conclusões, entendem que as duas línguas devem ser separadas tal como advoga o currículo e mesmo reconhecendo os problemas linguísticos e pedagógicos enfrentados, entendem que há que incentivar e continuar a usar a L2 sem a L1 nas aulas, segundo os depoimentos no extracto abaixo.

Extracto de depoimentos 4:

O uso de duas línguas na aula deforma os alunos. Usar a LM seria o mesmo que voltar para 1ª, 2ª e 3ª classes. Não é ideal porque os alunos vão usar das línguas. Melhor usar separadamente e em etapas. Depois da transição, há dificuldades nos primeiros dias (...) e depois ganham o ritmo.

Estas convicções são de alguma forma contrárias das colhidas aos diferentes professores entrevistados. A observação de aula efectuada às turmas dos professores cujos posicionamentos descrevemo-los no extracto de depoimentos 4, são contrários às suas

práticas em sala de aulas. De facto, as suas práticas demonstraram-se focalizadas à L2. Contudo, constatámos episódios da aula nos quais, os respectivos professores, antes da sessão de entrevista, exploraram a L1 para certos fins da aula. Nestes, os alunos que em L2 demonstravam-se tímidos, acanhados, pouco participativos e interactivos reagiram de forma mais activa, exaltante, sem medo, sem hesitação, confiantes e seguros no que respondiam em L1 tal como os restantes alunos observados noutras turmas.

3.5 Dilemas dos professores no ensino

Os professores reconhecem o potencial das habilidades comunicativas, interactivas em LM e as capacidades cognitivas dos alunos dada a experiência constatada nas classes antes da transição. As constatações linguísticas e pedagógicas que os professores observam nas classes de pós-transição permitem concluir que a L2 é a língua que mais do que criar os problemas linguísticos e pedagógicos, (barreira linguística e de aprendizagem) inculca o medo, a timidez, a insegurança e a melancolia aos alunos, retrocedendo a sua participação, colaboração, interacção e a sua dinâmica no ensino e aprendizagem. Os professores forçam o uso de estratégias de aprendizagem passivas em L2 e de forma arbitrária e não planificada usam a L1 em situações críticas da aula.

O sucesso pedagógico construído nas classes anteriores fruto da participação, interacção, motivação e euforia dos alunos e dos professores é reduzido ao interesse do currículo, o de ensinar em L2. As estratégias de ensino e aprendizagem implementadas pelas partes (professores e alunos) anulam a oportunidade pedagógica de construir o conhecimento que, desta vez, seria mediada em duas línguas. Os métodos passivos tomam espaço em ambas partes. Os alunos ficam num profundo dilema: o gosto de aprender em L2 mas que dela nada aprendem e a saudade de experiências de aprendizagem activa em L1 como meio de instrução proibidas pelo currículo nas classes de pós-transição.

As consequências pedagógicas motivadas pela L2 nas classes pós-transição são conhecidas pelos professores e fazem parte dos desafios que marcam o seu trabalho

pedagógico. Os professores, cientes das consequências pedagógicas da L2 como meio de instrução (barreira de aprendizagem), tentam minimizar o seu impacto negativo no ensino, ativando a L1 como recurso e estratégia de ensino e aprendizagem paralela à L2. Contudo, a forma pela qual usam a L1 é arbitrária, unilateral, não planificada e improvisada. Falta o uso pedagógico da L1 diante da L2. Os professores mostram-se incertos e inseguros sobre a validade pedagógica do uso da L1 e da L2 como única estratégia pedagógica para o ensino. Não sabem até que ponto o uso da L1 no ensino em

L2 possibilitará aos alunos realizar, com sucesso, o exame em L2 administrado ao nível nacional no fim da 5ª classe.

Com ou sem a L1, a experiência mostra que os alunos frequentam a 4ª e 5ª classes com fraco nível de proficiência linguística e cognitiva em L2 para compreender e conceptualizar o tema da aula. Os professores vêem a transição de meio de instrução como um fenómeno curricular que ocorre precocemente. Nas suas opiniões, paira a convicção de que, os alunos deviam continuar a aprender em L1 até a 4ª ou 5ª classe. Baseando-se das suas experiências de leccionação, os professores entendem que, sem a L1, tem sido difícil conduzir uma aula que seja compreendida pelos alunos.

Extracto de depoimentos 5:

Na 4ª classe, há dor de cabeça do professor e do aluno devido a ausência do domínio da L2 pelo aluno. A L2 ensina mas a L1 é fundamental e necessária (a L1 sempre ajuda para esclarecer) é um recurso necessário. A L1 ajuda a consciencializar o conteúdo difícil e pesado em L2. Se não usar a L1, você vai falar sozinho na aula e os alunos só olham para si. Na 4ª classe, as duas línguas são necessárias. O processo de aprendizagem em L2 na 4ª classe é lento mas depois andam. O professor tem de ir e voltar e até usar duas línguas para resgatar os conhecimentos anteriores.

A L1 continua a ser um recurso necessário e importante razão pela qual a incluem no ensino e aprendizagem nas classes de pós-transição embora de forma não planificada senão improvisada. A L1, segundo ilustram os depoimentos dos professores, é um meio de

mediação entre a aprendizagem desenvolvida nas classes anteriores e o conteúdo cognitivamente exigente e em L2 das classes de pós-transição. Com a L1, os professores tentam consciencializar os alunos sobre o conteúdo da aula e facilitar a sua aprendizagem.

No extracto abaixo, evidenciamos o decurso dum aula em L2 e a reacção dos alunos ao se usar a L1 na mesma aula.

Extracto 7 (Aula de Ciências Naturais, 4ª classe em Citsiwa e Português):

1. Prof.: *nyamutla, bilava kuvulawula hi yini, hi tipos de...* (pausa) [hoje vamos falar de quê, de tipo de...]
2. Tur. (coro audível, os alunos completam): pesca
3. Prof.: *bilava kuvulawula hi yini?* [queremos falar de quê]
4. Tur. (mais uma vez os alunos respondem): tipos de pesca
5. Prof. (reforça repetindo): *bilava kuvulawula hi tipos de pesca* [queremos falar dos tipos de pesca]
6. Prof.: *loko bivulawula hi tipos de pesca, o que é que vem nas vossas cabeças.* [quando falamos de tipos de pesca, o que é que vem nas vossas cabeças]
7. Tur. (silêncio e reflexão dos alunos)
8. Prof. (insiste): *loko vaku tipos de pesca, vavula yini* [se dizem de tipos de pesca, o que querem dizer]
9. Alu. 1 (há uma aluna que se levanta e responde): *matshamela ya pesca* [é forma de pesca]
10. Prof. (repete a resposta da aluna): *matshamela ya pesca. outra ideia* [é a forma da pesca. outra ideia]
11. Alu. 2. (outra aluna): *matshamela ya ntiru wa kuringela* [é a forma da actividade da pesca]
12. Alu. 3: *matshamela yoblota* [é a forma de caçar]
13. Prof.: *matshamela yoblota. bivulawula hi kublota hina* [forma de caçar. nós estamos a falar da caça]
14. Tur. (em coro): NÃO
15. Prof.: outra ideia diferente daquela.

16. Alu. 4: *matshamela ya zivhari* [é a forma dos animais]

Segundo referimos acima, o uso da L1 é feito de forma improvisada e irregular. Alguns professores não a usam porque entendem que, ela deformará e retrocederá os alunos à forma de ensinar das classes antes da transição e comprometeria a aprendizagem da e em L2. O extracto acima apresentado, mostra evidências do uso da L1 e da L2 na aula. Vemos o professor a usar as duas línguas na aula (vide o trecho 5, 8 e 10). Os alunos por sua vez, reagem intervindo voluntariamente em L1. Com esta evidência, constatámos a visão dos professores segundo a qual, os alunos têm conhecimento mas não conseguem expressá-lo seguramente em L2. A L1 permite aos alunos expor as suas ideias, reactivando a interacção e participação dos alunos na aula. Com estas evidências, comprovámos alguns dos posicionamentos dos professores sobre o valor pedagógico da L1 nas classes de pós-transição em L2. A aprendizagem ganha alguma flexibilidade e dinâmica. As estratégias passivas de ensino são substituídas por uma aprendizagem activa e centrada aos alunos. A exigência cognitiva dos conteúdos é reduzida através da participação dos alunos na construção do conhecimento na aula.

4. Resultados de pesquisa II

4.1 *Snapshot* dos resultados preliminares do *translanguaging* na aula

As evidências observadas nas aulas, as convicções e os depoimentos dos professores sobre as questões linguísticas e pedagógicas as classes antes de pós-transição são os resultados da primeira etapa da pesquisa cuja apresentação realizámo-la nas secções anteriores. A partir dos resultados da primeira etapa, passámos à segunda etapa da pesquisa na qual seleccionámos três escolas dentre as seis observadas na primeira etapa da pesquisa para estudar os resultados da pedagogia do *translanguaging*. Esta pedagogia aplicámo-la como proposta de inovação pedagógica interessada em capitalizar as línguas (L1 e L2) e explorá-las com vista a resgatar e conferir um ensino e aprendizagem flexível, atractivo e participativo em ciências naturais, disciplina de 4^a classe.

Dentre as três escolas seleccionadas, uma é de acção inovadora (planificação e implementação de aulas experimentais baseadas na pedagogia do *translanguaging*), uma de controle (criada para controlar os resultados da implementação do *translanguaging* nas duas escolas de acção-inovadora, observando aulas na disciplina em estudo) e uma de crítica e validação (a missão é planificar aulas através dos resultados da escola da acção inovadora e os da escola de controle).

Os resultados preliminares que aqui descreveremos, resultam, exclusivamente, de cinco aulas planificadas e implementadas na única escola de acção-inovadora, cinco aulas de observação e controle colhidas na escola de controlo e duas da escola de crítica e validação. Os resultados que abaixo apresentámos, evidenciam como é que o *translanguaging* abre novas oportunidades para a re-ocorrência do ensino e aprendizagem mais activa e participativo.

4.2 *Translanguaging*: a reconquista do ensino e aprendizagem flexível e participativo

O *translanguaging* recuperou e capitalizou de forma mais planificada e pedagógica as estratégias de uso improvisado da L1 nas aulas em L2 para assegurar que, minimamente, os alunos acompanhem o conteúdo da aula. Durante as sessões de planificação das aulas, baseadas na pedagogia do *translanguaging*, aplicámos, de forma faseada, as seguintes estratégias de indução pedagógica do bilinguismo dinâmico nas aulas inspiradas e adaptadas do manual pedagógico de Hesson *et. al.* (2014):

- a) Uso, pelo professor, de duas línguas na exposição da aula como único recurso linguístico;
- b) Liberalização e incentivo aos alunos pelo professor para o uso da L1 e da L2 ou ambas para responder as perguntas do professor e participar nas actividades interactivas da aula;
- c) Leitura do texto em L2, identificação das palavras desconhecidas e equivalência dos significados de L2 para L1;

- d) Leitura do texto em L2 e incentivo à interpretação em L1 e em L2;
- e) Escrita das palavras-chave da aula no quadro em L2 e L1;
- f) Tradução de texto em L2 para L1 (texto bilingue) e leitura e interpretação em ambas línguas; e
- g) Leccionação contínua em duas línguas.

Na sequência destas práticas aplicadas na escola de acção inovadora e comparadas com as aulas observadas na escola de controlo, o nosso trabalho apurou cinco (5) resultados preliminares que abaixo descrevemos.

4.2.1 Resultado preliminar 1: Os alunos participam activamente da aula sempre que o professor usa a L1 e quando encoraja-os a usar ambas línguas na aula

O professor usa pedagogicamente ambos recursos linguísticos como meios de instrução no decurso da aula. Neste resultado, centramo-nos a apresentar a interacção professor-aluno realizada na sequência de pergunta-resposta. A interacção professor-aluno ocorre em três modalidades distintas sempre associadas à três estratégias de uso das línguas na aula, nomeadamente:

- a) Uso pelo professor de duas línguas como único recurso linguístico: os alunos intervêm em ambas línguas assemelhando-se ao professor, mas com alguma hesitação;
- b) Perguntas do professor em L1: os alunos reagem, voluntariam-se activa e massivamente e respondem em L1, havendo por vezes diferentes propostas de respostas em L1 e algumas em L2;
- c) Perguntas do professor em L2: a reacção e as respostas dos alunos não são instantâneas e activas. Os alunos não se voluntariam activa e massivamente. O professor insiste e persiste a pergunta em L2. Depois de segundos de silêncio, poucos alunos voluntariam-se e respondem a pergunta tímidos e inseguros em L2;
- d) Perguntas do professor em L2 seguido de apelo motivacional e encorajador para apresentar as respostas em L1 ou em L2 ou ainda em ambas línguas: os alunos

voluntariam-se massivamente e respondem, maioritariamente em L1 e uma minoria respondem em L2.

De acordo com a nossa observação, o professor desempenha uma papel importante na indução e na gestão pedagógica do uso das duas línguas como recursos pedagógicos na aula. As práticas linguísticas do professor e o ambiente interaccional na sala de aula, determinam a dinâmica dos alunos no uso livre, democrático e individual a L1, a L2 ou ambas línguas na aula sem advertência do professor. Esta nota de reflexão, surge da evidência que tivemos a oportunidade de observar na aula em que o professor explorou longamente a L1. Consequentemente, os alunos intervinham maioritariamente em L1 tal como o professor. Contudo, quando o professor fez uma pergunta sobre a definição da “Pesca” em L2, um aluno levantou-se e iniciou a resposta em L2. No fim da resposta do aluno, o professor expandiu o uso da L2 e depois retomou a L1 com o objectivo de ajudar aos alunos a construir a “chuva de ideias” sobre a definição da “Pesca”. Os alunos, de forma voluntária iniciaram a apresentação das suas ideias em L1 sobre a definição da pesca.

Extracto 7 (Aula de Ciências Naturais, 4ª classe em Citshwa e Português):

1. Prof. (recapitulação da aula passada): recordámos do que falamos na última aula de ciências naturais
2. Tur.: SIM
3. Prof.: alguém para nos dizer do que falamos na última aula de ciências naturais.
4. Tur. (três voluntários com mãos no ar contudo, uma aluna imediatamente levanta-se e responde)
5. Alu. 1: na última aula de ciências naturais falámos de pesca.
6. Prof. (repete): falamos da... (pausa)
7. Tur. (em coro audível completam): da pesca.
8. Prof. (reforça certamente): falamos da pesca.
9. Prof.: o que é que nós dissemos acerca da pesca? *hiteyini xungetani bi pesca* [o que dissemos sobre a pesca]

10. Tur. (os alunos em 4s pensam)
11. Prof. (encoraja-os): podemos falar. podem falar em português e citshwa. vamos falar, está bom?
12. Tur. (responde em coro): SIM
13. Prof.: *biteyini xungetani hi pesca? bite a pesca cini?* alguém quer falar? [o que dissemos sobre a pesca? dissemos que pesca é o quê?]
14. Tur. (silêncio na turma e depois, um dois alunos levantam as mãos e o terceiro põe-se de pé e responde)
15. Alu. 2.: *a pesca bite ntiru woringela.* [dissemos que a pesca é a actividade de pescar]
16. Prof. (toma a resposta do aluno e solicitação a repetição colectiva da turma): *a pesca i yini?* [o que é a pesca?]
17. Tur. (em coro audível): *ntiru woringela.* [é a actividade de pescar]
18. Prof. (reforça o professor): *ntiru woringela. ntiru woringela yini? mun'wanyane wopara achamusela kwatsi. ntiru woringela yini?* [é a actividade de pescar. pescar o quê? outro para explicar-nos. é actividade de pescar o quê?]
19. Tur. (muitos alunos levantam as mãos, cada um dizendo várias vezes: *sou eu... sou eu.*)
20. Prof. (elege uma aluna)
21. Al. 3.: *ntiru woringela zvinjanjani nazvibanya kumbe nazvifile.* [é a actividade de pescar peixinhos vivos ou mortos]
22. Prof. (repete a resposta da aluna à turma e pergunta): *ntiru woringela zvinjanjani nazvibanya kumbe nazvifile. zvinjanjana basi?* [é a actividade de pescar peixinhos vivos ou mortos. só?]
23. Tur. (em coro): NÃO
24. Prof.: *abichamuselene kwatsi.* [expliquemos melhor]
25. Tur. (os alunos predispõem-se voluntariamente a contribuir: *sou eu... sou eu...*)
26. Prof. (elege a segunda aluna)
27. Alu. 3: *ni maphanji* [é camarão]
28. Prof.: Ihhh... o quê mais, só?

29. Tur. (a turma fica toda com as mãos no ar eufórica e disposta em dar outras respostas, *son eu... son eu... son eu...*)
30. Alu.4. (eleita pelo professor): camarão
31. Prof. (o professor pergunta): *camarão ni maphanji* [e camarão] *há diferença?*
32. Tur. (em coro audível): NÃO
33. Alu. 5: *ni tindzolo*
34. Prof. (o professor traduz à L2): carangueijo, não é
35. Alu. 6: *mapalu* [ostras]

5.2.2. Resultado preliminar 2: Os alunos têm dificuldades de compreensão do vocabulário e do texto lido em L2 sem a L1

Os alunos demonstraram possuir habilidades de leitura em L2. Entretanto, têm dificuldades relacionadas com a capacidade de interpretação e compreensão textual. Por este motivo, a leitura é feita em partes, isto é, os alunos lêem um a dois parágrafos e o professor interrompe para explicar, contextualizar, exemplificar os significados dos parágrafos lidos. Nesta estratégia, constatámos a activação do *translanguaging* como recurso linguístico que pedagogicamente permite a compreensão do texto e a interacção entre o professor e os alunos. Na ausência deste tipo de estratégia, os alunos demonstram dificuldades de interpretar o texto em L2.

Extracto 8 (Aula de Ciências Naturais, 4ª classe em Português):

1. Prof. (orienta a leitura do texto da aula no livro): vamos lá ler ai, para entendermos bem. talvez tem muita coisa ai. vamos lá
2. Tur. (em coro a turma lê duas vezes o texto da aula)
3. Prof. (depois da leitura o professor pergunta): quem entendeu o que leu?
4. Tur. (nenhum aluno reage à pergunta colocada pelo professor)
5. Prof (insiste): o que diz o texto? vamos lá

6. Tur. (silêncio prolongado e depois da insistência do professor, uma aluna levantou-se calmamente e tímida)

7. Alu. 1.: o texto disse... (pausada propositada pela intervenção do professor, corrigindo a aluna)

8. Prof. (corrige o professor à aluna): DIZ

9. Alu.1.: (continua): diz a pesca é uma (pausa) actividade, actividade mais importante que... do nosso país.

10. Prof.: muito bem, muito bem. está certo ou não está certo meninos?

11. Tur.: ESTÁ CERTO

A dificuldade de compreensão do texto em L2, segundo apurámos na aula, residia no facto do texto possuir palavras desconhecidas pelos alunos. Respondendo à estratégia do professor, os alunos identificaram algumas dentre as palavras desconhecidas e, massivamente, escreveram-as no quadro: desenvolvimento, barbatanas, económico, contribui, melhorar, empregos, tubarão, localizadas, entre outras para solicitar os significados em L1. Os alunos, sob orientação do professor, não foram capazes de dizer correctamente os significados das palavras identificadas e escritas no quadro em ambas línguas. As suas respostas eram tentativas. O professor, recorrendo à sua planificação que incluía a lista de equivalência L2-L1 das palavras desconhecidas, expunha cenários relativos a cada palavra em L1 e os alunos estabeleciam, de forma interactiva e participativa, a equivalência entre as palavras de L2 à L1, registando-as no quadro.

A prática da identificação das palavras no texto e a equivalência de significados em duas línguas permitiu a compreensão textual dos alunos. Com esta estratégia, concluímos que os alunos mesmo que saibam ler o texto, se não conhecem os significados das palavras-chave, a compreensão e a interpretação textual não é alcançada sem que o professor explique e detalhe o conteúdo do texto lido. O recurso da L1 revelou-nos ser mais uma estratégia da pedagogia do *translanguaging* que, de forma mais interactiva e dinâmica permite aos alunos

realizar equivalências entre palavras desconhecidas em duas línguas, possibilitando a interpretação e compreensão do texto.

5.2.3 Resultado preliminar 3: O uso de texto bilingue na aula permite aos alunos interpretar o texto em duas línguas

A leitura do texto bilingue na aula demonstrou-nos ser uma ótima estratégia do *translanguaging* que, activa os alunos a interpretar o texto de forma mais atractiva, interactiva, participativa e acima de tudo, de forma mais facilitada e flexível em ambas línguas. O extracto que abaixo se segue, é a transcrição da aula na qual, o professor e os alunos interpretam o texto bilingue “Preservação das espécies aquáticas - *Kublayisa ka zivhari zva matini*”. À semelhanças das outras aulas, a interpretação é orientada na estratégia pergunta-resposta.

Extracto 9 (Aula de Ciências Naturais, 4ª classe em Citsiwa e Português):

1. Prof.: vamos recapitular o que lemos
2. Alu.1. (põe-se de pé): na última aula falamos da preservação das espécie aquáticas
3. Prof. (repete o professor): falamos da preservação das espécies a... (pausa)
4. Tur. (em coro audível completa): AQUÁTICAS
5. Prof.: muito bem. o que é preservar uma espécie? hiii...
6. Tur. (silêncio reflexivo)
7. Prof.: o que é preservar uma espécie? ou o que é preservar?
8. Tur. (há duas voluntárias contudo, uma responde)
9. Alu.2.: preservar é, é *kublayisa* [preservar]
10. Prof. (concorda): preservar é aquilo que ela disse é *ku...* (pausa) [pre...]
11. Tur. (completa em coro audível): *HLAYISA* [SERVAR]
12. Prof.: é *kublayisa*, é cuidar. estão a entender?
13. Tur.: (em coro): SIM.
14. Prof.: é controlar, é cuidar, é proteger estão a entender?

15. Tur.: SIM.
16. Prof.: já falamos de preservar. espécie aquática, o que é?
17. Tur. (mais duas voluntárias levantam as mãos)
18. Alu. 3. (responde olhando para o texto): *Ꞥvi... Ꞥvibari Ꞥva matini*. [sã... são animais aquáticos]
19. Prof.: ok. preservar espécies aquáticas. o que seria já tudo. preservar espécies aquáticas ou preservação das espécies aquáticas.
20. Tur. (dois, três, cinco voluntários levantam as mãos)
21. Alu. 4.: *kublayisa ka Ꞥvibari Ꞥva lomumatini*. [preservação dos animais da água]
22. Tur. (concorda e repete a resposta da voluntária Alu. 4.)
23. Prof.: *makumu*, [então] preservar espécie aquática. *Ꞥvini bifanelaku kumaha para bipreservara ma* [o que temos que fazer para preservar os] espécies aquáticas? *kuni aku bipreservara ama* [existe preservação das] espécies faunísticas. *abizvona?* [não é verdade]
24. Tur.: SIM
25. Prof.: as espécies faunísticas. o que seria preservar as espécies faunísticas? aqui vem da palavra fauna (sublinha o professor em faun-). está entendido?
26. Tur.: SIM
27. Prof.: preservar espécies faunísticas. o que seria? *Ungave hini kupreservara ma* [o que será preservar as] espécies faunísticas
28. Tur. (enquanto o professor persistia com a pergunta, um, dois e três voluntários levantaram as mãos para responder)
29. Alu. 5.: *kublayisa Ꞥvibari Ꞥva lomukwatini* [é preservar os animais da fauna]
30. Prof. (pergunta à turma): *hi?* [o quê?]
31. Tur. (em coro repete): *kublayisa Ꞥvibari Ꞥva lomukwatini* [é preservar os animais da fauna]
32. Prof.: *Ꞥvini bifanelaku kumaha para biblayisa Ꞥvibari Ꞥva lomumatini? hini milonga lomukaya ka hina kumbi abinayu?* [o que temos que fazer para preservarmos os animais aquáticos? temos rios na nossa zona, não é verdade?]

33. Tur.: *binayo* [temos]

34. Prof.: *se himaha bini kuwa biblayisa, bipreservara* [então o que temos feito para preservar, preservarmos] as espécies (pausa) aquáticas?

35. Tur. (silêncio. a turma está concentrada ao texto)

36. Prof.: o que nós podemos fazer para preservarmos espécies aquáticas. *Hiii...* vamos falar

37. Tur. (silêncio de 10. 12s)

38. Prof.: pode *binulawula hi citshwa ni cilungu. andzike migondzile!* [vamos falar em citshwa e português porque estudamos]

39. Tur. (alguns alunos murmuram baixinho): sim.

40. Prof.: *Hiii... abi abiblanuteleni* [vamos responder].

41. Tur. (silêncio 7s).

42. Prof.: então vamos lá ler aqui. vamos ler onde tem português

A aula inicia com um alto nível de interação e participação dos alunos. As duas línguas conduzem a aula como um único repertório linguístico. O professor usa-as em simultâneo e os alunos usam a L1 para responder perguntas formuladas. Nos trechos 34 a 42 há uma interrupção do nível de participação depois da última resposta da Alu. 5 “*zvihari zva lomu kwatini?*” [animais da fauna]. Os alunos, mesmo com o uso das línguas pelo professor nas perguntas dos trechos 36 e 38 encararam dificuldades para responder. A leitura do parágrafo inicial do texto em L2 é usada pelo professor como recurso para apoiar os alunos.

Extracto 10 (Aula Ciências Naturais, 4ª classe em Citshwa e Português)

1. Alu. 6. (lê um parágrafo do texto bilingue em L2)

2. Tur. (sob orientação do professor, repete): a actividade pesqueira deve ser controlada

3. Prof.: entenderam? o que quer dizer?

4. Tur. (há quatro e cinco voluntários com mão no ar)

5. Alu. 7.: *kublayisa ka zivhari zva matini* (interrompe o professor e chama atenção)
[preservação das espécies aquáticas]
6. Prof.: *hinganyima, ozvuzivile lezvi hingawulanula? ya tenki azvuziva ka bloko ya wena ugama ublamula, abizvona? hina bivulanula hi yini?* [espera um pouco, ouviu o que falamos? tenha atenção em ouvir, mentalizar e depois responder, não é? de quê estamos a falar afinal?]
7. Tur. (em coro lê): a actividade pesqueira deve ser controlada
8. Prof.: muito bem. *kulaveka uyengisa lezvi hinawotisa, abizvona? zvilava kuyini lezvi vangalera aku*
[deve ouvir bem as perguntas, não é? o que significa o que leste] a actividade pesqueira deve ser controlada. *zvilava kuvula kuyini?* [o que quer dizer?]
9. Alu. 8. (baseando-se do texto em L1 responde, lendo): *a ntiru wa wutshevi wufanehwa kugadhwa* [a actividade pesqueira deve ser controlada]
10. Tur. (antes desta resposta, havia outras mãos dispostas a responder e apoiar a Alu. 8).
11. Prof.: aqui onde a pesca é proibida, qual é o nome que vamos dar?
12. Tur. (silenciosamente tenta ler o texto bilingue para tirar a resposta. o professor ajuda-os, orientando-os que lesem o penúltimo parágrafo do texto. os alunos lêem em coro): é chamada zonas de protecção e de conservação.
13. Prof.: zonas de protecção e de conservação, *kuvulisIwa kuyini hi citshwa wundawu lowo*
[como se chama em citshwa esse local]
14. Tur. (toda turma concentrou-se ao texto bilingue, lêem e pensam.)
15. Prof. (adverte que ambos textos são um único em duas línguas)
16. Tur. (depois de 50s vemos uma, duas, três, quatro, cinco mãos levantadas no ar)
17. Alu. 9 (com apoio do texto responde): zonas de protecção e conservação *mavitaniwa ku mandawu ya kugadha ni kublayisa* [chama-se zona de preservação e conservação]
18. Tur.: (repete sob orientação do professor): as zonas de protecção e conservação *mavitaniwa ku mandawu ya kugadha ni kublayisa* [chama-se zona de preservação e conservação]
- Oa alunos exploram, didacticamente o texto bilingue na aula, tanto na parte em L2 como a parte traduzida para a L1. A interpretação do texto é feita centrada aos alunos que, estes

por sua vez, concentram-se a lê-lo com vista a responder às perguntas colocadas em L1 ou L2 pelo professor. As respostas apresentadas pelos alunos são apresentadas maioritariamente em L1. Vale ressaltar o esforço que os alunos têm de, sempre que exigidos, efectuar a equivalência de palavras em duas línguas. Assim, concluímos que o texto bilingue é, por si, uma prática que permite aos alunos explorar duas línguas tanto na leitura, interpretação interactiva, compreensão assim como na equivalência de palavras.

5.2.4 Resultado preliminar 4: Avaliação dos professores sobre as práticas pedagógicas do *translanguaging* nas aulas

A avaliação preliminar dos professores, co-investigadores nesta pesquisa-acção participativa, sobre as práticas pedagógicas de exploração de ambas línguas como recursos de ensino e aprendizagem é marcada pela convicção de que, os alunos são mais participativos, interactivos e que conduzem a aula de forma mais dinâmica. Os co-investigadores constataram que, de facto a inovação em pesquisa é uma mais-valia para o ensino-aprendizagem nas classes pós-transição porque coloca os alunos na posição de agentes activos da aprendizagem *vazama vatsongwani* [os meninos empenham-se], o que não tem sido frequente nestas classes. Com as práticas pedagógicas em pesquisa na turma da acção inovadora, os co-investigadores afirmaram estar a compreender, na prática, a essência e relevância pedagógica da nossa pesquisa pedagógica. Sentem e vêm benefícios pedagógicos tanto para si como para os alunos. Entendem que os alunos empenham-se bastante, o que não se verificaria caso o ensino fosse apenas em L2. Há inclusive, interesse dos professores em, de forma unilateral, expandir a aplicação das práticas em pesquisa em outras disciplinas, uma vez que, os alunos empenham-se melhor na disciplina em pesquisa que nas outras.

Extracto de depoimento 6, em Citshwa e Português:

Cin'wani cikhati wawulawula whece mesmo.[algumas vezes você fala sozinho] É verdade – reforça a outra co-investigadora e comenta: isto aqui facilita mesmo a aprendizagem dos

alunos. Muiito. É uma boa forma de conquistar o aluno para voltar à realidade. Os alunos contribuem. *Ab... vazama vanana, vazama* [os meninos empenham-se, tentam os meninos]—comentou a segunda co-investigadora. *A aula leyi hindzitsakisilenyene.. Hiku zivivanana zivizvikotile hibu tekela, naku na motivação zivivanana zivoblamusela nasingaya kule, vablongolela vabboxetela (omissão) koya yi lwiya na lwiya mas kutala ka wona avazvikota kutlhamutlhamutlhamu ni lezvi zvingabalaveka akutekela kudara maresposta completa. Ndzanula zvaku zvokwazvafamba lezvi zvilavekaku.* [esta aula deixou-me um pouco emocionada porque as crianças foram capazes, de imediato e ainda na parte da motivação, as crianças explicaram tudo antes de avançarmos a diante, precipitaram-se a furar tudo (omissão) um e outro não participa mas na maioria das crianças foram capazes de explicar claramente tudo que fosse necessário, dão respostas completas. Afirmo que o nosso trabalho está a atingir os objectivos desejados].

5.2.5 Resultado preliminar 8: Problemas constatados e encarados

A pesquisa em acção está a gerar resultados pedagógicos interessantes aos objectivos pela qual é desenvolvida. No seu decurso, e especialmente nas turmas da acção inovadora, constatámos problemas pontuais que exigem do grupo dos co-investigadores, uma reflexão em busca de propostas de soluções, nomeadamente:

- a) Os 45min que correspondem a duração duma aula de ciências naturais, não têm sido suficientes para realizar uma aula interactiva e participativa, realizar actividades do tema da aula e corrigí-las; e
- b) Sem a realização e a correcção das actividades, não se tem o impacto das práticas em pesquisa no desempenho académico e no alcance dos objectivos de aula por parte dos alunos.

Diante destes problemas, o grupo dos co-investigadores, está a estudar propostas de soluções para os dois problemas acima descritos.

6. Conclusões

Neste trabalho propunhamo-nos a interpretar e avaliar os níveis de interação, participação dos alunos na aula e os níveis de flexibilidade e de dinâmica do ensino e aprendizagem nas classes antes da transição (2ª e 3ª classes) e pós-transição (4ª e 5ª classes) bem como os resultados da aplicação da pedagogia do *translanguaging* na primeira classe de pós-transição (4ª classe) na disciplina de ciências naturais. Os resultados preliminares deste trabalho mostram-nos que o uso da pedagogia do *translanguaging* e das suas respectivas estratégias e práticas de ensino e aprendizagem na aula possibilitam que os alunos sejam interactivos, participativos e o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais flexível e dinâmico. Os professores vêem e consideram o *translanguaging* como uma pedagogia viável, flexível que permite aos alunos das classes de pós-transição interagir na aula de forma aberta, diferentemente das outras disciplinas em que se usa apenas a L2 como meio de instrução.

A comparação dos resultados colectados nas três escolas de pesquisa ilustram que a combinação entre as línguas na turma possibilitam a transição de um ensino e aprendizagem em que os professores esforçam os alunos a interagir e a participação da aula através da estratégia de persistência, insistência em L2 e a falsa participação dos alunos realizada com base nas respostas em coro, imitação, respostas fechadas (sim e não), silêncio, voz baixa e inaudível, estado de melancolia, insegurança e timidez para um ensino e aprendizagem mais produtivos e construtivo. Estas acções dos alunos na aula são ligeiramente alteradas sempre que o professor usa a L1 improvisadamente na aula em L2 segundo constatámos nos dados colectados na escola de controle e nos das escola de validação.

O *translanguaging* recupera, pedagogicamente, a auto-confiança, o conforto e falta de medo na aula, o gosto, a segurança, a motivação e a alegria dos alunos e do professor na aula. Ambos interagem e participam tal que não resta tempo para a realização das actividades previstas para a aula no tempo de 45 min de duração da aula. A aula que

outrora era conduzido através de estratégias passivas é, com a inovação pedagógica do *translanguaging*, reconduzida de forma mais interactiva, participativa e flexível.

As estratégias que planificámos e colocámos em acção possibilitaram aos alunos, de forma gradual, sentir a motivação para participar da aula em qualquer língua e de forma voluntária. Os alunos mostram-se cada vez mais empenhados e dinâmicos de uma aula para outra. Estas constatações não as verificámos nas duas outras escolas. Os alunos aprendem num único padrão pedagógico todas as aulas observadas. Os professores centralizam as aulas porque os alunos não interagem de forma aberta e audível em L2.

Os resultados que descrevemos neste trabalho são, como dissemos na introdução, parte da pesquisa de campo em curso. As conclusões a que chegámos neste trabalho foram alcançadas a partir das doze (12) aulas observadas, gravadas e transcritas e nas escolas supracitadas. A pesquisa continua e por isso, quaisquer alterações que possam advir ao longo da pesquisa, deverão ser justificadas pelos dados a serem colectados e interpretados.

Referências bibliográficas

- Aikenhead, Glen & Jegede, Olugbemiro (1999). Cross-Cultural Science Education: A Cognitive Explanation of a Cultural Phenomenon. *Journal of Research in Science Teaching*, 36:3. 269-278.
- Aikenhead, Glen (1996). Science Education: Border Crossing into the Subculture of Science. *Studies in Science Education*, 27. 1-52.
- Benson, Carolyn (1997). *Relatório Final Sobre o Ensino Bilingue: Avaliação Externa da Experiência da Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo: INDE
- Blackledge, Adrian & Creese, Angela (2010). Translanguaging in bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching. *The Modern Language Journal*, 94:1. 103- 115.
- Canagarajah, Suresh (2011). Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95:3. 401-417.
- Chimbutane, Feliciano (2011). *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Bilingual Education Paper Series*, 3:2. 4-69.

- Cummins, Jim (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata: Madrid.
- Cummins, Jim (2008). Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education. Cummins, Jim & Hornberger, Nancy (eds). *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education*. 2nd edition. New York: Springer Science + Business Media. 65-75.
- Ethnologue (2016). *Languages of the World: Mozambique*. Disponível em: <https://www.ethnologue.com/country/MZ>. Acesso: 17 de Outubro de 2016.
- Firmino, Gregório (2010). *A situação do português no contexto multilingue de Moçambique*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/06_19.pdf. Acesso: 2 de Março de 2013.
- García, Ofelia & Sylvan, Claire (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*. 95. 385- 400.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan Pivot.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspectives*. Wiley-Blackwell: Oxford.
- Gonçalves, Perpétua (2012). *Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?* Comunicação apresentada no II Congresso Internacional de Linguística Histórica em homenagem a Ataliba Texeira de Castilho. Disponível em: http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/lusofonia_em_mocambique.pdf. Acesso: 16 de Outubro de 2016.
- Hesson, Sarah, et al. (2014). *Translanguaging in Curriculum and Instruction: A CUNY- NYSIEB Guide for Educators*. CUNY-NYSIEB: New York.
- Hornberger, Nancy & Link, Holly (2012). Translanguaging in today's classrooms: a biliteracy lens. *Theory into Practice*. 51:4. 239-247.
- INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. INDE/MINED: Maputo.
- Jacobson, Rodolfo (1990). Allocating Two Languages as a Key Feature of a Bilingual Methodology. Jacobson, Rodolfo & Faltis, Christian (eds.). *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Bristol: Multilingual Matters. 3-17.
- Jegede, Olugbemiro (1995). Collateral Learning and the Eco-Cultural Paradigm in Science and Mathematics Education in Africa. *Studies in Science Education*. 25:1. 97-137.
- Lewis, Gwyn et al (2012). Translanguaging: developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation*. 18:7. 655-670.

Lopes, Armando (1998). The Language Situation in Mozambique. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19:5, 440-486.

Martins, Zeferino (1992). *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação: Contribuição para um Estudo das Disparidades Regionais e de Sexo com Referência ao EP1*. INDE-ASDI: Maputo.