



**Artigo original**

## **O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: o contexto de Ensino Bilingue em Moçambique**

**Feliciano Chimbutane**

*Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique*

**RESUMO:** Neste artigo, combinamos o método etnográfico e a análise de discurso para explorar as práticas linguísticas na sala de aula, crenças e atitudes de professores do ensino bilingue em relação ao uso da língua materna dos alunos no ensino/aprendizagem de/em Português como língua segunda. Os dados de análise são resultado da nossa observação de aulas e interação com professores do ensino bilingue, em missões de investigação e avaliação desta modalidade de ensino em Moçambique. Tendo como base estudos anteriores sobre alternância de códigos (*'codeswitching'*), a perspectiva analítica adoptada neste estudo localiza as práticas discursivas na sala de aula bem como as posições e as atitudes linguísticas dos professores nos contextos sociopolítico e educacional em que se manifestam. A análise adopta também uma perspectiva interdisciplinar, fazendo uso de conhecimentos e resultados de estudos de natureza sociolinguística, psicolinguística e pedagógica. O nosso argumento de base é que a alternância de códigos no processo de ensino/aprendizagem é uma estratégia comunicativa e pedagógica que, uma vez usada de forma óptima, pode melhorar a comunicação na sala de aula e os resultados da aprendizagem de/em Português, em particular considerando que esta é uma língua segunda para a maior parte das crianças moçambicanas.

**Palavras-chave:** alternância de códigos, ensino bilingue, língua materna, língua segunda.

### **Using students' First Language as a resource in the teaching and learning process of Portuguese as a Second Language: the context of Bilingual Education in Mozambique**

**ABSTRACT:** Combining discourse analysis and ethnographic methods, I explore language practices in the classroom and bilingual education teachers' beliefs and attitudes toward the use of pupils' first language in the teaching and learning process in/of Portuguese as a second language. The data analysed in this study come from my classroom observations and from my interactions with bilingual education teachers in my research and evaluation missions of this form of education in Mozambique. Drawing on earlier studies on codeswitching, the analytical approach adopted in this study is that classroom discursive practices and teachers' positions and attitudes toward languages are shaped by specific sociopolitical and educational conditions in which they occur, hence the need to interpret those language practices, beliefs and attitudes within these contexts. The analysis also takes an interdisciplinary perspective, making use of knowledge and results from studies of sociolinguistic, psycholinguistic and pedagogic nature. My key argument is that, in the learning and teaching process, codeswitching is a communicative and pedagogic strategy that, once optimally used, can enhance classroom communication as well as pupils' learning in/of the Portuguese language, especially considering that this is a second language for the majority of Mozambican children.

**Keywords:** codeswitching, bilingual education, first language, second language.

---

Correspondência para: (correspondence to:) felicianosal@yahoo.com.au

### **INTRODUÇÃO**

Ainda que a alternância de códigos (*'codeswitching'*) seja uma estratégia comunicativa comum em contextos multilingues, o seu uso no âmbito de ensino/aprendizagem é geralmente posto em causa (cf. LIN, 2008; MARTIN-JONES,

1995; TURNBULL e DAILEY-O'CAIN, 2009; LI WEI e MARTIN, 2009).

O questionamento da alternância de códigos ocorre, em particular, em contextos de ensino/aprendizagem de/em língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE). O argumento mais comum contra o uso da alternância de

códigos nestes contextos é que o recurso à língua materna (L1) dos aprendentes pode interferir no desenvolvimento da língua alvo. Cook (2001) e Macaro (2001) mostram como este argumento tem sido usado para justificar, por exemplo, o banimento da L1 dos alunos em programas de ensino monolíngue em L2/LE e também a adopção de políticas de separação de línguas em programas de ensino bilingue.

Em contraste, os defensores do uso da alternância de códigos nestes mesmos contextos argumentam que o recurso a esta estratégia pode contribuir para aumentar a motivação dos alunos para aprenderem a língua alvo, bem como facilitar a comunicação na sala de aula e o ensino/aprendizagem de conteúdos curriculares em L2/LE. Defende-se que estes benefícios decorrem do facto de, entre outros aspectos, a alternância de códigos contribuir para reduzir as dificuldades linguísticas e o choque cultural que normalmente se colocam em situações de uso exclusivo de uma L2/LE (COOK, 2001; MACARO, 2001; 2006).

As alterações registadas na política linguística educacional a partir de 2003 em Moçambique subsumem uma visão mais positiva em relação ao lugar e papel das línguas moçambicanas no ensino/aprendizagem. Com efeito, o novo currículo em vigor a partir de 2003 incorpora três modalidades fundamentais no que concerne ao uso das línguas moçambicanas no ensino/aprendizagem, vis-à-vis: a introdução de um programa de ensino bilingue assente em línguas moçambicanas; o ensino de línguas moçambicanas como disciplina no programa monolíngue em Português; e o uso destas línguas como recursos no processo de ensino/aprendizagem, quando o Português é a língua de ensino/aprendizagem, quer no programa monolíngue em Português quer no programa bilingue (INDE, 2001; 2003). Este artigo tem como enfoque a terceira modalidade, ou seja, o uso de línguas moçambicanas como facilitadoras do processo de ensino/aprendizagem de/em Português/L2.

Apesar desta mudança na política linguística oficial e relativa mudança de atitude por parte de muitos professores, dados do terreno e estudos anteriores indicam haver ainda vários professores que continuam a banir ou a evitar a todo o custo o uso da L1 dos alunos nas aulas de/em Português/L2. Esta atitude pode ser em parte consequência das crenças anti-L1 que foram sendo transmitidos a esses professores ao longo do seu próprio percurso académico e profissional (cf. CHIMBUTANE, 2005; 2011; 2012).

Combinando o método etnográfico e a análise de discurso, este artigo explora as práticas linguísticas na sala de aula, crenças e atitudes dos professores do ensino bilingue em relação ao uso da L1 dos alunos no ensino/aprendizagem de/em Português/L2. Este estudo resulta da nossa observação de aulas e da interacção com professores do ensino bilingue, em missões de investigação e avaliação desta modalidade de ensino em Moçambique. Contudo, os dados analisados foram especificamente recolhidos no âmbito de um estudo sobre o objectivo e valor do ensino bilingue em Moçambique, que teve a questão do uso da L1 dos alunos no ensino/aprendizagem de/em Português como um dos focos de análise (cf. CHIMBUTANE, 2009). O estudo em referência foi realizado entre os anos 2007 e 2009, tendo como enfoque duas escolas rurais de ensino bilingue localizadas na província de Gaza. Por razões éticas, as escolas foram ficticiamente designadas Escola Primária Completa de Bikwani (EPC-Bikwani) e Escola Primária Completa de Gwambeni (EPC-Gwambeni). Para além do Português, estas escolas usam, respectivamente, o Changana e o Chope como línguas de ensino. Observámos 31 aulas de Português/L2 e 19 de Changana e Chope em quatro turmas da 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classe. Para além dos quatro professores destas turmas, foram entrevistados outros sete professores do ensino bilingue e monolíngue, e ainda gestores de escolas, técnicos de educação, alunos, pais e encarregados de educação.

Tendo como base estudos anteriores sobre alternância de códigos (ARTHUR, 2001; BUNYI, 2001; CHICK, 1996; CHIMBUTANE, 2012; 2013; HELLER, 2006; MARTIN, 2005; MARTIN-JONES e SAXENA, 1996), a perspectiva analítica adoptada neste estudo localiza as práticas discursivas na sala de aula, bem como as posições e atitudes linguísticas dos professores nos contextos sociopolítico e educacional em que se manifestam. A análise adopta também uma perspectiva interdisciplinar, uma vez que cruza conhecimentos e resultados de estudos de natureza sociolinguística, psicolinguística e pedagógica.

O argumento central deste artigo é que a alternância de códigos é uma estratégia comunicativa e pedagógica que, uma vez usada de forma óptima, pode melhorar a comunicação na sala de aula e os resultados da aprendizagem de/em Português/L2, bem como ajudar os alunos a exprimirem e afirmarem as suas múltiplas identidades (CANAGARAJAH, 1995; TURNBULL e DAILEY-O'CAIN, 2009), considerando, em particular, que o Português é uma L2 para a maior parte das crianças moçambicanas.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO**

### **Alternância de Códigos**

A alternância de códigos é definida como “o uso alternado de duas ou mais línguas no mesmo enunciado ou conversa” (GROSJEAN, 1982, p. 145). Esta é uma estratégia discursiva comumente usada em contextos multilingues para assegurar a interacção professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula.

Alguns autores distinguem entre “alternância de códigos” (*codeswitching*), “mistura de códigos” (*code mixing*) e “uso de empréstimos” (*use of loan words*).<sup>i</sup> Nesta distinção, define-se a “alternância de códigos” como a mudança de línguas fora do domínio da frase ou enunciado, ou seja, no seu discurso, o falante alterna frases ou enunciados de uma língua e de outra. A “mistura de códigos” é definida como a

alternância de línguas dentro do domínio da frase ou enunciado, ou seja, numa mesma frase ou enunciado, o falante usa duas ou mais línguas. Por seu turno, o “uso de empréstimos” ocorre quando um falante, exprimindo-se numa língua, emprega palavras isoladas pertencentes a outra língua. Apesar da relevância estrutural destas distinções, alguns autores preferem usar o termo genérico “alternância de códigos” para se referirem a qualquer uma destas instâncias pois, entre outros aspectos, consideram que, sob o ponto de vista pragmático, estes usos têm efeitos retóricos similares (CANAGARAJAH, 1995; EASTMAN, 1992). Na análise que aqui se propõe, adoptamos esta perspectiva generalista, ou seja, o termo “alternância de códigos” é usado neste seu sentido lato, sem se distinguir se o falante usou um empréstimo ou fez a alternância dentro ou fora do domínio da frase ou enunciado.

Uma das preocupações dos professores primários que reconhecem o valor do uso da alternância de códigos na sala de aula é saber como e quando usar ou deixar usar a L1 dos alunos no processo de ensino/aprendizagem de/em Português/L2. Como sugerido em Chimbutane (2012), não parece funcional e realístico avançar uma fórmula geral de uso de L1 que possa ser aplicada em todos os contextos de ensino/aprendizagem de/em Português/L2 em Moçambique. Contudo, pode ser útil propor um conjunto de instrumentos e estratégias que ajudem os professores a apurarem a sua sensibilidade sobre o papel da L1 no ensino de/em Português/L2 e a usar esta língua de forma mais regrada. Chimbutane (2012) sugere que estes instrumentos e estratégias devem assentar no conhecimento das funções da L1 que a teoria e a prática internacional têm considerado relevantes nos contextos de ensino/aprendizagem de/em L2/LE.<sup>ii</sup>

### **Abordagens sobre o Papel da L1 no Ensino/Aprendizagem de uma L2/LE**

Na teoria e prática actuais destacam-se, pelo menos, três posições dominantes sobre o

papel da L1 no ensino/aprendizagem de uma L2 ou de uma LE<sup>iii</sup>, nomeadamente: exclusão total da L1; exposição máxima à L2/LE; e utilização óptima da L1 (cf. COOK, 2001; MACARO, 2001; 2009; TURNBULL, 2001).

A perspectiva de exclusão total da L1 enfatiza os alegados “danos” que o uso da L1 pode causar no processo de ensino/aprendizagem da L2/LE (COOK, 2001). Os defensores desta abordagem argumentam que o uso da L1 mina o processo de aprendizagem da L2/LE, uma vez que priva os aprendentes da oportunidade de experimentarem a imprevisibilidade linguístico-comunicativa e de desenvolverem as suas próprias estratégias de aprendizagem (MACARO, 2001). Nesta linha, assume-se que o aprendente não precisa de compreender tudo o que ouve do professor, sendo que o recurso à L1 é visto como um desvio que torna a situação de comunicação em L2 pouco natural e prejudicial ao processo de aprendizagem (CHAMBERS, 1991).

Diferente da perspectiva de exclusão total da L1, a perspectiva de exposição máxima à L2/LE destaca a importância do uso da L2/LE, em vez dos “danos” alegadamente causados pelo uso da L1 (COOK, 2001). Nesta perspectiva, em vez de se “banir”, sugere-se que se “evite” o uso da L1 ou, no mínimo, que esta seja usada de forma bastante limitada. Argumenta-se que, ao recorrer à L1, não só se reduz o tempo de exposição à L2 (ELLIS, 1984), como também se reduz a oportunidade de o aluno desenvolver importantes estratégias de aprendizagem linguística. Estão neste caso as estratégias para “descobrir” o que o seu interlocutor está a tentar veicular e a negociar significados (WONG-FILMORE, 1985). Os defensores desta abordagem acreditam que, para que os aprendentes tenham sucesso na aprendizagem da L2/LE, devem ser maximamente expostos ao *input* da língua alvo. Esta assunção tem sido usada para legitimar políticas educativas pós-coloniais que preconizam o uso universal de uma L2/LE como meio de ensino/aprendizagem

desde os primeiros anos de escolarização. O argumento de base é que a boa proficiência em L2 só pode ser alcançada através de uma instrução intensiva, e o mais cedo possível, nessa língua. Ou seja, defende-se que quanto mais cedo e mais tempo o aprendente dedicar à aprendizagem de uma língua, melhor proficiência consegue nessa língua. É este mesmo princípio que tem levado certos países em sociedades multilingues, sobretudo das classes médias, a optarem por se dirigir aos seus filhos usando uma língua de prestígio, como é o caso das línguas ex-coloniais, proibindo-os até de usar, no meio familiar e comunitário, as línguas locais, incluindo as línguas da sua própria identidade étnica.

Críticos da abordagem de exposição máxima reconhecem que, para os alunos usarem a L2/LE de forma eficiente, devem estar expostos e praticar esta língua o máximo possível. No entanto, consideram não haver nenhuma evidência teórica que sustente que essa exposição máxima signifique necessariamente aprendizagem completa da L2/LE. Por exemplo, Guthrie (1994) constatou não haver evidência de que o uso exclusivo da L2/LE na sala de aula resulta numa maior aprendizagem desta língua por parte dos alunos. Na mesma linha, Dickson (1992) sugere que a quantidade de dados da L2/LE que os alunos recebem do professor pode não ser tão importante quanto a qualidade de *input* disponível. Ou seja, não bastará que os alunos estejam expostos durante muito tempo à L2/LE para maximizarem a aprendizagem desta língua: o que é mais importante é a qualidade desse *input*, que inclui riqueza lexical e sintáctica e diversificação das funções para as quais se usa essa língua.

Em contraste com as duas perspectivas descritas acima, a perspectiva de utilização óptima da L1 é favorável ao recurso à L1 dos aprendentes no ensino/aprendizagem da L2/LE. Segundo Macaro (2009), o uso óptimo da L1 acontece quando a alternância de códigos em salas de aula amplamente comunicativas permite melhor aprendizagem



ou melhor desenvolvimento da proficiência em L2/LE do que o uso exclusivo dessa língua alvo. Este uso óptimo pressupõe o recurso à L1, tendo como base determinados princípios, o que, entre outros aspectos, significa que o professor e o aluno devem ter consciência do papel da L1 como parte integrante das estratégias de comunicação e aprendizagem da L2/LE (LEVINE, 2009).

Entre as vantagens decorrentes do uso da L1 no ensino/aprendizagem da L2/LE, aponta-se: a *eficiência* na comunicação e instrução na sala de aula, uma vez que o uso deste recurso pode ajudar a poupar tempo e a assegurar que todos os alunos compreendem o que o professor quer comunicar ou ensinar; a *naturalidade*, no sentido de que, dependendo das funções e tópicos de comunicação, o professor e os alunos podem sentir-se mais à vontade em falar numa L1 do que numa L2/LE; e a *relevância externa*, na medida que o uso de duas línguas na sala de aula pode ser uma forma de preparar os alunos para lidarem com a situação de bilinguismo/multilinguismo que caracteriza o ambiente social em que se inserem, onde essas habilidades são recursos valiosos (COOK, 2001).

À semelhança do que acontece com as outras perspectivas acima discutidas, a perspectiva de uso óptimo da L1 no ensino da L2/LE também levanta alguns desafios. Um dos desafios desta perspectiva tem a ver com a definição de critérios de uso da L1 na sala de aula e com o estabelecimento do tempo de aula que se pode considerar razoável ocupar com esta língua (MACARO, 2006; TURNBULL, 2001). Em última análise, a questão geral é se haverá alguma forma de “regulamentar” o uso da L1 no ensino/aprendizagem de/em L2/LE, de modo a que os professores tenham um guião a seguir nas práticas comunicativas na sala de aula. Esta questão assume particular relevância quando se considera que o uso excessivo e desregrado da L1 no ensino/aprendizagem da L2/LE pode prejudicar o desenvolvimento da proficiência linguística

dos aprendentes nessa língua alvo (CANAGARAJAH, 1995; TURNBULL, 2001).

## **RESULTADOS**

### **L1 no Ensino/Aprendizagem de/em Português/L2 em Turmas do Ensino Bilingue: crenças, atitudes e práticas**

Os professores do ensino bilingue distinguem-se quanto às crenças, atitudes e práticas de uso da L1 em contextos de ensino/aprendizagem de/em Português/L2. Com efeito, como se vai ilustrar a seguir, ao mesmo tempo que há professores que usam e permitem o uso da L1 dos alunos nestes contextos, há também outros que tendem a banir ou a evitar o recurso a esta estratégia comunicativa e pedagógica. Contudo, um aspecto importante a assinalar é que as crenças e as atitudes dos professores em relação ao uso da L1 dos alunos nestes contextos nem sempre são consistentes com a sua prática efectiva. Por exemplo, mesmo os professores que, em entrevistas, manifestam atitudes negativas em relação à alternância de códigos, em muitos casos não têm outra alternativa senão usar esta estratégia, para permitir um mínimo de comunicação e aprendizagem na sala de aula.

### **Uso da L1 em Contextos de Ensino/Aprendizagem de/em Português/L2**

Pode considerar-se que a alternância de códigos em turmas de ensino bilingue é condicionada por duas instâncias da política linguística geral adoptada neste programa em Moçambique: a organização curricular baseada na separação de línguas e o encorajamento do recurso à L1 dos alunos como estratégia de facilitação do processo pedagógico em contextos em que a língua portuguesa é disciplina ou veículo de ensino/aprendizagem.

A separação de línguas no programa de ensino bilingue é feita em função das classes e das disciplinas curriculares. Com efeito, as línguas locais são usadas como meio de ensino/aprendizagem da 1<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> classe, um papel que é assumido pela língua portuguesa a partir da 4<sup>a</sup> classe. As

línguas locais e a língua portuguesa são também ensinadas como disciplinas a partir da 1ª classe, ou seja, independentemente de cada uma ser também veículo de ensino/aprendizagem nas classes indicadas acima. Entretanto, a partir de certo momento da fase experimental do programa, começou-se a incentivar o uso da língua portuguesa como meio de ensino/aprendizagem em disciplinas práticas como Educação Física, Ofícios e Educação Visual, nas classes em que se esperava que estas disciplinas fossem ensinadas através da L1 dos alunos, ou seja, da 1ª à 3ª classe. De acordo com o INDE, o objectivo desta medida é aumentar a exposição dos alunos à língua portuguesa. Segundo se argumenta, a escolha destas disciplinas decorreu do facto de ser mais fácil apoiar a oralidade em Português com o uso de estratégias comunicativas não linguísticas, incluindo o recurso ao método de resposta física total/completa, que envolve o uso de movimentos corporais para facilitar a compreensão dos aprendentes ou em resposta a instruções do professor.

Ainda que não haja contradição entre as duas instâncias de política linguística educativa enunciadas acima, parece que, para muitos professores, a vertente de separação de línguas soa mais alto do que a de convivência de línguas no mesmo espaço

de sala de aula. Uma das evidências que sustentam esta análise é o facto de alguns professores banirem ou evitarem o uso da alternância de códigos quer nos contextos de ensino/aprendizagem de/em L1, quer nos contextos de ensino/aprendizagem de/em Português/L2 (CHIMBUTANE, 2013). A constatação de que os alunos do ensino bilingue tendem a demonstrar níveis de desempenho relativamente baixos em Português pode estar a estimular esta tendência de banimento do uso da L1 nos contextos de ensino/aprendizagem desta/nesta língua (CHIMBUTANE, 2009; 2011).

A situação descrita acima, aliada a fraquezas no sistema de monitoria e apoio pedagógico no ensino primário, tem obrigado os professores a encontrarem as suas próprias estratégias de materialização da nova política linguística educativa na sala de aula. Assim, as diferenças de abordagem manifestadas pelos diferentes professores do ensino bilingue podem ser consequência de alguma falta de clareza sobre os mecanismos de operacionalização da política linguística educativa vigente.

A política de separação de línguas adoptada no ensino bilingue é claramente expressa a partir da transcrição que se segue, extraída de uma aula de Changana da 5ª classe.<sup>iv</sup>

- 1 Profª. Ma: *Imhi:m... svosvi i nkarhi wa... waku hivulavula hi lirimi la hina la ntumbunuku anga Xichangana, hasvo...?*
- 5 AA: *Im.*  
Profª. Ma: *Se hi-... hita-... hitakhohlwanyana Xiputukezi. Hikanyingi mujondzisi wamubzela lesvaku loko hili ka nkama wa Xiputukezi, ahitshikeni xilandi hikusa hina hi ni nkarhi lowu hivulavulaku xilandi... Xichangana hi wona, ha svo?*
- 10
- 15 AA: *Im.*  
Profª. Ma: *Hi wolowo wufikeke, hasvo?*  
AA: *[Im*  
Obadias: *[Ya mukhuluma Xichangana xitwakala la! ((diz sorridente))*

- Profª. Ma: Ok... agora é tempo para... falarmos na nossa língua nativa, que é o Changana, não é?
- AA: É.
- Profª. Ma: Então va-... va-... vamos esquecer o Português por algum tempinho. Muitas vezes a professora diz-vos que, quando estamos na aula de Português, devemos deixar de falar a nossa língua nativa porque há um tempo reservado para falarmos a nossa língua... o Changana, não é?
- AA: É.
- Profª. Ma: Essa hora já chegou, não é?
- AA: [É.
- Obadias: [Ya, devem falar bom Changana aqui! ((diz sorridente))

**Extracto 1:** A política de separação de línguas em acção (EPC-Bikwani, Profª. Marta, 18/9/2007)

Neste momento de abertura da aula, a Prof<sup>a</sup>. Marta<sup>v</sup> (Prof<sup>a</sup> Ma) reafirma as fronteiras linguísticas institucionalmente definidas no programa de ensino bilingue. Ainda que fosse uma aula de Changana, a Prof<sup>a</sup>. serviu-se da ocasião para recordar aos seus alunos, em Changana, que eles não devem falar Changana quando estiverem numa aula de Português, uma vez haver espaços apropriados, reservados para se falar esta língua (linhas 8-15). Esta chamada de atenção tinha a ver com o facto de os alunos terem o hábito de usar quase exclusivamente o Changana na conversação interpessoal em aulas de/em Português, apesar de conscientes da política de separação de línguas e do seu esforço para seguir esta política na

comunicação com os professores. No Extracto 5, a Prof<sup>a</sup>. Marta, que é uma das que defendem a perspectiva de exclusão da L1 em contextos de ensino/aprendizagem de/em Português/L2, apresenta as razões que legitimam a sua postura em relação à alternância de códigos na sala de aula.

Conforme referido acima, os próprios alunos estão conscientes da política de separação de línguas, contribuindo até para fiscalizar a sua aplicação. O extracto que se segue retrata um momento em que alunos da Prof<sup>a</sup>. Marta estavam a conversar enquanto resolviam exercícios de Português individualmente. Do lugar em que estávamos sentados a observar a aula, podíamos ouvir a sua conversa não oficial.

- 1 Obadias: Lena parece que está maluca.  
Alex: *Vanitekeli kaneta ya mina.*  
<Levaram a minha esferográfica.>
- Olívio: *Vali ha para ukhuluma Xichangana, awusvitwi?*  
5 <Disseram para não falares Changana, não ouves?>
- Jo: Não fala Changana!  
Olívio: Está falar Changana.  
Obadias: Não fala Changana!  
Alex: Vou-te bater!
- 10 Obadias: *Waxikhenyakenya nyamuntlha!*  
<Com que então, hoje estás a conseguir dar alguns pontapés ao Português!>

**Extracto 2:** Alunos como guardiões da política de separação de línguas (EPC-Bikwani, Prof<sup>a</sup>. Marta, 31/8/2007)

Conforme ilustrado no extracto, alguns alunos violavam o acordo de exclusão do Changana da aula de Português (cf. Alex), ao passo que outros ajudavam a sua professora a assegurar que esse acordo fosse observado (cf. Olívio, Jo e Obadias). Quando aqueles que falavam Changana naquele contexto não eram notados pela professora, os seus colegas faziam questão de lhes recordar para não violarem o acordo firmado (linhas 4-9). As chamadas de atenção eram feitas quer em Changana (linhas 4-5), a língua proibida, quer em Português, a língua considerada legítima naquele contexto (linhas 7, 9). Era interessante ver o Obadias a desempenhar o papel de guardião da política de separação de línguas,

fazendo justiça ao seu estatuto de chefe da turma (cf. linha 9). Na última parte deste extracto, o Obadias faz uma gracinha (“*Waxikhenyakenya nyamuntlha!*”/“Com que então, hoje estás a conseguir dar alguns pontapés ao Português!”) depois de ouvir o Alex a falar em Português. Esta atitude pode traduzir não só o facto de o chefe de turma ser um dos alunos que melhor se expressavam nesta língua, como também aquele que tem consciência das dificuldades que os seus colegas tinham em exprimir-se nesta língua.

A partir deste extracto, pode-se concluir que os alunos ora legitimavam ora contestavam a política de separação de línguas. Legitimavam a política quando colaboravam com a professora

na sua abordagem de exclusão do Changana do contexto de ensino/aprendizagem do Português, criticando e denunciando aqueles que violassem esta política. A contestação tácita da política verificava-se quando eles próprios apareciam a violar o acordo firmado com a professora, falando Changana neste contexto. Note-se que nem sempre havia consistência entre a prática e a atitude destes alunos em relação a esta política. Por exemplo, conforme mostra o extracto acima, os mesmos alunos que, em alguns momentos, funcionavam como guardiões da política, noutros apareciam a violar a mesma política que procuravam fazer valer.

Não obstante a tentativa de se respeitar a política de separação de línguas, o uso da alternância de códigos, em particular em contextos de ensino/aprendizagem de/em Português, é uma prática comum no ensino

bilingue em Moçambique.<sup>vi</sup> No entanto, mesmo nos casos em que os professores usam e permitem o uso da alternância de códigos, podem notar-se diferenças em termos de funções e espaço de tempo dedicado ao uso da L1 dos alunos.

A Prof<sup>a</sup>. Constância (Prof<sup>a</sup>. C), que na altura do trabalho de campo leccionava uma turma da 4<sup>a</sup> classe, é um exemplo daqueles professores que usam e permitem o uso da alternância de códigos em contextos de ensino/aprendizagem de/em Português. O episódio que se segue foi extraído de uma aula de Português sobre o corpo humano. Nesta aula, muitos alunos tinham dificuldades em nomear e/ou indicar as funções das partes do corpo humano, o que levou a professora a usar ou a incentivar os alunos a usarem o Changana para desbloquear a comunicação.

- 1 Prof<sup>a</sup>. C: Qual é a função dos olhos?  
*Matirhela yini matihlo?* <Para que servem os olhos?> Para fazer o quê?  
 Mafalda: xxx ((fala muito baixinho))  
 Prof<sup>a</sup>. C: Hem?
- 5 Mafalda: Para olhar xxxx ((diz baixinho))  
 Prof<sup>a</sup>. C: Para olhar outra pessoa? Disse que é para olhar outra pessoa? Para que servem os olhos?  
 AA: ((ninguém se oferece mas, em Changana, algumas alunas continuam a incitar colegas para falarem))
- 10 Prof<sup>a</sup>. C: *Laura, matihlo matirhela ku yi?* <Laura, para que servem os olhos?>  
 Laura: ((silêncio))  
 Prof<sup>a</sup>. C: Para que serve?  
 Laura: ((silêncio))  
 Prof<sup>a</sup>. C: Fala! Para que serve? Edson...
- 15 Edson: ((levanta-se, mas permanece em silêncio))  
 Prof<sup>a</sup>. C: Para quê...? Serve para quê os olhos?  
 Edson: *Matirhela kuvona* <Servem para ver> ((diz muito baixinho, a professora mostra não ter percebido))  
 AA: ((risos))
- 20 Prof<sup>a</sup>. C: Para comer?  
 Edson: ((silêncio))  
 Prof<sup>a</sup>. C: P'ra VER. Está a ouvir? Diz: serve para VER.  
 Edson: Serve para ver ((diz baixinho))  
 Prof<sup>a</sup>. C: Im, senta! Quer dizer que... co:m... com os olhos nós podemos ver. Se nós taparmos estes olhos assim ((tapa os seus olhos com as palmas das mãos)), vocês podem saber o que eu estou a fazer?
- 25 AA: Não!  
 Prof<sup>a</sup>. C: Hem?  
 AA: Não!

**Extracto 3:** Aula de Português da 4<sup>a</sup> classe sobre o corpo humano (EPC-Bikwani, Prof<sup>a</sup>. Constância, 12/9/2007)



Conforme ilustrado na transcrição, em vários momentos desta aula, a comunicação entre a Prof<sup>a</sup>. Constância e os seus alunos ficou bloqueada, o que pode ser atestado a partir de algumas instâncias em que os alunos se mantiveram em silêncio depois de perguntas feitas pela professora (linhas 11, 13, 21). Depois de algumas tentativas falhadas, a professora pode ter considerado que os alunos não estavam a perceber a pergunta que era feita em Português, tendo então feito a mesma pergunta em Changana: “*Matirhela yini matihlo?*”/“Para que servem os olhos?” (linha 2). Apesar de algumas tentativas tímidas (veja-se a resposta da Mafalda na linha 5), os alunos continuaram a não dar a resposta desejada pela professora, nem em Português nem em Changana. No entanto, alguns alunos, como o Edson, mostravam ter já percebido a questão e saber a resposta, ainda que não a soubessem dar em Português: “*Matirhela kuvona?*”/“Servem para ver” (linha 17). O facto de este aluno ter dado a resposta correcta em Changana, mas em voz baixa, suscita, pelo menos, duas linhas de interpretação: em primeiro lugar, o aluno conhecia a função dos olhos, mas tinha dificuldades em expressar esse conhecimento em Português; em segundo lugar, apesar de a própria professora ter “violado” o princípio de separação de línguas, consciente desse

princípio, o aluno pode ter considerado pouco apropriado fornecer a resposta em Changana numa aula de Português, e, daí, a sua contribuição tímida e numa voz pouco audível. Ou seja, parece que, por alguns instantes, o aluno enfrentou o dilema de mostrar o que sabia, mas numa língua que pouco dominava. Os risos dos colegas depois da resposta do Edson (linha 19) podem indicar que, ainda que autorizado pela professora, eles próprios consideravam pouco apropriado o uso do Changana naquele contexto, em particular quando se fala para toda a turma.

### **Crenças e Atitudes dos Professores em Relação ao Uso da L1 em Contextos de Ensino/Aprendizagem de/em Português/L2**

Nesta secção, mostra-se como os professores diferem quanto às crenças e atitudes que têm em relação à alternância de códigos. Alguns professores defendem o uso da L1 dos alunos em aulas de/em Português, ao passo que outros tendem a contrariar essa prática.

Conforme referido oportunamente, a Prof<sup>a</sup>. Constância representa o grupo de professores que usam e permitem o uso da L1 dos alunos em contextos de ensino/aprendizagem de/em Português. No extracto que se segue, esta professora apresenta as situações e as razões que a levam a optar por esta abordagem comunicativa e pedagógica.

- 1 F<sup>vii</sup>: Agora podemos falar do uso de Changana nas aulas de Português... quando é que você usa Changana nas aulas de Português?
- Prof<sup>a</sup>. C: Usar Changana na aula de Português... enquanto é na aula de Português... é porque... quando FALA, os alunos olham para si... eu apercebo que eles não entenderam NADA. Então é por isso eu... vou correr a língua materna porque eles... você fala... quando olhar a cara das crianças, vê que PARECE QUE NÃO OUVIRAM NADA. Sim, então tem que correr na língua materna.
- 5 F: Então, considera que usa a língua materna nos casos em que você acha que...
- Prof<sup>a</sup>. C: Os alunos não entenderam nada.
- 10 F: Ok.
- Prof<sup>a</sup>. C: Sim. Há um dia que eu ali... mandei... lancei uma pergunta para um aluno... então eu perguntei ‘onde é que CIRCULA o o o carro?’  
Então o aluno não respondeu. Então eu... falei já em Changana ‘*amovha wufamba kwihini... movha wufamba kwihini?*’ <Onde é que circula o carro?>
- 15 Hiko ango: ‘*wufamba xitaratini.*’ <Áí o aluno disse finalmente: ‘circula na estrada.’> ((sorrindo))
- F: Ok.
- Prof<sup>a</sup>. C: Mas ele não sabe o que é CIRCULAR... onde que circula o carro... então eu... ele

20 me olhou assim mesmo. Então eu... já falei na língua [Changana] então ele respondeu. Mas há outros [alunos] que mesmo não correr para língua [Changana] eles entendem...

**Extracto 4:** Percepções da Prof<sup>a</sup>. Constância em relação ao papel e uso da L1 dos alunos em contextos de ensino/aprendizagem do Português/L2 (EPC-Bikwani, 15/8/2008)

Na sequência do episódio transcrito no Extracto 3, este depoimento substantia a afirmação de que, diferente da Prof<sup>a</sup>. Marta e do Prof. Muhati (Prof. M), a Prof<sup>a</sup>. Constância era flexível em relação à política de separação de línguas em vigor no ensino bilingue. Tal como os outros professores, a Prof<sup>a</sup>. Constância também recorria à L1 dos alunos, sobretudo quando não havia comunicação entre ela e os alunos em Português, ainda que ela o fizesse de forma mais frequente e, às vezes, desnecessariamente.

Tal como referido na análise do Extracto 1, a Prof<sup>a</sup>. Marta também tem as suas razões para evitar ou desencorajar o uso da L1 dos alunos em contextos de ensino/aprendizagem de/em Português. Numa sessão de conversa, depois da nossa primeira análise de alguns dados da observação de aulas, a professora defendeu que, ao evitar o uso do Changana nas aulas de Português, pretendia assegurar que os seus alunos pensassem e escrevessem em Português quando estivessem nestas aulas.

- 1 F: No início da aula a professora recorda os alunos que se está na aula de... de Changana, o tempo apropriado para se falar esta língua, o que sugere que você está a reconhecer que eles... durante as aulas em Português geralmente falam Changana...? Emm... também parece que acha que se deve falar Português na aula de Português e Changana na aula de Changana...
- 5 Prof<sup>a</sup>. Ma: Im.  
F: Como é que... qual é a política que está por detrás disto?  
Prof<sup>a</sup>. Ma: Para mim ((suspirando fundo)) a polí... a política disto é porque... aquelas crianças foram crianças que sempre vinham trabalhando com Changana, e Português na oralidade ((refere-se aos seus alunos na 5<sup>a</sup> classe))
- 10 Então, isso é para eles poder se... aperfeiçoar... se integrar melhor na língua portuguesa e sempre quando estiverem na língua portuguesa, PENSAR em Português, para ESCREVER em Português. Porque se eu continuar a deixar a trabalhar... a falar em Changana nas aulas de Português, geralmente em muitos assuntos eles vão tratar em Changana enquanto já estamos na língua portuguesa.
- 15 Então, eu sempre EXORTO as crianças que falem Português na disciplina de Português e Changana na disciplina de Changana.  
Não que eles não podem falar Changana, mas devem ver ONDE é que nós devemos falar. Se estamos em Português, vamos tratar TODOS os nossos assuntos em Português.
- 20 F: Há algum momento em que eles... em que você os autoriza a falar Changana nas suas aulas?  
Prof<sup>a</sup>. Ma: Nas minhas aulas...? Quando estivermos a tratar Changana.  
Não, [queria dizer] na aula de Português... não... não podem...
- 25 Não... na aula de Português, não.  
F: Ok, em nenhum momento então...  
Prof<sup>a</sup>. Ma: Só quando vejo que eles não estão a entender [alguma coisa]. Eu posso explicar essa coisa em Português, se eles não conseguem entender. Então, eu RECORRO a Changana para poder dar horizonte... abrir horizonte às crianças... para ela ver que 'ah, o que a senhora professora está a dizer em Português, está a tratar deste assunto'. Então, depois de novo ligo a Português
- 30 F: Ok, mas geralmente nunca usa Changana... é diferente de outros professores

- Prof<sup>a</sup>. Ma: ((riso))  
F: Há outros [professores...  
35 Prof<sup>a</sup>. Ma: [Não, não uso  
F: Não usa Changana...?  
Prof<sup>a</sup>. Ma: Não!  
F: Tem alguma razão especial para... EVITAR... parece que nas suas aulas evita mesmo falar Changana.  
40 Prof<sup>a</sup>. Ma: Evito porque... não sei porque tem o momento próprio [para se falar esta língua], eu EVITO. Changana, U:SO, nas determinadas questões que eu acho que as crianças não estão a entender... para poder... eles ficarem claro mas não usar sempre porque estou a tratar questões em Português.

**Extracto 5:** Percepções da Prof<sup>a</sup>. Marta em relação ao papel e uso da L1 dos alunos em contextos de ensino/aprendizagem do Português/L2 (EPC-Bikwani, 13/8/2008)

Este excerto mostra até que ponto a Prof<sup>a</sup>. Marta era a favor da abordagem de exposição máxima ao Português, a língua alvo de aprendizagem. Em termos de princípio, a professora defende que o Português e o Changana deviam ser mantidos separados. Conforme as suas próprias palavras, ao evitar o recurso ao Changana, a professora pretendia encorajar os alunos a “PENSAR em Português, para ESCREVER em Português” (linhas 12-13), sempre que estivessem nas aulas desta disciplina. Contudo, ela admite que, em circunstâncias extremas, usa o Changana em contextos de ensino/aprendizagem do Português para ajudar os alunos a perceberem matérias específicas (linhas 28-33). Esta

revelação sugere que a Prof<sup>a</sup>. Marta assume a alternância de códigos como a última estratégia que o professor e os alunos devem usar nas aulas de/em Português. Na verdade, esta é a posição mais comumente assumida pelos professores do ensino bilingue em Moçambique.

No extracto que se segue, o Prof. Muhati comunga desta perspectiva de exposição máxima ao Português ou uso mínimo da L1 dos alunos. Tal como deixa transparecer no seu depoimento, esta abordagem pretende ser uma resposta ao fraco desempenho dos alunos nesta língua, o que, no seu entender, tem um impacto negativo no seu rendimento pedagógico na fase de transição.

- 1 Prof. M: Há uma atenção que nós precisamos de ter em relação à L2. Eu como estou a dar a 5<sup>a</sup> classe, se eu... se eu for pegar uma 1<sup>a</sup>, estou minimamente preparado o que devo fazer em relação à L2. Ya, não posso... porque é uma disciplina que tem quatro tempos semanais e as crianças como geralmente falam L1... e se... acham mais fácil falar L1 a tendência deles é que MESMO NA L2 falem L1. Então, precisa de uma atenção do professor, ser um pouco rigoroso,  
5 fazendo-lhes FALAR PORTUGUÊS. Fazendo-lhes falar... dizer nomes de objectos em L2. Inclusive, se puderem fazer frases na base daquelas palavras ali.  
Um trabalho mesmo que merece se fazer logo no princípio dessa maneira podemos recuperar... esse é um problema... até os meus colegas eu já disse a eles ((alusão a colegas que estão a dar as primeiras classes do ensino bilingue)) que, se não tiverem cuidado, esta dificuldade que eu estou a encarar, que eu vi...  
10 não-de ter quando forem na na no período de transição, sobretudo nas ciências... aliás na quarta classe em que... eh... todo... tudo é dado na L1 ((queria dizer L2)).  
A criança não tem vocabulário suficiente para suportar aquela matéria na... aliás na L2 eu disse L1, mas eu ia dizer que na L2. Ali é que surgem problemas porque como como língua de... de ensino, meio de ensino é mal assimilada,  
15 consequentemente o aproveitamento não fica bem... não fica bem.

**Extracto 6:** Percepções do Prof. Muhati em relação ao papel e uso da L1 dos alunos em contextos de ensino/aprendizagem de Português/L2 (EPC-Gwambeni, 14/9/2007)

O depoimento do Prof. Muhati neste extracto revela que a sua abordagem de desencorajamento do uso do Chope em contextos de ensino/aprendizagem de Português/L2 tinha como base a sua análise crítica das práticas linguísticas e pedagógicas verificadas nas suas próprias turmas. O professor considera que o fraco desempenho dos alunos em Português, em particular na fase de transição, é resultado do facto de os alunos usarem exclusivamente a sua L1 em contextos em que se espera que usem a língua portuguesa (linhas 12-14). Assim, para alterar esta situação, a sugestão é que os professores sejam mais rigorosos, obrigando os alunos a exprimirem-se em Português já desde a primeira classe (linhas 6-14).

## DISCUSSÃO

### **Por que os Professores Resistem ao Uso da L1 dos Alunos em Contextos de Ensino/Aprendizagem de/em Português?**

As crenças e práticas linguísticas apresentadas na secção anterior gravitam em torno da política de separação de línguas adoptada no ensino bilingue e em torno da orientação oficial sobre o uso da L1 dos alunos como estratégia comunicativa e pedagógica em contextos em que o Português é disciplina ou meio de ensino. A análise apresentada revela que, ao mesmo tempo que há professores que são flexíveis quanto à aplicação da política de separação de línguas, há também outros que mostram relutância em relação ao uso ou encorajamento do uso de línguas moçambicanas em contextos de ensino/aprendizagem de/em Português. Esta resistência pode ter a ver, por um lado, com a anterior experiência escolar e profissional dos professores, marcada por políticas e práticas seculares de exclusão das línguas locais do contexto escolar e, por outro, com a sua percepção de que o desempenho dos alunos do ensino bilingue em Português está a ser prejudicado pelo recurso à alternância de códigos na sala de aula, tal como defendido, por exemplo, pelos professores Muhati e Marta.

É neste contexto que a análise das crenças e práticas linguísticas na sala de aula não

pode ser dissociada das políticas linguísticas que vêm sendo adoptadas em Moçambique desde o tempo colonial, sobretudo na área de educação. Na verdade, um estudo das políticas e práticas linguísticas educacionais adoptadas até muito recentemente mostra que, em termos oficiais, a didáctica de ensino do Português assentava na política de exclusão total das línguas moçambicanas da sala de aula e não só. A acrescentar ao hegemónico argumento de interferência, o banimento das línguas locais do contexto de ensino/aprendizagem de/em Português tinha também motivações políticas. Com efeito, no período colonial, o uso das línguas moçambicanas no ensino era visto como contrário à política assimilacionista de Portugal, enquadrada na sua pretensa missão civilizadora. Depois da independência, o uso destas línguas em contextos oficiais, incluindo a escola, era também assumido como contrário ao projecto de formação de um estado-nação unido em torno da língua portuguesa, definida como a língua da unidade nacional. Estes dados mostram que, ainda que em contextos sociopolíticos diferentes, quer no período colonial quer no período pós-colonial, as línguas moçambicanas foram deliberadamente excluídas do contexto educacional em benefício da língua portuguesa.

Os professores do ensino bilingue foram educados neste contexto socio-histórico, o que pode explicar, pelo menos em parte, por que muitos deles mostram ainda relutância em aplicar a nova política linguística educacional que confere já um papel de relevo às línguas locais no processo de ensino/aprendizagem de/em Português. Conforme argumentado em Chimbutane (2011), a atitude destes professores pode estar a ser reforçada pela observação de que, no geral, os alunos do ensino bilingue não estão a conseguir atingir níveis de desempenho satisfatórios em Português. As dificuldades dos alunos podem ser mais claramente verificadas na fase de transição, quando o Português passa a ser a língua de ensino/aprendizagem. À luz desta percepção,



estes professores assumem que evitar ou desencorajar o uso da L1 dos alunos na sala de aula, ao mesmo tempo que se maximiza o uso do Português/língua alvo, é a melhor forma de inverter a tendência negativa em termos de desempenho dos alunos nesta língua.

A posição tomada por estes professores é, em certa medida, compreensível, em particular tomando em conta o baixo nível de desempenho dos seus alunos e a constatação de que um uso desmedido da L1 pode ter um impacto negativo na aprendizagem de uma L2/LE, tal como apontado em relação a contextos similares (TURNBULL, 2001; TURNBULL e DAILEY-O'CAIN, 2009). Contudo, não se podem ignorar as precárias condições em que a língua portuguesa é ensinada em Moçambique, em particular nas zonas rurais. A escassez de materiais de referência e a fraca preparação didáctico-pedagógica dos professores para ensinarem o Português como L2 não permitem, no geral, uma aprendizagem efectiva desta língua. Na verdade, os próprios professores reconhecem que não estão preparados para ensinar o Português como L2 (CHIMBUTANE, 2009, 2011). Assim, a estratégia de uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino/aprendizagem de/em Português/L2 não pode ser considerada a razão que leva a que os alunos do ensino bilingue não tenham níveis de desempenho satisfatório nesta língua e noutras disciplinas curriculares veiculadas através desta língua, em particular na fase de transição.

Dada a análise acima, o banimento do uso da L1 dos alunos em contextos de ensino/aprendizagem de/em L1 não parece ser a solução mágica para se melhorar o desempenho linguístico e académico dos alunos do ensino bilingue. Pelo contrário, consideramos que o uso regrado e consciente da L1 em contextos de L2 pode ser a melhor forma de responder ao dilema enfrentado pelos professores e alunos em contextos multilingues como o moçambicano, em particular quando os aprendentes não têm

contacto frequente e sistemático com a língua alvo. Neste contexto, subscrevemos a abordagem optimalista, que preconiza o uso regrado e óptimo da L1 em contextos de ensino/aprendizagem de/em L2/LE (COOK, 2001; LEVINE, 2009; MACARO, 2001, 2009), mas tomando em consideração a advertência de Turnbull (2001) e Turnbull e Dailey-O'Cain (2009) em relação às consequências negativas do uso excessivo da L1 no desenvolvimento linguístico dos aprendentes de uma L2/LE. Assim, parece legítimo sugerir que, no ensino bilingue, se procure maximizar o uso do Português em contextos em que esta língua é disciplina ou meio de ensino, mas sem que isso signifique excluir ou minimizar, a todo o custo, o uso da L1 dos aprendentes.

Esta abordagem de uso óptimo da L1 em contextos de ensino/aprendizagem de uma L2/LE é compatível com a pedagogia construtivista (MERCER, 2004; HOWE e MERCER, 2007), que destaca o papel do conhecimento anterior dos alunos como base cognitiva para a aquisição de novas aprendizagens.<sup>viii</sup> Na verdade, a teoria e a prática internacional têm mostrado que o uso da L1 dos alunos em contextos de ensino/aprendizagem de/em L2/LE é uma das formas mais eficazes de fazer a ligação entre o conhecimento desenvolvido a partir da L1, na socialização inicial da criança, e o conhecimento veiculado pela escola a partir de uma L2/LE (CUMMINS, 2008). Na análise oferecida neste artigo, mostrou-se que, em muitos casos, os alunos do ensino bilingue podem ter conhecimento de certas matérias, mas pode faltar-lhes a capacidade de expor esse conhecimento através da língua portuguesa. Assim, a permissão de uso da sua L1 em contextos de L2 surge como uma decisão libertadora para estes alunos, e serve de base para a expansão e transferência desse conhecimento para a língua alvo.

Conforme referido na segunda secção deste artigo, a abordagem optimalista aqui defendida levanta sempre a questão de definição do

tempo e espaço apropriados para uso da L1 dos alunos na sala de aula (cf. MACARO, 2006; MERRITT *et al.*, 1992). A este propósito, Chimbutane (2012) considera não ser legítimo sugerir receitas rígidas sobre como gerir o tempo e espaço de uso da L1 em contextos de L2. Todavia, esta dificuldade pode ser minimizada se se contribuir para que os professores tomem consciência das funções comunicativas, pedagógicas e sociais da L1 em contextos de ensino/aprendizagem de/em L2. O conhecimento dessas funções pode ajudar os professores a tomar decisões informadas que permitam facilitar a comunicação e o processo pedagógico nas suas salas de aula. Na verdade, há vários professores que já fazem um uso ótimo da L1 dos alunos nestes contextos. Os pesquisadores e metodólogos podem ter um papel importante junto dos professores na identificação conjunta de estratégias que permitam a operacionalização do dispositivo que autoriza o uso da L1 dos alunos como recurso em Moçambique. A literatura também apresenta experiências internacionais sobre como o uso da L1 dos alunos pode ser uma estratégia valiosa no processo de ensino/aprendizagem de uma L2/LE (MARTIN-JONES e SAXENA, 2003; MERRITT *et al.*, 1992; TURNBULL e DAILEY-O'CAIN, 2009; SAXENA, 2009). A exploração destas experiências em cursos de formação inicial e/ou em seminários de capacitação de professores pode contribuir para mudar a mentalidade daqueles que ainda resistem ao uso da L1 dos alunos em contextos de ensino/aprendizagem de/em Português/L2.

Os professores podem ser também capacitados e estimulados a realizar investigação-acção nas suas próprias salas de aula. Estas acções de investigação podem ajudar os professores a terem um conhecimento mais profundo das suas próprias práticas de alternância de códigos e também a definir o tempo e espaços óptimos para uso ou estímulo do uso desta estratégia comunicativo-pedagógica na sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTHUR, J. Codeswitching and collusion: classroom interaction in Botswana primary schools. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (eds). **Voices of authority: education and linguistic difference**. London: Ablex, 2001. p. 57-75.

BUNYI, G. Language and education inequality in primary classrooms in Kenya. In: HELLER, M. and MARTIN-JONES, M. (eds). **Voices of authority: education and linguistic difference**. London: Ablex, 2001. p. 78-100.

CANAGARAJAH, A. S. Functions of codeswitching in ESL classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 6, n. 3, p. 173-195, 1995.

CHAMBERS, G. Promoting use of the target language in the classroom. **Language Learning Journal**, v. 4, p. 27-31, 1991.

CHICK, J.K. Safe-talk: collusion in apartheid education. In: COLEMAN, H. (ed.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 21-39.

CHIMBUTANE, F. Bilingual education: enabling classroom interaction and bridging the gap between schools and rural communities in Mozambique. **International Journal of Educational Development in Africa (IJEDA)**, v.2, n. 1, p. 101-120, 2015.

CHIMBUTANE, F. Codeswitching in L1 and L2 learning contexts: insights from a study of teacher beliefs and practices in Mozambican bilingual education programs. **Language and Education**, v. 27, n. 4, p. 314-328, 2013.

CHIMBUTANE, F. O uso da língua materna como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em língua segunda. In: CHIMBUTANE, F.; STROUD, C. (orgs). **Ensino bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e**

- práticas. Maputo: Editora Escolar, 2012. p. 75-104.
- CHIMBUTANE, F. **Rethinking bilingual education in postcolonial contexts**. Bristol: Multilingual Matters, 2011.
- CHIMBUTANE, F. **The purpose and value of bilingual education: a critical, linguistic ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique**, 2009. 419f. Thesis (PhD in Languages and Education) - University of Birmingham, Birmingham, UK, 2009).
- CHIMBUTANE, F. Práticas de ensino e aprendizagem do português na escola moçambicana: o caso de turmas bilingues. In: MATEUS, M. H.; PEREIRA, L. (orgs). **Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento**. Lisboa: Colibri e CIDAC, 2005. p. 159-181.
- COOK, V. Using the first language in the classroom. **The Canadian Modern Language Review**, v. 57, n. 3, p. 402-423, 2001.
- CUMMINS, J. Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N.H. (eds). **Encyclopedia of language and education**, 2n. ed, Vol. 5: bilingual education. New York: Springer, 2008. p. 65-75.
- DICKSON, P. **Using the target language in modern foreign language classrooms**. Slough: National Foundation for Educational Research, 1992.
- EASTMAN, C. Codeswitching as an urban language-contact phenomenon. In: EASTMAN, C. (ed.). **Codeswitching**. Clevedon: Multilingual Matters, 1992. p. 1-18.
- ELLIS, R. **Classroom second language development**. Oxford: Pergamon, 1984.
- GROSJEAN, F. **Life in two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GUTHRIE, E. Intake, communication and second language learning. In: SAUVIGNON, J.; BERNS, M. (eds). **Initiatives in communicative language teaching**. Reading, MA: Addison Wesley, 1994. p. 35-54.
- HELLER, M. **Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography**. 2n. ed. London: Continuum, 2006.
- HOWE, C.; MERCER, N. **The primary review: research survey 2/1b, children's social development, peer interaction and classroom learning**. Cambridge: University of Cambridge, 2007.
- INDE. **Plano curricular do ensino: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo, 2003.
- INDE. **Programa do ensino básico: 1º ciclo**. Maputo, 2001.
- LEVINE, G. S. Building meaning through code choice in second language learner interaction: a D/discourse analysis and proposals for curriculum design and teaching. In: TURNBULL, M.; DAILEY-O'CAIN, J. (eds). **First language use in second and foreign language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 145-162.
- LI WEI; MARTIN, P. Conflicts and tensions in classroom codeswitching: an introduction. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 12, n. 2, p. 117-122, 2009.
- LIN, A.M. Code-switching in the classroom: research paradigms and approaches. In: KING, K.A.; HORNBERGER, N.H. (eds). **Encyclopedia of language and education**, 2n. ed, Vol. 10: research methods in language and education. New York: Springer, 2008. p. 273-286.
- MACARO, E. Teacher use of codeswitching in the second language classroom: exploring 'optimal' use. In: TURNBULL, M.; DAILEY-O'CAIN, J. (eds). **First language use in second and foreign language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 35-49
- MACARO, E. Codeswitching in the L2

- classroom: a communication and learning strategy. In: LLURDA, E. (ed.). **Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession.** Boston: Springer, 2006. p. 107-127.
- MACARO, E. Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making. **The Modern Language Journal**, v. 85, n. 4, p. 531-548, 2001.
- MARTIN, P. 'Safe' language practices in two rural schools in Malaysia: tensions between policy and practice. In: LIN, A.M.; MARTIN, P.W. (eds). **Decolonisation, globalisation: language-in-education policy and practice.** Clevedon: Multilingual Matters, 2005. p. 74-97.
- MARTIN-JONES, M. Code-switching in the classroom: two decades of research. In: MILROY, L. and MUYSKEN, P. (eds). **One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 90-111.
- MARTIN-JONES, M.; SAXENA, M. Bilingual resources and 'funds of knowledge' for teaching and learning in multi-ethnic classroom in Britain. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 6, n. 3-4, p. 267-282, 2003.
- MARTIN-JONES, M.; SAXENA, M. Turn-taking, power asymmetries, and the positioning of bilingual participants in classroom discourse. **Linguistics and Education**, v. 8, p. 105-123, 1996.
- MERCER, N. Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. **Journal of Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 137-168, 2004.
- MERRIT, M.; CLEGHORN, A.; ABAGI, J. O.; BUNYI, G. Socializing multilingualism: determinants of code-switching in Kenyan primary classrooms. In: EASTMAN, C. (ed.). **Codeswitching.** Clevedon: Multilingual Matters, 1992. p. 103-122.
- SAXENA, M. Construction & deconstruction of linguistic otherness: conflict & code-switching in (English/) bilingual classrooms. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 8, n. 2, p. 167-187, 2009.
- TURNBULL, M. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching but... **The Canadian Modern Language Review**, v. 57, n. 4, p. 531-540, 2001.
- TURNBULL, M.; DAILEY-OCAIN, J. (eds). **First language use in second and foreign language learning.** Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- WONG-FILLMORE, L. When does teacher talk work as input? In: GASS, S. M.; MADDEN, C.G. (eds). **Input in second language acquisition.** Rowley: Newbury, 1985. p. 17-50



## Anexo: Convenções Usadas na Transcrição

A:	Aluno
AA:	Alunos
Prof(a):	Professor(a)
.	descida no tom de voz, com alguma sensação de paragem
,	pequena subida de tom dando a sensação de continuação
...	pausa
?	subida de entoação
!	ênfase (marcada por proeminência na intensidade de voz ou volume)
^	Indica subida de entoação por parte do professor, onde se espera que os alunos completem uma palavra, sintagma ou frase deixada a meio
[	sobreposição de enunciados
[	[
[palavra/texto]	palavra ou texto não pronunciado mas subentendido no discurso do falante
<i>Itálico</i>	discurso em Changana
<...>	<tradução de discursos do Changana para o Português>
‘ ’	indica o início e fim de discurso directo (discurso relatado)
((texto))	informação contextual
ESCRITA EM MAIÚSCULAS	indica discurso produzido em voz mais alta do que os discursos circundantes
LETRAS MAIÚSCULAS	usadas no início de frases/enunciados, início de nomes próprios, línguas, lugares e títulos
ha::a	dois pontos marcam a duração longa da vogal precedente

## NOTAS

<sup>i</sup> Sobre estas distinções, veja-se, por exemplo, Canagarajah (1995) e Eastman (1992).

<sup>ii</sup> Para uma apresentação, ilustração e operacionalização de algumas dessas funções, veja-se Chimbutane (2012). Estas funções incluem a introdução, explicação e revisão de matérias, a definição de conceitos, a apresentação e negociação de instruções e a gestão da disciplina na sala de aula.

<sup>iii</sup> Para uma discussão mais pormenorizada das teorias e filosofias em que assentam estas posições, veja-se Chimbutane (2012).

<sup>iv</sup> As convenções adoptadas na transcrição das entrevistas e aulas observadas são apresentadas no final deste artigo.

<sup>v</sup> Por razões éticas, os nomes das escolas e dos diferentes participantes referidos neste artigo são fictícios.

<sup>vi</sup> Na verdade, esta estratégia é também comum no ensino monolíngue, em particular nas zonas rurais e peri-urbanas.

<sup>vii</sup> A abreviatura F corresponde a Feliciano, o investigador

<sup>viii</sup> Chimbutane (2015) explora a importância do uso da L1 dos alunos como meio de ensino na ligação entre o conhecimento local e o conhecimento formal, tendo como referência a implementação do ensino bilingue em zonas rurais de Moçambique.