

# **Educação monolíngue em contexto multilíngue: o caso das escolas urbanas moçambicanas e seus efeitos na aprendizagem<sup>1</sup>**

## **RESUMO**

**Cheila Caetano Vilanculos**

[Cheilaliebe@gmail.com](mailto:Cheilaliebe@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-000-9308-0553>

Centro Federal de Educação  
Tecnológica (CEFET-MG), Belo  
Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

**Vera Lúcia Nogueira**

[vera.nogueira@uemg.br](mailto:vera.nogueira@uemg.br)

<https://orcid.org/0000-0002-4589-6010>

Universidade do Estado de Minas  
Gerais (UEMG), Belo Horizonte, Minas  
Gerais, Brasil.

Este artigo analisa os impactos da adoção do modelo monolíngue, em língua portuguesa, em uma escola primária urbana com perfil multilíngue, localizada na cidade de Xai-Xai, Moçambique (África), buscando compreender como essa configuração afeta a aprendizagem de alunos cuja língua materna não corresponde à língua de instrução. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa. Foram aplicados questionários a sete professoras do 1º e 2º ciclos e realizadas entrevistas semiestruturadas com duas delas. A análise documental incluiu materiais produzidos pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os dados foram interpretados mediante a Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados, inferência e interpretação. Os resultados evidenciam elevada diversidade linguística em 71,4% das turmas, com predominância das línguas Xichangana, Citshwa, Xirhonga, Guitonga e Cicopi. Constatou-se que, embora as professoras reconheçam a heterogeneidade linguística, a prática pedagógica permanece condicionada às políticas institucionais monolíngues, resultando em barreiras cognitivas, sociais e psicológicas para alunos cuja primeira língua (L1) são línguas moçambicanas. A análise evidencia uma contradição entre o discurso de valorização das línguas nacionais e a realidade das escolas urbanas, que mantém um modelo monolíngue, reproduzindo, assim, desigualdades educacionais.

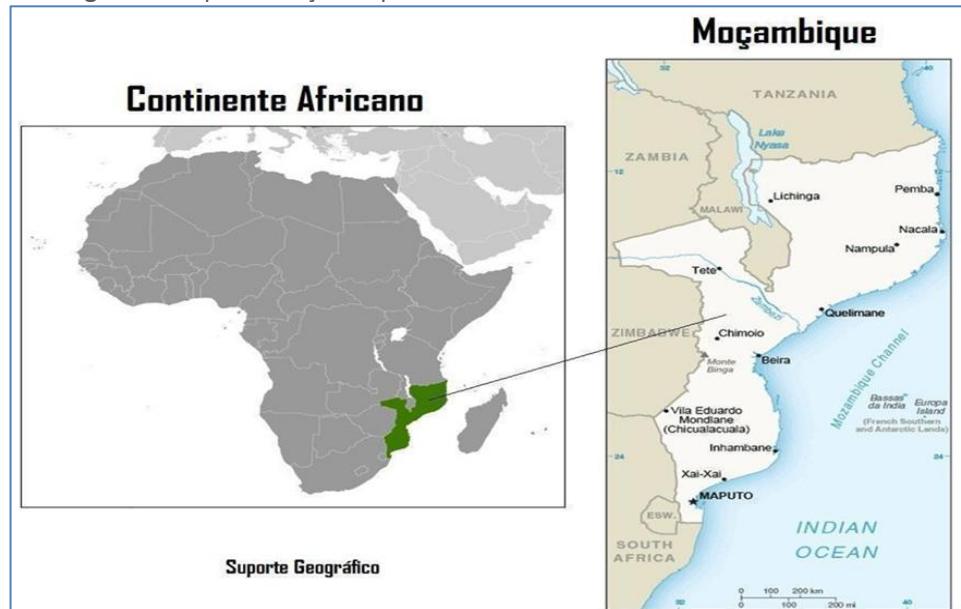
**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade linguística. Educação bilíngue. Políticas linguísticas.

Moçambique.

## INTRODUÇÃO

O contexto sociolinguístico de Moçambique<sup>2</sup> (África) caracteriza-se por uma diversidade com mais de vinte línguas Bantu faladas em diferentes regiões do país, além da presença do Português, línguas de origem asiática e europeia e da Língua de Sinais de Moçambique. Essa multiplicidade linguística, longe de ser apenas um dado cultural, influencia de forma direta as dinâmicas do Sistema Nacional de Educação (SNE). Embora a Constituição da República de Moçambique (CRM, 1990) reconheça o valor das línguas nacionais como patrimônio cultural e educativo e as tenha introduzido no Ensino Básico, em 2003, sua implementação efetiva, sobretudo em contextos de escolas urbanas, do tipo intercultural, apresenta desafios significativos, no que se refere à conciliação entre diversidade linguística nas salas de aulas e à predominância do Português como língua de instrução.

**Figura 1:** Mapa de Moçambique



Fonte: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/>

O problema que orientou este estudo parte da constatação de que em Moçambique, mesmo em contextos urbanos marcados pela heterogeneidade linguística, o ensino continua sendo realizado, exclusivamente, em língua portuguesa. Esse cenário levanta a seguinte indagação: como o modelo monolíngue em português, adotado por uma escola do município de Xai-Xai, em Moçambique, impacta a aprendizagem de alunos cuja língua materna (L1) não é a língua portuguesa (L2)? A pertinência desse estudo reside no fato de que a maioria das pesquisas<sup>3</sup> sobre ensino bilíngue, em Moçambique, entendido como “ensino baseado em duas línguas, uma L1 (p.e, língua moçambicana) e uma L2 (p.e, Português)” (Chambo, et al. 2020, p. 99), concentram-se em análises documentais ou em pesquisas de campo realizadas em escolas rurais que implementaram esse

tipo de ensino<sup>4</sup>. Na produção científica sobre o tema, não foram identificados estudos que abordassem a temática em escolas urbanas que não participam do Programa de Ensino Bilíngue, o que representa uma lacuna significativa na literatura. Dessa forma, o presente estudo pode contribuir para ampliar a compreensão sobre como o ensino monolíngue se desenvolve em contextos urbanos multilíngues e quais os seus impactos no processo de ensino e de aprendizagem.

A pesquisa foi conduzida em uma Escola Primária do 1º e 2º graus, no município de Xai-Xai, província de Gaza, em Moçambique. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, com enfoque no método do Ciclo de Políticas Públicas, de Stephen Ball e colaboradores (1992). Para a materialização do estudo, foram aplicados questionários a sete professoras do 1º e 2º ciclos de aprendizagem, correspondentes às 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 6ª classes<sup>5</sup>. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas delas<sup>6</sup>. A pesquisa também incluiu a análise documental de materiais produzidos pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Para análise sistemática dos dados, adotamos os princípios metodológicos da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), a saber: pré-análise, na qual se fez a leitura flutuante que permitiu conhecer e reconhecer o material e ainda criar as primeiras impressões. Concluída a primeira etapa, partiu-se para a exploração do material com objetivo de elaborar as categorias de análise. Assim, tendo o corpus constituído, realizou-se a identificação das Unidades de Registro e Unidades de Contexto. Escolheu-se o tema, como Unidade de Registro, pois permitiu incorporar não “apenas componentes racionais, mas, também, ideológicos, afetivos e emocionais” (Franco, 2005, p.38). A partir de então, articularam-se as Unidades de Registro entre si para configurar os eixos temáticos. Posteriormente, partiu-se para a terceira fase: o tratamento de resultados, a inferência e a interpretação, na qual realizou-se um novo movimento de refinamento e reagrupamento analógicos dos eixos temáticos para configurar as categorias de análise que auxiliaram na construção das respostas à indagação da pesquisa.

Este artigo está estruturado em duas seções, além da introdução e das considerações finais: a primeira contextualiza o tema na literatura e na educação moçambicana, e a segunda apresenta e discute os resultados da investigação realizada.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE**

A educação bilíngue constitui um dos principais desafios da educação contemporânea. Entende-se por ensino bilíngue aquele em que “duas línguas coexistem, não apenas como materiais de ensino, mas como línguas de comunicação, de aprendizagem e de cultura” (Cortesão; Stoer, 1997). Essa

abordagem ganhou relevância global a partir da segunda metade do século XX, quando a UNESCO passou a defender a educação na língua materna (L1) como estratégia pedagógica fundamental para ensino-aprendizagem. Estudos demonstravam que o ensino em uma língua diferente daquela com a qual a criança está familiarizada tende a produzir efeitos negativos no seu desenvolvimento cognitivo e acadêmico. Apesar dessas constatações, estima-se que cerca de 40% da população global não tem acesso à educação na língua materna (UNESCO, 2016).

Esse cenário é especialmente expressivo no continente africano, historicamente marcado pela marginalização sistemática de línguas autóctones. O continente concentra aproximadamente 25% das línguas do mundo, aproximadamente 2.500 línguas distribuídas em quatro grandes famílias, a saber: Níger-congolesa, com aproximadamente 1.650 línguas; Nilo-suahíriano, estimadas em cerca de oitenta línguas; Afro-asiático entre duzentas e trezentas línguas; e Khoisan com cerca de trinta a quarenta línguas. As línguas Níger-congolesas são as mais numerosas e geograficamente mais utilizadas, ocupando a maior parte da África subsaariana. Dentro desta macrofamília, destaca-se a subfamília bantu, com mais de quinhentas línguas faladas, principalmente na região subsaariana, ocupando grande parte da África meridional, central e oriental. É nessa subfamília que se encontram todas as línguas faladas autóctones de Moçambique (Chambo, et al. 2020).

Como resultado de seu histórico multicultural, Moçambique apresenta, atualmente, variedades linguísticas distintas, como “Congo-kordofaniana (línguas bantu/línguas moçambicanas); Indo-europeia (português, inglês e francês); Indo-ariana (línguas gujarati, urdu, hindu e memane); Afro-asiática e Línguas de sinais” (Lopes, 2004, p. 420). As línguas bantu, são as mais faladas no país, abrangendo cerca de 81,1% da população (INE, 2017). No entanto, pesquisas sobre a diversidade linguística em Moçambique, apresentam divergências quanto ao número de línguas nacionais, com registro entre oito e 44 línguas (Ngunga e Bavo, 2011). De acordo com Rego (2012), a falta de consenso entre os pesquisadores e linguistas quando se referem ao número de línguas faladas em Moçambique reside em fatores como a falta de critérios de distinção entre língua e etnia, língua e grupo de línguas e língua e dialeto. Entretanto, embora haja divergências entre os linguistas no tocante ao número de línguas faladas no país, o Instituto Nacional de Estatísticas de Moçambique (INE) considera um total de 22 línguas, entre as quais destacam-se, pelo número de falantes: emakhuwa (26,3%), xichangana (11,4%), cisena (7,8%), lomwé (7,2%), cinyanja (5,8%), echuwabu (4,8%), citswa (4,4%), cinyungwe (2,9%), ciyaawo (2,2%) e cicopi (1,9%).

A língua oficial do país é a portuguesa, falada por 47,3% da população, dos quais 16,5% como L1 e 28,8% como L2. Significa, então, que 81,1% da população moçambicana utiliza cotidianamente as línguas moçambicanas (INE, 2017). De acordo com o mesmo Órgão, dos 4.450.647 da população em idade escolar (6 a 9 anos)<sup>7</sup> somente 15,3% fala português como L1 e 26,6% como L2 (Idem). Essa dinâmica leva à formação de salas de aulas heterogêneas, resultado de

transformações sociais e históricas, nas quais convivem alunos com o português como L1 e alunos com o português como L2 e/ou L3. Considerando as percentagens de falantes de línguas bantu como L1 e do português como L1, Lopes e Pinto (2017, p.74) apontam que a barreira linguística enfrentada pela maioria das crianças é dupla, uma vez que ela, além de constituir uma disciplina curricular, é também a língua de instrução, isto é, todo o ensino é feito em português.

Essa complexa realidade linguística coloca desafios significativos para o sistema educativo moçambicano, particularmente, no que diz respeito à implementação de políticas linguísticas<sup>8</sup> que possam conciliar o respeito pela diversidade cultural com a necessidade de garantir proficiência na língua portuguesa. Embora Moçambique não tenha documentos específicos que definam a política linguística, a Constituição da República de Moçambique, estabelece que “O estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (Art.9, CRM, 1990, p. 3). A Constituição conferiu respaldo legal para a integração das línguas moçambicanas no SNE, materializada por meio da Reforma Curricular do Ensino Básico, em 2003. Essa integração foi, inicialmente, testada em um projeto-piloto de educação bilíngue (2004-2017) e, a “partir de 2018, as línguas moçambicanas foram oficialmente integradas à nova Lei do SNE, como línguas de ensino e aprendizagem na modalidade bilíngue, no nível primário” (Chambo, et al. 2020, p. 27).

Em termos curriculares, a introdução das línguas moçambicanas no Ensino Básico obedece a três modalidades, nomeadamente: (a) Programa de ensino bilíngue em Línguas Moçambicanas (L1) e em Português (L2): a L1 é meio de instrução nas primeiras classes (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classes) e a L2 é disciplina de oralidade, introduzindo-se a leitura e escrita a partir da 3<sup>a</sup> classe, por meio do processo de transferência de habilidades de leitura e escrita de L1 para L2; (b) Programa de ensino monolíngue em Português (L2) com recurso às Línguas Moçambicanas (L1): no início da 4<sup>a</sup> classe ocorre a transição do meio de instrução, da L1 para L2, e, consequentemente, o ensino é desenvolvido em L2, da (4<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> classe) com auxílio da L1; (c) Programa monolíngue em Português (L2): o ensino é em L2 como meio de instrução e a L1 é lecionada como disciplina, podendo servir como auxiliar no ensino em L2 por intermédio de pedagogia de fronteiras de Línguas (INDE/MINED, 2003).

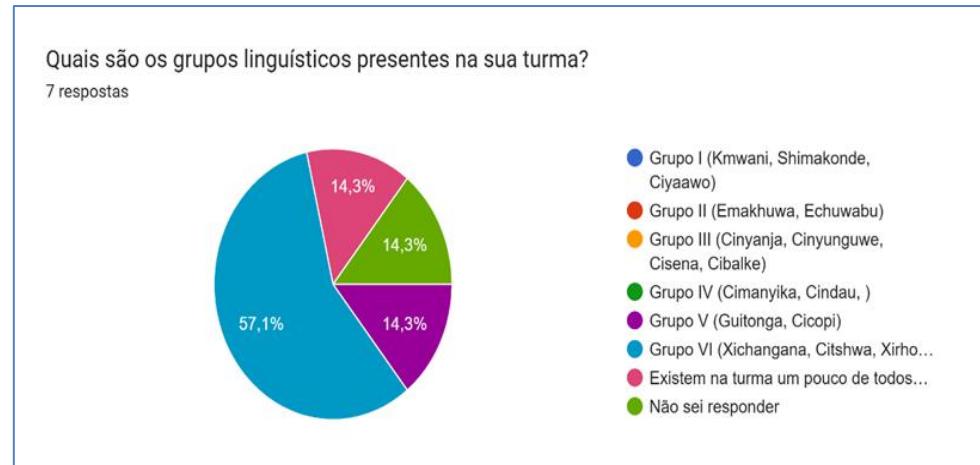
No entanto, com a revisão da Lei do SNE, em vigor desde 2018, e da Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue (2020-2029), o Programa de educação bilíngue sofreu revisões no que concerne à transição da L1 para L2, que ocorria na 4<sup>a</sup> classe, bem como a redução de sete para seis classe e de três para dois ciclos de Ensino Primário (MINED, 2019). De acordo com o Órgão, a educação bilíngue não é obrigatória, cabendo às escolas, rurais ou urbanas, escolher a modalidade de ensino de acordo com o perfil dos seus alunos (MEC, 2003).

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada em uma Escola Primária do 1º e 2º graus, localizada na cidade de Xai-Xai. Na configuração moçambicana, essa escola caracteriza-se como sendo do tipo 2<sup>9</sup>. Insere-se no Subsistema de Educação Geral, no nível do Ensino Primário e compreende seis classes organizadas em dois ciclos de aprendizagem: a) I ciclo, 1a a 3a classe e b) II ciclo, 4<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> classe. Ela funciona em regime de monodocência e é ministrada apenas em uma modalidade monolíngue, em língua portuguesa. Assim, a análise que se segue busca compreender como a adoção do monolinguismo institucional, em um contexto marcadamente plurilíngue impacta a prática pedagógica e o processo de ensino e de aprendizagem.

Como demonstra o Gráfico 1, a heterogeneidade linguística que caracteriza o corpo discente da escola, com predominância do Grupo IV, confirma a natureza multilíngue e multicultural das turmas.

**Gráfico 1:** Distribuição dos grupos linguísticos dos alunos por turma<sup>10</sup>



**Fonte:** Extraído do questionário.

Tal cenário está em consonância com o panorama sociolinguístico nacional descrito por Ngunga e Bavo (2011), segundo o qual a mobilidade interna e a convivência de diferentes comunidades linguísticas nas zonas urbanas e suburbanas resultam em salas de aula heterogêneas. O fato de a escola estar localizada em uma zona urbana e elitizada influencia a percepção institucional sobre o perfil dos seus alunos. A partir de então, constitui-se uma narrativa institucional centrada na ideia de que a escola recebe, majoritariamente, alunos oriundos de famílias de classe média, que já lhes oferecem uma preparação prévia para a educação. Essa presunção, sustenta a crença de que todos os alunos são falantes da língua portuguesa como L1, o que na prática, pode ter influenciado a sua adoção como modalidade monolíngue. Essa estrutura acaba, entretanto, criando barreiras para o aprendizado, especialmente para alunos que não a

tenham como L1, como se pode constatar no relato de uma das professoras entrevistadas:

[...] Mas eu fui percebendo que aquela criança ficava acanhada. Aquela criança não era aberta, não brincava e não se soltava. Pouco a pouco fui procurando saber o porquê daquela criança não brincar, o porquê daquela criança não querer se misturar com as outras. E fui pegando nas provas, peguei no aproveitamento pedagógico daquela criança e percebi que o aproveitamento dela está muito baixo. A primeira que coisa me ocorreu, eu pensei que aquela criança tivesse uma necessidade educativa especial [pausa] mas...algo me fez perguntar onde é que a criança vivia antes. Porque é uma criança transferida. Então ela disse. Quando disse, eu perguntava em português, mas respondia-me duma forma eh... [pausa] com um pouco de medo, eh como quem diz vou errar e aquele errar ela tinha medo que os outros meninos iam-se rir! Então eu disse para ela sentar. No intervalo voltei a chamar a menina. Sentei com ela. Então fui perguntando já na nossa língua materna. Procurei saber onde é que ela estava estudando. Ela respondeu corretamente. Mas em português não estava a responder. Então percebi que ela não me está a tirar negativas por causa de ela não saber, é a língua usada pra ela aprender que não é adequada pra ela (Professora A, 2024).

O excerto convida para reflexões fundamentais sobre a problemática. Percebe-se, a partir do aludido, que o plano de ensino é concebido no modelo monolíngue, para alunos falantes da língua portuguesa, ignorando-se que essa língua pode não ser acessível para todos. De acordo com Timbane (2015, p. 97), a proibição do uso das línguas moçambicanas nas escolas sempre trouxe problemas sérios: “se a língua materna do aluno, o meio mais importante da sua expressão e autoafirmação, não for valorizada, acaba perdendo importância e parece que a criança é uma tábua rasa”. A criança, de acordo com o autor, pode ficar inibida, com medo, acanhada, não conseguindo se comunicar corretamente, impedindo, assim, a criatividade linguística e cognitiva.

De fato, o uso da língua portuguesa no ensino limita, seriamente, a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade. Para os alunos, implica uma maior dificuldade de compreensão e de aprendizagem, pois eles não podem compreender nem interagir, verbalmente, com os professores que não falam sua língua. A conclusão resulta da análise da percepção inicial da professora diante das dificuldades apresentadas pela criança e que são, em primeira instância, associadas a uma possível necessidade educativa especial. Outro aspecto que reforça a conclusão é que a professora só percebe a barreira linguística depois de um olhar atento e investigativo, o que sugere que o plano de ensino adotado não forneceria diretrizes prévias para diagnosticar e para lidar com essa questão, ou seja, a falta de diretrizes específicas na concepção de planos de aulas faz com que as dificuldades dos alunos, referentes às questões linguísticas sejam identificadas quando há um impacto significativo no aprendizado.

Os sinais evidenciados pela criança (acanhada, retraída, não brinca, não se soltava), indicam que a questão de aprendizagem não se restringe unicamente ao desempenho escolar, mas pode afetar o seu estado psicossocial, sua subjetividade, sua interação social. Seu receio de errar e o medo de ser ridicularizada pelos colegas revela que ela pode ter internalizado e/ou aprendido que sua língua, sua forma de expressão naquele espaço pode ser motivo de vergonha e exclusão. No entender de Lopes e Pinto (2017), essa situação acontece porque quando as crianças iniciam o seu percurso escolar, não só não falam português, como se sentem intimidadas por uma língua que não corresponde à sua vida familiar e à sua cultura. A partir de então, verifica-se um choque frequente “entre a educação tradicional centralizada na vivência familiar e cultural de cada comunidade e a educação formal que tende a centrar-se na figura dominante do docente” (Timbane, 2014, p. 7).

Portanto, pelo fato de a linguagem e os costumes sociais estarem intimamente ligados ao ambiente em que o indivíduo se encontra, nem sempre a criança consegue lidar com aquele universo que destoa do seu convívio habitual. Ela, então, muitas vezes acaba reprimindo-se e evita agir de determinada maneira com receio de que seu comportamento seja motivo de crítica ou zombaria por parte de terceiros, como é possível inferir a partir dos relatos da professora A:

[...], mas aqui, por exemplo, as pessoas têm medo até de falar Bitonga<sup>11</sup>. Vão dizer “ehhh é manhembana<sup>12</sup>, ehhh...!” Então são aquelas pessoas que não aceitam partilhar nada com ninguém. Em nossa língua costumamos dizer que são aqueles que tsonam, não aceitam dar, partilhar suas coisas com outros, são kakatas. Então as pessoas se escondem por trás de outras culturas e línguas e essas outras línguas acabam ganhando ênfase, ganhando poder, por quê? São... são os tais mais fortes” (Professora A, 2024).

[...] quando chegam aqui crianças que vem do Norte, outras crianças costumam a dizer é Xingondo<sup>13</sup> essa aqui, é Xingondo essa aqui. E outras até choram, porque para eles aquilo é como se fosse um insulto, mas pra nós aqui não é insulto é como se fosse uma designação então, quando os outros aparecem e dizem “é Xingondo essa aqui, ehh fala-la!” Então acaba percebendo que está a gozar comigo. Então essas mesmas crianças não se expressam como deveriam se expressar. Ficam com medo de falarem alguma coisa, vão ser conotadas. Como quem diz, percebe-se na hora que essa criança não é daqui sua etnia não é daqui (Professora A, 2024).

Esse relato nos leva a dialogar com Hooks (1994), quando afirma que, ao mesmo tempo em que a língua oprime, ela é o “lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos” (p.168). Segundo a autora, não é a língua que nos fere, mas o que “os opressores fazem com ela, como eles a moldam para se tornar um território que limita e define, como eles fazem dela uma arma que pode envergonhar, humilhar e colonizar” (Hooks, 1994, p. 168). Para Vicente (2022), os alunos que são dos centros urbanos onde o português é usado com fluência se

separam dos alunos oriundos da periferia ou da área rural que têm pouca fluência no seu uso.

Portanto, pode-se afirmar que a língua não é apenas um instrumento de dominação e opressão, mas também um meio de resistência em contextos em que é desvalorizada. Quando a professora decide usar a língua materna da criança, desafia e rompe, ainda que provisoriamente, com o modelo monolíngue imposto pela escola. A partir de então, observa-se que a prática pedagógica não é um processo mecânico e neutro, e o professor um mero executor de um currículo fixo pré-estabelecido, mas um agente ativo que toma decisões sobre o que e como ensinar. E, dessa forma, a prática reveste-se de intencionalidade que pode estar voltada para dominação ou para transformação.

### DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO MULTILÍNGUE

De fato, os alunos moçambicanos falantes das línguas nacionais aprenderam a conviver com a intolerância linguística. Intolerância por um lado, por parte dos professores, e, por outro, da escola, pela proibição do uso de qualquer língua nacional que não seja a portuguesa dentro do recinto escolar e da sala de aula, ou seja, na escola todas as línguas nacionais devem se calar e só a portuguesa é falada e tem o poder comunicacional (Vicente, 2022) como atestado no Gráfico 2, em que se percebe, por meio das respostas das professoras uma política institucional de não uso de língua nacional.

**Gráfico 2:** Língua falada na sala de aula.



**Fonte:** Extraído do questionário.

Portanto, é exposto um sistema que reforça a hegemonia colonial e limita a diversidade linguística. A imposição de uma língua dominante pode levar ao silenciamento de outras línguas rotuladas como inferiores e relegadas ao uso doméstico ou informal, reforçando assim as desigualdades educacionais em contextos multiculturais. Esse cenário revela um planejamento escolar excludente

que não dialoga com a diversidade linguística dos alunos que recebe. Contudo, o esforço em reverter essa exclusão, por meio da inclusão das línguas moçambicanas no ensino primário em contextos urbanos, não está isento de desafios. Pelo contrário, do ponto de vista da prática e experiência docente, a medida pode gerar um novo paradoxo. A professora LAM, que atuou em uma das escolas que implementou o ensino bilíngue, relata que essa inclusão, embora bem-intencionada, também representa, muitas vezes, um obstáculo no cotidiano da sala de aula, como se lê a seguir:

Eu sinto que onde há grande desafio pra mim, onde eu senti grande desafio é onde eu trabalhava antigamente no ensino bilíngue. Por quê? Porque nas classes iniciais, onde é primeira e segunda classe, eu ensino em changana. Porque nós cá falamos Changana. Então eu ensino a criança, mas chega na terceira classe, eu já tenho que ensinar a criança na língua materna e introduzir a língua portuguesa. E aí já surge o grande problema. Um grande problema mesmo, porque você ensinou uma coisa em changana e a criança já assimilou. Mas quando chega já na terceira classe, você já quer introduzir uma nova língua que pra ela é estranha, cem por cento estranha. Porque ela nem em casa nunca falou, nem na comunidade ninguém fala e nem na escola nunca aprendeu, está pra aprender pela primeira vez, já no terceiro ano. Ainda é o grande desafio que existe. Mas um grande desafio mesmo, porque criança tem que falar e tem que escrever ao mesmo tempo nessa língua estranha [...] (LAM, 2024).

De acordo com a professora, o maior impasse no ensino bilíngue, relaciona-se com a transição brusca do meio de ensino da língua materna (L1) para a segunda língua (L2). A primeira crítica que se pode observar na execução do modelo de transição reside precisamente na sua tendência assimilação, pois ele visa “forçar os alunos de minorias, ou maiorias tratadas como minorias, a assimilação da sociedade envolvente” (Paula; Quiraque, 2017, p. 222), evidenciando a descontinuidade no desenvolvimento linguístico deles. Alguns linguistas, como Hamel, (1989); e Baker (1993) afirmam que o modelo de transição, adotado por Moçambique conduz ao “bilinguismo Subtrativo”, em que à criança é concedido o direito de aprender na/sobre a sua língua materna até o sétimo ano de escolaridade (7<sup>a</sup> classe). A partir do oitavo ano (8<sup>a</sup> classe), esse direito lhes é retirado, ficando somente a segunda língua (L2), como único meio de ensino e como disciplina. Portanto, a transição da L1 para L2 tem, segundo os autores, a finalidade de forçar a criança a deixar de usar a sua língua materna em função da língua portuguesa.

O modelo usa, pois, a língua materna da criança como um “trampolim”, para a aprendizagem e aperfeiçoamento do português. Com base nessa perspectiva, pode-se inferir que “as línguas maternas moçambicanas dos alunos entram no contexto escolar como um instrumento de facilitação voltado para o ensino e para a aprendizagem da segunda língua, a Língua Portuguesa” (Vicente, 2022, p. 101). A língua materna tem unicamente uma função instrumental. Corroborando, Lopes (2004), conclui que, a partir do momento que os alunos entendem oralmente a

língua estrangeira, passam a ser ensinados nessa língua, que já vinha sendo ensinada paralelamente. A língua materna é utilizada para aprender conteúdos, guardando a passagem para a língua estrangeira. Nesse sentido, a professora LAM, expõe:

[...] E assim, só ver pra perceber que a coisa é muito complicada e acaba não se percebendo o porquê de estar a se introduzir essas línguas moçambicanas. Quando chegam os exames finais que são da quinta classe, o exame é o mesmo. O EXAME É O MESMO. Aquele que começou a primeira classe em português e aquele que começou a primeira na sua língua, nesse caso changana e introduziu a língua portuguesa na terceira, quarta e quinta classe, o exame é o mesmo! Não é diferença. Os exames são de português, matemática, ciências sociais na língua portuguesa e não deve ter variante (Professora LAM, 2024).

O fato de os exames finais serem padronizados em língua portuguesa, sem diferenciação para os alunos que iniciam a sua alfabetização em línguas moçambicanas, gera uma desvantagem para eles. Os alunos que tiveram apenas dois anos de ensino em português competem com aqueles que tiveram cinco anos de exposição contínua à língua oficial. Assim, conclui-se que o emprego das línguas maternas não constitui um contributo significativo para a valorização dessas línguas, “se o seu uso se circunscrever a fase inicial da aprendizagem, sem que socialmente estas línguas ganhem um estatuto oficial” (Vicente, 2022, p.93). Os alunos, mais cedo ou mais tarde, perceberão que suas línguas maternas não são úteis em termo de evolução acadêmica, e não são socialmente valorizadas em termos de uso nos tribunais, no parlamento, na administração pública. Esses fatores corroboram com as constatações de Lopes e Pinto (2017), que evidenciam a resistência de algumas famílias em matricular seus filhos em turmas bilíngues, como também se constatou no relato da professora LAM:

[...], quando os encarregados vêm matricular a criança até pedem: “eu penso que a minha filha esteja numa turma só da língua portuguesa, não esteja em uma turma de língua bilíngue” porque eles próprios já percebem o desafio que será para seu filho. Então se entrar na escola e começar a estudar só naquela sua língua materna será um atraso para a criança, porque quando chegar o momento de assimilar a língua portuguesa irá apresentar as dificuldades de entrar já naquele conteúdo. Muitos carregados acabam aceitando, porque se dizia que era obrigatório, tinha que se dar aquele ensino, mas eles não aceitavam com muita liberdade. Mas, como é um programa do Estado, sempre tinha que se assumir porque nós também não tínhamos que dizer, não, isso não existe. É um currículo introduzido e que se deve cumprir, mas os encarregados não aceitavam muito, porque o grande desejo deles também é ver os filhos a saber ler e escrever e a progredir na vida (Professora LAM, 2024).

A resistência por parte dos pais e encarregados de educação à introdução das línguas moçambicanas no ensino, pode estar relacionada à falta de percepção

sobre os benefícios desse modelo. De fato, a razão por que muitos pais resistem à educação em línguas autóctones está relacionada ao fato de eles não preverem qualquer futuro para os filhos, caso eles não saibam português. Ou seja, se a educação é vista como um instrumento de ascensão ao poder, os programas escolares não só deviam considerar o sucesso acadêmico, mas também o futuro dos alunos como membros de uma sociedade que utilizará o que aprenderam na escola para enfrentar os desafios sociais (Lopes, 2004).

De acordo com Cummins (1980, p. 183) o ensino bilíngue pode ser altamente eficaz “quando há um planejamento adequado da transição para a língua oficial, garantindo que os alunos desenvolvam proficiência acadêmica tanto na língua materna quanto no idioma de instrução”. Nesse sentido, a educação bilíngue transitória, nos moldes atuais, ainda não possibilita a resolução de problemas referentes à diversidade linguística e ao sucesso escolar. Pelo contrário, estudos anteriormente citados, evidenciam que alunos, cuja alfabetização inicial ocorre em um contexto bilíngue, tendem a apresentar um desempenho inferior em comparação com aqueles que iniciam a escolarização exclusivamente em português, como expõe Professora LAM:

É que na verdade mesmo lá, nas zonas rurais onde nós ensinamos o bilíngue as turmas mais produtivas são aquelas que iniciam de primeira até o final a ensinarmos em língua portuguesa. Aquelas que ensinamos na língua materna que é o ensino bilíngue, eles têm um aproveitamento positivo nas primeiras fases, que é primeira e segunda classe, onde simplesmente só aprendem na língua materna. Mas quando já chegam na terceira e na quarta classe, onde já se introduz a língua portuguesa, eles voltam de novo pra uma situação de estarem no zero, porque já estão a introduzir uma nova língua. Por isso, a estratégia pode ter sido pensada que ia valer a pena para ajudar a criança a se familiarizar com a língua, mas de certa forma, atrasa a criança. Atrasa a criança porque ela está aprendendo com uma língua que ela já conhece. Já tem conhecimento básico. E aquilo que é novidade, a língua portuguesa, pra ela chega mais tarde (Professora LAM, 2024).

Para dialogar com o excerto, buscamos subsídio em Lopes e Pinto (2017) e Dias (2002). Os autores argumentam que, em contextos majoritariamente monolíngues, como o do Português, a criança que inicia sua escolarização nessa língua não apenas amplia as suas competências linguísticas, mas também acessa novas dimensões formais e simbólicas do idioma. Isso faz com que o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico se desenvolva mais harmoniosamente. A alfabetização permite-lhe compreender a L1 de uma forma diferente e passar a utilizá-la com mais controle e aptidão. Porém, no contexto moçambicano, a transição entre a língua falada no ambiente familiar para a sua utilização no contexto escolar, em forma escrita, não ocorre de maneira contínua e integrada, porque a criança é introduzida a uma realidade desconhecida numa língua de que pouco, ou nada, ouviu até o momento em que entra para a escola. Gera-se, portanto, uma interrupção no contínuo do desenvolvimento linguístico, e até

cognitivo dessas crianças, que as fará pagar o preço de uma alfabetização de bases fracas em português e da consequente literacia deficiente futura. Para os autores, isso não significa que o potencial da aprendizagem da criança seja, unicamente, determinado por esses elementos, mas importa considerar apenas que talvez “a exclusão do capital linguístico que a criança traz para a escola não se deva ignorar sob pena de restringir habilidade que podem potenciar um desempenho linguístico melhor” (Lopes; Pinto, 2017, p. 79).

Corroborando com os autores, Dias (2002, p.42) evidencia que “o fracasso das crianças bilíngues não pode ser atribuído a um déficit cognitivo na aquisição da segunda língua”. Na maior parte das vezes, não se tem em consideração que a sua aquisição é um processo gradual e contínuo e que não se faz em uma etapa. A escola, por causa da sua postura hegemônica, produz currículos homogêneos da segunda língua que não atendem às diferentes etapas de aquisição em que os alunos bilíngues se encontram. Ora, se o ensino bilíngue tem entre outras finalidades minimizar o problema do fracasso escolar, e se o problema é a escala nacional e geral, sua solução tem que ser abrangente e inclusiva à escola nacional. Isso significa que não deveria incluir, exclusivamente, alguns grupos. Parte-se do pressuposto de que “as soluções para os problemas educacionais têm de ser nacionais e não excludentes, devem estar voltadas para a igualdade, para a inclusão” (Vicente, 2022, p.101). Em seu relato, Professora LAM elucida sua contestação nos seguintes termos:

Pra mim a forma como a política linguística está sendo gerida não está a trazer vantagens. Porque estão a introduzir o ensino bilíngue numa pessoa que já tem conhecimento básico. Se ideia é valorização das línguas nacionais, eu penso que se devia introduzir muito mais naqueles que não tem nem noções básicas de como é que funciona a língua da sua cultura. Deviam dar mais ênfase cá nas cidades porque é onde há muita necessidade de as crianças conhecerem a cultura. É normal uma criança falar português aqui, falar inglês, mas não conseguir te dizer uma palavra só com a sua língua materna. Mas o que está acontecer, é que essa valorização está a acontecer nas crianças que já conhecem a língua. Então, no meu ponto de vista, deviam rever o campo de atuação dessa política, porque eu não vi qual é a vantagem de estarmos já lecionar essas línguas porque depois disso, a partir da terceira classe, nós temos que já voltar pra língua portuguesa e começar de novo a dar vogal (Professora LAM, 2024).

De fato, não se tem, ainda, em Moçambique o ensino bilíngue declarado como oficial no Sistema de Educação. Ele está sendo implementado em alguns pontos estratégicos das comunidades rurais, apenas, nas classes iniciais. No Ensino Secundário e outros Subsistemas da Educação, observa-se um silenciamento sobre tal questão. De acordo com Patel (2012), há falta de vontade política, traduzida pela lentidão no alavancar do processo da educação bilíngue e inclusiva no país. Desde 1993 que a educação bilíngue não passa de um programa experimental. Para Vicente (2022, p. 102) “o ensino bilíngue continua a ser uma experimentação

em virtude da necessidade contínua de persuadir as elites não governamentais a investir cada vez mais na política linguística em Moçambique”.

Portanto, considera-se que os programas bilíngues transitórios que estão agora em vigor, são produto de ideologias de imperialismo linguístico, que articula uma visão elitista das línguas moçambicanas. “Ideologias desse tipo são, potencialmente, fatores poderosos na futura morte das línguas locais e na destruição de uma ecologia linguística africana rica e acessível” (Lopes, 2004, p. 436). Para o autor, a educação bilíngue tal como é concebida e estruturada, está a contribuir para estabelecer uma tendência na direção do uso cada vez maior do português em todos os domínios e funções. O que começa com uma língua de mobilidade social e econômica termina, dentro de mais ou menos três gerações, também como a língua de berço, mesmo em contextos democráticos e que permitem o pluralismo.

Apesar da frustração e angústia das professoras, diante das dificuldades sistêmicas do campo do trabalho, foi possível identificar estratégias adotadas nas turmas heterogêneas. Nesse sentido, para tornar a educação mais acessível a alunos que não dominam a língua portuguesa, única de instrução, as professoras afirmam o uso do método de tradução linguística, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem decorre, simultaneamente, em duas línguas. A língua materna é usada como um instrumento que facilita a compreensão da língua portuguesa e não como um obstáculo, como atestam as professoras, LAM e Professora A:

É uma estratégia que segundo as orientações não era muito viável, não é boa, mas pra nós dentro da sala sempre funciona, é quando por exemplo, estando a lecionar a aula na língua portuguesa que é nova, sempre aquelas palavras que nós conseguimos ver que a criança ainda tem dificuldade de compreender, sempre metíamos lá a língua materna da criança pra tentar relacionar, fazê-la perceber que aqui, isso. Duma ou de outras sempre surtia efeito porque a criança relacionava, lia em português com o professor, lia em português depois explicava tentava fazer um cruzamento com a língua que eles mais dominam pra poder perceber, ah... aquilo que quer dizer isto. E muitas das vezes costumava surtir efeito, trazia resultados positivos. Porque dávamos a realidade da criança e trazíamos para sala colocando já naquela língua que a criança tenta assimilar a matéria (Professora LAM, 2024).

[...], mas eu percebi que aquela menina não ... não tinha problema de aprendizagem, no entanto. Ela só não estava a aprender por causa da língua que eu estou a usar na sala de aula. Então de vez em quando vou tentando trocar, falando um pouco de Changana e falo um pouco de português para ela estar enquadrada. Então, agora já vejo até um pouco de sorriso no rostinho dela. Algo que ela não tinha e percebo que ela está a aprender, e está a gostar (Professora A, 2024).

Os relatos das professoras refletem na prática pedagógica translíngue, uma abordagem educacional progressista que celebra a diversidade linguística em sala

de aula. Essa metodologia envolve práticas linguísticas dinâmicas e fluidas com a utilização de duas línguas para construir uma comunicação integrada (Garcia; Wei, 2014). É uma estratégia valiosa em contextos pedagógicos bilíngues, embora não incentivada pelas diretrizes educacionais, ela se mostra eficaz na prática pedagógica, na medida em que permite que os alunos façam conexões entre o seu repertório linguístico (L1) e os conteúdos de ensino, na língua de instrução (L2). As professoras relatam que, usando esse método, os alunos conseguem fazer associações de novos conceitos em português com as referências já internalizadas em sua língua materna. Isso possibilita uma aprendizagem mais significativa, pois o conhecimento é construído a partir de experiências e das referências culturais dos alunos

Ao permitir que o aluno use todas as características de seu repertório linguístico, “incluindo léxico, (palavras), sintaxe (gramática) e discurso (agrupamentos maiores de texto) para fazer conexões e comparações, fazer perguntas profundas, praticar e brincar com a língua” (García e Wei, 2017, p. 67) a pedagogia translíngue permite que ele se engaje em atividades significativas:

Em geral, as práticas translíngues tem implicações práticas e políticas para a educação numa sociedade cultural e linguisticamente diversificada, que pode levar ao reconhecimento do papel positivo da língua materna, dos estudantes para apoiar e facilitar a aquisição de qualquer língua padronizada (Garcia; Wei, 2014, p. 70).

Ao fazer isso, rompe-se com a noção de uma sociedade homogênea e monolíngue, dando espaço para que línguas minoritárias também ganhem voz e sejam consideradas nas práticas pedagógicas (Garcia; Wei, 2014). Assim, segundo os autores, uma sala de aula translíngue é um espaço em que todos os alunos usam todo o seu repertório linguístico e não somente a língua específica que é usada para propósitos institucionais. De fato, as aulas em que o translinguajar é uma prática não só aceita, como, especificamente, promovida, consegue-se bons resultados escolares. O êxito da prática de translinguajar está relacionado com “a promoção, dentro da aula, de uma intensa interação entre os alunos e alunas bilíngues emergentes, que, em certo sentido, se libertam das limitações de ter que separar o seu repertório linguístico em duas línguas diferentes” (Chambo, et. al, 2020, p. 11).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A CRM (1990) e a Lei do SNE (2018) reconhecem as línguas moçambicanas como patrimônio educativo e promovem sua integração nos currículos escolares. No entanto, observou-se que a integração das línguas moçambicanas nos currículos do Ensino Básico não se efetivou em todas as escolas, sobretudo, aquelas localizadas nos centros urbanos. A suposição de que todos os alunos que vivem nos centros urbanos, têm a língua portuguesa como L1, fez com que a escola do município de Xai-Xai, adotasse um currículo com modalidade de ensino monolíngue, em que os conteúdos são lecionados, exclusivamente, na língua

portuguesa. Embora as professoras reconheçam a existência da diversidade linguística em suas salas de aulas, as práticas pedagógicas permanecem condicionadas pela política linguística da instituição.

Esse cenário evidencia lacunas na implementação efetiva do Programa de Educação Bilíngue, sobretudo em contextos urbanos fora do escopo tradicional das escolas rurais, onde ele costuma ser aplicado. As professoras, em sua maioria bilíngues, embora realizem esforços pontuais para adaptar-se às necessidades linguísticas dos alunos, veem tais iniciativas ocorrerem de forma fragmentada e não com a abrangência ou potencialidade que a política propõe. Isso se deve, em grande medida, à ausência de diretrizes claras sobre como integrar as línguas moçambicanas no contexto de ensino monolíngue. O que se constatou foi que, nas situações em que a realidade do contexto de sala de aula apresenta desafios relacionados à diversidade linguística, as professoras, em momentos de mediação pedagógica espontânea, demonstram sensibilidade e promovem estratégias baseadas em seus repertórios pedagógicos e culturais. Essas estratégias, embora não sistematizadas nos planejamentos escolares, surgem como respostas criativas e adaptativas aos desafios específicos impostos pela problemática, revelando um esforço em garantir que os alunos se sintam incluídos e valorizados em seu processo de aprendizagem.

Portanto, os resultados da pesquisa permitem afirmar que o modelo monolíngue impacta negativamente a aprendizagem, sobretudo, para alunos cuja L1 não é o português. Assim, reduz oportunidades de aprendizagem e a participação ativa nas aulas; amplia desigualdades socioeconômicas; fomenta a exclusão, negação e inferiorização da L1 dos estudantes. O estudo evidencia a necessidade de ampliar o alcance do Programa para além das escolas rurais, incorporando também o contexto urbano. Tais mudanças, ancoradas em políticas educacionais inclusivas e alinhadas às diretrizes internacionais de promoção da língua materna, poderão contribuir para um sistema educacional mais equitativo, capaz de garantir o direito à aprendizagem a todos os estudantes, independentemente de sua origem linguística.

# **Monolingual education in a multilingual context: the case of urban Mozambican schools and their effects on learning**

## **ABSTRACT**

This article analyzes the impacts of adopting a monolingual model, in Portuguese, in an urban primary school with a multilingual profile, located in the city of Xai-Xai, Mozambique (Africa). It seeks to understand how this configuration affects the learning of students whose primary language is not the language of instruction. Methodologically, a qualitative approach was adopted. Questionnaires were administered to seven teachers from the 1st and 2nd cycles, and semi-structured interviews were conducted with two of them. The document analysis included materials produced by the National Institute for the Development of Education (INDE) and the Ministry of Education and Culture (MEC). The data was interpreted using Bardin's Content Analysis (1977), following the stages of pre-analysis, material exploration, and results treatment, inference, and interpretation. The results show high linguistic diversity in 71.4% of the classes, with a predominance of the Xichangana, Citshwa, Xirhonga, Guitonga, and Cicopi languages. It was found that, although teachers recognize the linguistic heterogeneity, pedagogical practice remains conditioned by monolingual institutional policies, resulting in cognitive, social, and psychological barriers for students whose primary language (L1s) are Mozambican languages. The analysis highlights a contradiction between the discourse of valuing national languages and the reality of urban schools, which maintain a monolingual model, thus reproducing educational inequalities.

**KEYWORDS:** Linguistic diversity. Bilingual education. Language policies. Mozambique

# **Educación monolingüe en contexto multilingüe: el caso de las escuelas urbanas mozambiqueñas y sus efectos sobre el aprendizaje**

## **RESUMEN**

Este artículo analiza los impactos de la adopción del modelo monolingüe, en lengua portuguesa, en una escuela primaria urbana con perfil multilingüe, localizada en la ciudad de Xai-Xai, Mozambique (África). Su objetivo es comprender cómo esta configuración afecta el aprendizaje de los alumnos cuya lengua materna no es la lengua de instrucción. Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo. Se aplicaron cuestionarios a siete profesoras de 1º y 2º Ciclos y se realizaron entrevistas semiestructuradas con dos de ellas. El análisis documental incuyó materiales producidos por el Instituto Nacional de Desarrollo de la Educación (INDE) y por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Los datos fueron interpretados mediante el Análisis de Contenido de Bardin (1977), siguiendo las etapas de pre-análisis, exploración del material y tratamiento de los resultados, inferencia y interpretación. Los resultados evidencian una elevada diversidad lingüística en el 71.4% de las clases, con predominio de las lenguas Xichangana, Citshwa, Xirhonga, Guitonga y Cicopi. Se constató que, aunque las profesoras reconocen la heterogeneidad lingüística, la práctica pedagógica permanece condicionada a las políticas institucionales monolingües, resultando en barreras cognitivas, sociales y psicológicas para los alumnos cuya lengua materna (L1) son lenguas mozambiqueñas. El análisis evidencia una contradicción entre el discurso de valoración de las lenguas nacionales y la realidad de las escuelas urbanas, que mantiene un modelo monolingüe, reproduciendo así desigualdades educativas.

**PALABRAS CLAVE:** Diversidad lingüística. Educación bilingüe. Políticas lingüísticas. Mozambique

## NOTAS

1 Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) no âmbito do Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB).

2 Moçambique, oficialmente designado como República de Moçambique (Fig:1), é um país localizado a sudoeste do continente africano, banhado pelo Oceano Índico a leste e que faz fronteira a norte, com a Tanzânia; a noroeste, com o Malawi e a Zâmbia; a oeste, com o Zimbábue, a África do Sul e a Suazilândia; a sul, com a África do Sul. A capital e a maior cidade do país é Maputo, e o português foi instituído como única língua oficial, por razões políticas e de unidade nacional.

3 Para a revisão foram consultadas publicações das principais Revistas de Educação de Moçambique, nomeadamente, UDZIWI, Kulambela, PSIEDU, entre janeiro de 2010 até junho de 2023; na Biblioteca Eletrônica da Universidade Pedagógica de Moçambique; no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No recorte delimitado, houve um retorno total de trinta trabalhos, dos quais dezoito artigos, quatro dissertações e oito teses.

4 O Programa de Ensino Bilíngue em Moçambique é o modelo adotado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) via Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), do tipo transicional (L1 como meio de instrução nas classes iniciais, com passagem para L2 a partir da 4<sup>a</sup> classe). Iniciado em fase experimental, entre 1993 – 1997, através de um projeto denominado Projeto de Escolarização Bilíngue em Moçambique (PEBIMO) visa desenvolvimento do aluno por meio da língua materna nas fases iniciais para melhorar o desempenho escolar e reduzir o abandono, valorizando as línguas nacionais.

5 Classes equivalem a série no Brasil.

6 Com intuito de preservar a privacidade e confidencialidade das entrevistadas, um princípio fundamental em pesquisas que envolve dados sensíveis e pessoais, a identidade das participantes foi ocultada. Adotamos a estratégia de utilizar nomes fictícios, escolhidos pelas professoras, e por letras do alfabeto: Professora A, Professora LAM.

7 Em Moçambique, a escolaridade obrigatória vai da 1<sup>a</sup> à 9<sup>a</sup> classe e a idade de ingresso na 1<sup>a</sup> classe é de 6 anos, a completar até 30 de junho do ano de matrícula (MINEDH, 2018).

8 Uma política linguística é entendida como toda intervenção, mais ou menos planificada ou menos consciente, relacionada com a gestão da pluralidade linguística numa determinada instituição, organização ou território, mediante uso

de leis, normas ou regulamentos que regem, especificamente, as práticas e as ideologias linguísticas da população destinatária (Chambo, et al. 2020, p.99).

9 As escolas do Ensino Básico em Moçambique são classificadas de acordo com o grau ou graus de ensino que oferecem e o número de alunos nelas matriculadas: Escolas primárias do 1º grau, quando oferecem o 1º ciclo (1ª a 3ª classes); Escolas primárias do 2º graus, quando oferecem o 2º ciclo (4ª a 6ª classes) e Escolas primárias completas, quando oferecem o 1º e 2º ciclos (1ª a 6ª classes). De acordo com o número de alunos, as Escolas classificam-se em: Escolas do Tipo 1, quando possuem mais de 1500 alunos matriculados; Tipo 2, quando possuem entre 500 e 1500 alunos matriculados; Tipo 3, quando possuem menos de 500 alunos matriculados.

10 Devido à limitação de cores padrão na ferramenta de visualização, algumas categorias podem apresentar tonalidades semelhantes ou idênticas à primeira vista. É importante conferir, atentamente, a legenda para a interpretação correta de cada grupo linguístico e suas respectivas percentagens. Por exemplo, o “Grupo I” e o “Grupo VI” são representados por diferentes tonalidades de azul/ciano, e o “Grupo II”, juntamente com a opção “Existem na turma um pouco de todos...” são distinguidos por variações de vermelho/rosa. Da mesma forma, o “Grupo IV” e a opção “Não sei responder...” são indicados por diferentes tonalidades de verdes. A legenda é o guia importante para a identificação precisa de cada resposta.

11 É uma língua da família bantu, cujos falantes nativos são originários da cidade de Inhambane e dos distritos de Maxixe, Morrumbene e Jangamo, na província de Inhambane.

12 Termo usado em Moçambique para designar naturais de Inhambane, província do sul de Moçambique

13- Xingondo é um conceito implementado pelo primeiro presidente de Moçambique, Samora Machel, para designar uma pessoa com dons guerreiros, com bravura e coragem, ou seja, uma pessoa que se entrega à guerra. Porém, na zona sul de Moçambique, sobretudo na atualidade, o conceito Xingondo significa pessoa oriunda da zona centro e norte do país, ou seja, indivíduo rude, boçal e selvagem, supostamente indivíduo sem cultura (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa).

## REFERÊNCIAS

BAKER, C. **Foundationss of Bilingual Education and Bilingualism**. Great Britain. 1993.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subjet departments and the implementation of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v.24, n. 2, p.97 – 115, 1992

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Reto, A.L e Pinheiro, A. 70. Ed. São Paulo, 1977

CHAMBO, G.; et al. **A educação Bilingue em Moçambique:** guia prática. Universidade de Vigo/Universidade Eduardo Mondlane, 2020.

CORTESÃO, L. STOER, S. **Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização.** Porto. Afrontamento, 1999.

DIAS, H.N. **As desigualdades Sociolinguísticas e o fracasso escolar:** Em direção a uma prática linguística escolar Libertadora. Maputo: Promédia, 2002.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do Conteúdo 2.** ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

GARCIA, O.; WEI, B. **Translanguaging and education.** In: **Translanguaging: Language, bilingualism and education.** United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2014, p. 63 -77. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312053254\\_Translanguaging\\_in\\_Bilingual\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/312053254_Translanguaging_in_Bilingual_Education) acesso em: ago. 2025.

HAMEL, R. E. **Determinantes sociolinguísticos de la Educación Indígena Bilingue.** In: **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Vol. 14, p.15-66. 1989. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639102> Acesso em: out.2025.

HOOKS, B. **Teaching to transgress education as the practice of freedom.** New York: Routlegle, 1994

INDE/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Curricular do Ensino Básico.** Maputo: MEC, 2003 Disponível em: [https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/07/PCEP\\_Maio\\_2020\\_Final\\_1.pdf](https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/07/PCEP_Maio_2020_Final_1.pdf) Acesso em: ago. 2025.

INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (Moçambique). **IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017.** Disponível em <https://ine.gov.mz/censo-2017> acesso em: ago. 2025.

LOPES, A.; F.; CASTRO PINTO, M. L. **Do ensino bilingue em Moçambique: elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento.** **LINGVARVN ARENA.** Vol.8 - 2016, p. 69-92. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3249> acesso em: ago. 2025.

LOPES, J.S.M. **Cultura Acústica e Letramento em Moçambique:** em busca de fundamentos para uma educação intercultural. São Paulo, EDUC, 2004

MEC - Ministério de Educação e Cultura – **Plano curricular do Ensino Básico: Objetivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação.** INDE, 2003.

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Estratégia do Ensino Bilíngue 2020–2029.** Maputo: MINEDH, 2020. Disponível em: [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique\\_estategia\\_de\\_expansao\\_do\\_ensino\\_bilingue.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique_estategia_de_expansao_do_ensino_bilingue.pdf) Acesso em: ago. 2025.

NGUNGA, A.; BAVO, N.N. **Práticas linguísticas em Moçambique:** avaliação da vitalidade linguística em seis distritos. Maputo, CEA/UEM, 2011.

PATEL, S.A. **Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique:** foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e atuação. Campinas, SP: [s.n.], 2012. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2012.856805> Acesso em: ago. 2025.

PAULA, M.H de; QUIRAQUE, Z.A.S. Diversidade linguística, direitos linguísticos e planificação linguística em Moçambique: problemática e desafios na adoção da língua de instrução no ensino e aprendizagem. **Gragoatá**, Niterói, v.22, n.42, p.208-231, jan. – abril. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a9065> acesso em: ago. 2025.

REGO, S.V. Descrição sistêmico-funcional da gramática do modo oracional das orações em Nyungwe. 2012.268 fls. **Tese** (Doutorado em Linguística Geral) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras. Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/7530> acesso em: out, 2025.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República.** Maputo, 1990. Disponível em: [http://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/1990\\_constituicao\\_0.pdf](http://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/1990_constituicao_0.pdf) Acesso em: ago. 2025.

TIMBANE, A; A. A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. **Calidoscópio**, vol.13, n.1 p.92-103, jan/abr 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561391002>. Acesso em: ago. 2025.

UNESCO. If you don't understand, how can you learn? **Global Education Monitoring Report.** Policy papel 24. Paris, 2016. Disponível em: <https://es.unesco.org/> acesso em: out. 2025

VICENTE, J.A. **Multiculturalismo e multilinguismo em Moçambique:** perspectivas para a educação intercultural bilíngue. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

XINGONDO. In: **Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa.** Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/xingondo> acesso em: dez.2025.

**Recebido:** 25 ago. 2025

**Aprovado:** 18 dez. 2025

**DOI:** 10.3895/rtr.v10n0.20767

**Como citar:** VILANCULOS, C. C.; NOGUEIRA, V. L. Internacionalização Educação monolíngue em contexto multilíngue: o caso das escolas urbanas moçambicanas e seus efeitos na aprendizagem. *R. Transmutare*, Curitiba, v. 10, e20767, p. 1-23, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

**Correspondência:**

Cheila Caetano Vilanculos  
[cheilaliebe@gmail.com](mailto:cheilaliebe@gmail.com)

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

