



EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA OFICIAL E NACIONAL NO ENSINO BÁSICO

Lucas Rodrigues Soares da Conceição
(PPGLINC/UFBA – Mestrado)

INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR
Lucas Rodrigues Soares da Conceição é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, no qual é bolsista CAPES. E-mail: detonlucas@hotmail.com

RESUMO	ABSTRACT
A língua portuguesa está em constante crescimento e o interesse pelo seu aprendizado tem aumentado. Atualmente, é língua oficial de dez países pelo mundo, sendo eles: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste, Brasil e Portugal. Nesses locais, a língua portuguesa vive diferentes configurações linguísticas, como por exemplo, ser língua majoritária em Portugal e Brasil e língua segunda e não majoritária nos países africanos e asiáticos. Nesses dois últimos continentes, muito se discute sobre a necessidade da implementação de uma educação bilíngue para que tanto a língua nacional como a língua oficial estejam presentes no dia a dia dos alunos no contexto escolar, bem como nas situações de uso. Nesse aspecto, Moçambique já apresenta uma proposta em seu Plano Curricular Do Ensino Básico para uma educação bilíngue, destacando-se em relação aos demais países africanos lusófonos. Por conta disso, esse artigo centrará sua atenção em refletir como se configura a educação bilíngue em Moçambique e de que modo a língua portuguesa e línguas nacionais moçambicanas estão presentes na escola no âmbito da educação básica. Para isso, utilizaremos os aportes teóricos que abordem o conceito de língua oficial e nacional, políticas linguísticas, educação bilíngue e o ensino-aprendizagem de línguas em abordagem intercultural.	The Portuguese language is constantly growing and interest in learning has increased. Currently, it is the official language of ten countries around the world: Angola, Cape Verde, Guinea Bissau, Equatorial Guinea, Mozambique, Sao Tome and Principe, East Timor, Brazil and Portugal. In these places, the Portuguese language lives in different linguistic configurations, as for example, to be majority language in Portugal and Brazil and second and non-major language in African and Asian countries. In these last two continents, much is discussed about the need to implement a bilingual education so that both the national language and the official language are present in the students' daily lives in the school context, as well as in situations of use. In this regard, Mozambique already presents a proposal in its Curricular Plan of Basic Education for a bilingual education, standing out in relation to the other Portuguese-speaking African countries. Because of this, this article will focus on reflecting how bilingual education is shaped in Mozambique and how the Portuguese language and Mozambican national languages are present in the school in the scope of basic education. For that, we will use the theoretical contributions that approach the concept of official and national language, linguistic policies, bilingual education and the teaching-learning of languages in intercultural approach.

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Língua; Educação; Bilíngue; Moçambique.	Language; Education; Bilingual; Mozambique.

INTRODUÇÃO

Uma das questões mais comuns que circunda os países na África é a necessidade de imersão das suas línguas nativas nas escolas. No grupo conhecido como PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), essa situação não é muito diferente, pois, os alunos são, em muitos contextos, punidos quando utilizam a sua língua nativa na escola, só sendo possível interagir na língua oficial do país que, em demasiados cenários, não retrata a língua de identificação cultural desses sujeitos.

Por conta desse fato, muito se discute sobre a necessidade de implementação de uma educação bilíngue nesses países. Desse modo, haveria uma tentativa de dirimir os efeitos de uma educação monolíngue, na qual a língua que está em evidência nas escolas não representa nem dialoga, em muitas vezes, com a realidade dos alunos, o que, por consequência, gera uma série de problemas, como por exemplo, altos índices de analfabetismo e grande evasão escolar (CAETANO, 2013).

As adversidades relatadas acima vêm chamando atenção de autoridades, como podemos perceber em Moçambique, tanto que o próprio Plano Curricular Do Ensino Básico moçambicano volta a sua atenção para uma orientação de educação bilíngue. Nesse âmbito, o país africano recebe destaque dentre os países do PALOP, que é composto por: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Então, O que se pretende refletir neste artigo é como se configura essa proposta de educação bilíngue tendo como foco as orientações presentes no Plano Curricular Do Ensino Básico de Moçambique. Além disso, faremos uma breve discussão sobre esse modelo, partindo da estrutura dele e pensando suas possíveis consequências. Para tal, a construção do texto é pautada partindo do contexto histórico de Moçambique até as primeiras reflexões sobre o modelo de implementação da educação bilíngue no país, finalizando com a discussão do exposto.

1 DO CONTEXTO HISTÓRICO A AÇÕES POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Moçambique é um país africano com quase 28 milhões de habitantes (IBGE, 2016). Nesse país, assim como a maioria dos países africanos, há uma diversidade linguística ampla, sendo que as principais línguas faladas pela população de acordo com Ngunga e Bravo (2011, pp. 14-15) *apud* Timbane (2014) são emakhuwa (26.1%), português (10.8%), xichangana (10.5%) e cisena (7.8%). Apesar dessa heterogeneidade linguística, o português é a única língua oficial do país, sendo que, tal status foi firmado após a independência do país da colônia portuguesa, ocorrida em 1975.

A partir desse último processo, foi possível perceber um posicionamento

hierárquico entre as línguas, se imaginarmos uma pirâmide, por exemplo, a língua portuguesa, por ser língua oficial, assume o topo para relações mais formais, enquanto as demais línguas autóctones ficam na base. Sendo assim, a língua portuguesa goza do status e do prestígio social, o que acaba, por sua vez, subalternizando as demais línguas nativas que são rechaçadas em ambientes de formalidade (MACARINE, 2014).

Em decorrência da situação apresentada acima, podemos inferir que no contexto moçambicano ocorrem situações diversas em que o uso de outras línguas dos nativos é desconsiderado, gerando assim, um grande problema inclusivo nas mais variadas questões sociais por conta do não domínio da língua oficial do país. Logicamente, a escola tem um papel crucial nesse aspecto, pois ela é ou deve ser o ambiente no qual são pensadas ações relacionadas à realidade dos seus indivíduos e aos problemas que eles enfrentam. Dessa forma, é possível imaginar que a escola propicia, assim, diálogos de aprendizagem que estejam ligados ao contexto de imersão dos alunos.

No caso de Moçambique, as orientações presentes no Plano Curricular Do Ensino Básico denotam um esforço para se desenvolver uma educação bilíngue pautada em uma perspectiva mais inclusiva das línguas não oficiais do país. Seguramente, ações como essa propiciam maior interesse dos alunos que também podem aprender utilizando suas línguas. Por consequência, é preciso se pensar uma educação que coloque em ênfase não apenas as questões formais da língua oficial, como também os traços culturais e identitários das línguas dos aprendizes.

Conforme Gonçalves e Diniz (2004) *apud* Timbane (2014), um dos problemas na educação escolar moçambicana é que o não conhecimento da língua portuguesa acaba travando o progresso escolar do estudante, uma vez que, ela é a base para as demais disciplinas escolares, como geografia, história, matemática, entre outras.

Com isso, nota-se que a ausência de, pelo menos, uma língua nacional dos alunos no cotidiano escolar de modo igualitário com a língua oficial acaba por causar um desinteresse por parte deles, pois há uma grande dificuldade, em muitos contextos de seguir em frente com um ensino que utiliza como interação linguística uma língua que não é utilizada e não refletem a identificação com esses sujeitos em muitas situações. Consequentemente, os alunos têm dificuldade de aprender as disciplinas. Sendo assim, fatalmente ocorre uma grande evasão escolar, o que acarreta em uma alta taxa de analfabetismo (QUIRAQUE; DE PAULA, 2015).

Para entendermos melhor a importância dessas línguas estarem em diálogo, é necessário inicialmente fazermos uma distinção de modo mais conceitual, que pode ser explicada da seguinte maneira: a língua nacional pode ser entendida como a de representação identitária de uma nação, ou seja, a qual o povo se sente contemplado linguística e culturalmente. Por outro lado, a língua oficial é a que está presente em todas

as relações de formalidade de um estado, ou seja, todos os documentos formais e oficiais do país precisam estar escritos na língua que foi eleita como a oficial.

No caso de Moçambique, as línguas bantus, em sua maioria, representam as línguas de identificação nacional e a língua portuguesa é aquela que tramita como língua oficial do país. Logo, para dirimir tais adversidades decorrentes da presença ou ausência de uma das línguas, a elaboração do Plano Curricular Do Ensino Básico busca um modelo bilíngue de ensino, que aparentemente, dialoga com os anseios linguístico da população, criando assim, políticas que fizessem que tanto a língua de identidade cultural, bem como a língua oficial estivessem no ambiente escolar.

A partir da necessidade apresentada acima, podemos entender dois conceitos básicos em políticas linguísticas – a diferença entre *in vivo* e *in vitro*. Conforme Oliveira e Altenhofen (2011a) políticas linguísticas que partem da participação dos falantes na gestão de suas línguas é chamada de políticas linguísticas *in vivo*, como podemos ver na citação a seguir:

Um exemplo que ilustra essa relação é a denominação comumente dada às línguas/variedades linguística que conhecemos (considerando, do ponto de vista da geolinguística/sociolinguística, toda e qualquer língua uma variedade do universo de manifestações linguística do ser humano). De um lado, temos o exemplo da língua brasileira. A denominação oficial LIBRAS originou-se de uma ação *in vivo* envolvendo a participação da própria comunidades de surdos, isto é, fez parte da planificação linguística dos usuários, na gestão de sua língua. (ALTENHOFEN et al. 2011a, pp. 187 – 188).

Por outro lado, ainda segundo os autores, as decisões que são tomadas com a ausência da comunidade são denominadas políticas linguísticas *in vitro*, podendo ser melhor explanada desse modo:

Em contrapartida, denominações como *Brasilddeutsch* ou DPU (dialetos portugueses do Uruguai) são resultado da decisão individual (*in vitro*) de pesquisadores dessas línguas, portanto sem intervenção de membros diretos da comunidade de fala, isto é, configuram-se como termos técnicos atribuídos artificialmente de fora para dentro do contexto de uso da língua.” (ALTENHOFEN et al. 2011, p 188).

Com os expostos acima, inferimos que a decisão do governo de Moçambique de ter a língua portuguesa como língua oficial é muito mais *in vitro*, pois é uma língua que atende muito mais a interesses políticos do que a realidade linguística da população, que, em boa parte, utiliza as línguas bantus em seu contato diário. Por outro lado, a inserção das línguas nativas no contexto escolar demonstra que ainda existe uma ponte dialógica entre as decisões governamentais e os anseios da população. Uma ação como essa reforça a visão de Calvet *apud* Savedra; Lagares (2012) sobre políticas linguísticas, isto é, um

conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas.

2 DO MODELO BILÍNGUE AOS SEUS REFLEXOS

Para se iniciar uma reflexão sobre uma educação bilíngue é necessário entendermos a distinção entre bilinguismo e educação bilíngue. O primeiro, segundo Bloomfield, 1935 *apud* MEGALE, 2005 é o controle nativo sobre duas línguas. Já a educação bilíngue possui dois modelos, sendo eles: o pluralista, na qual a língua minoritária tem um valor próprio sendo tão importante como a língua majoritária. Por outro lado, o modelo transicional consiste no uso da língua materna principalmente nas séries iniciais, uma vez que, sua função mais importante é fazer a ponte entre a casa e a escola (JOAQUIM, 2013).

Como podemos inferir, a escolha pelo modelo de educação bilíngue a ser seguido nas escolas evidencia as intenções políticas linguísticas do governo do país. De modo mais claro, é importante que tenhamos um panorama da estrutura da educação de Moçambique para depois refletirmos sobre o modelo de educação bilíngue. Quanto a estrutura escolar, ela é constituída da seguinte forma:

A educação em Moçambique organiza-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e o ensino extra escolar. O primeiro e o ensino que se realiza nas creches ou infantários para crianças com idades inferiores a seis anos. O segundo compreende o ensino geral, técnico-profissional e ensino superior. O ensino geral é formado por dois níveis, a saber primário e secundário, o ensino primário compreende o 1º e 2º grau (EP1 e EP2), que vai desde a 1ª a 5ª classe e da 6ª a 7ª classe, respectivamente. Atualmente, com a implementação das línguas moçambicanas no ensino básico, o 1º e 2º grau estão subdivididos em ciclos, sendo o 1º ciclo (1ª a 2ª classe), o 2º ciclo (3ª a 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª a 7ª). O ensino primário é praticado, tradicionalmente, em escolas separadas, de 1ª a 5ª classe numa escola e de 6ª a 7ª classe numa outra escola, mas atualmente em algumas escolas dos pais, estão sendo praticadas na mesma escola e recebe o nome de EPC (Escola Primária Completa). (JOAQUIM, 2013, p. 45).

Para essa estrutura, o governo moçambicano escolheu um tipo de modelo de educação bilíngue a ser empregado nas escolas, estando presente no Plano Curricular do Ensino Básico dessa maneira:

Dos vários modelos existentes, Moçambique optou por um modelo transicional com algumas características de manutenção [...] No programa bilíngue, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como *disciplina* e não como meio de

ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo registra-se um fenômeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina. (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 31)

Como podemos notar, o plano curricular moçambicano deixa claro que o seu programa de educação bilíngue tem a intenção de ser transicional, ou seja, começa-se a ensinar em língua materna¹ e após o 2º ciclo ela se torna uma disciplina e não a língua que atua de modo equiparado com a língua oficial. O que deixa a entender que aparentemente a presença da língua nativa seria uma ponte da língua entre a escola e a casa. Entretanto, o foco está na língua oficial do país.

Para elucidar de modo mais nítido, a seguir, apresento o Quadro de Aplicação do Modelo Bilingue Transicional, também presente no plano curricular, de modo que observemos como há uma evolução no enfoque em uma língua como a de comunicação e ensino no decorrer das classes:

¹ É importante destacar que há divergências teóricas no entendimento de língua materna e nacional em Moçambique. Entretanto, entenderemos que as referências à língua materna nos documentos educacionais de Moçambique estão em consonância com a constituição do país no seu artigo 9 que fala que as línguas nacionais serão promovidas e valorizadas como patrimônio cultural e educacional.

Quadro de Aplicação do Modelo Bilingue Transicional com Manutenção da L1

<i>Classe</i>	<i>Língua materna moçambicana</i>	<i>Português</i>
1ª	90% Alfabetização inicial Controlo da turma, comunicação essencial Meio de ensino: todas as disciplinas	10% Oralidade (comunicação) Instruções rotineiras na sala (sentem-se, levantem-se, senta-te, mostra-me, põe-te em fila ...) Meio de ensino, às vezes, quando o contexto é claro (Ed. Física, Ed. Visual e Tecnológica).
2ª	75% Leitura/Escrita Comunicação Meio de ensino: maioria das disciplinas.	25% Oralidade (comunicação) Instruções rotineiras na sala, controlo da turma Meio de ensino: Ed. Física e, Ed. Visual e Tecnológica e às vezes Matemática.
3ª	60% Classe de transição Transferência das habilidades de Leitura e Escrita da L1 para L2. Leitura/Escrita Comunicação Meio de ensino: muitas disciplinas.	40% Classe de transição Transferência das habilidades de Leitura e Escrita da L1 para L2. Introdução à Leitura/Escrita Instruções rotineiras e controlo da turma Meio de ensino: algumas disciplinas.
4ª	40% Leitura/Escrita Comunicação Introdução à literatura Meio de ensino: algumas disciplinas quando a matéria é nova e como recurso para explicar algumas noções.	60% Oralidade (comunicação) Desenvolvimento da leitura/escrita Meio de ensino: maioria das disciplinas.
5ª	25% Leitura/Escrita Comunicação Literatura Meio de ensino usando o método Prever-Rever (matéria nova).	75% Consolidação da leitura e escrita Introdução à literatura Desenvolvimento da oralidade Meio de ensino: quase todas as disciplinas.
6ª	20% Disciplina Leitura/produção escrita Desenvolvimento de vocabulário Literatura Recurso na sala de aulas quando a matéria é nova ou para explicar algumas noções.	80% Leitura/Produção escrita Literatura Desenvolvimento da oralidade Meio de ensino: todas as disciplinas.
7ª	20% Disciplina Leitura/produção escrita Desenvolvimento de vocabulário Literatura Recurso na sala de aulas quando a matéria é nova ou para explicar algumas noções.	80% Leitura/Produção escrita Desenvolvimento da oralidade Literatura Meio de ensino/aprendizagem em todas as disciplinas.

Fonte: (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 45).

É possível perceber a partir do quadro acima, que a intenção desse modelo de

educação bilíngue tem por ênfase ter a língua portuguesa como foco principal de ensino e comunicação, principalmente no decorrer do avanço das classes, quando, por exemplo, na 7ª classe, 80% das atividades de leitura, escrita e oralidade são ministradas em Português e as línguas maternas¹ africanas correspondem aos 20% restante sendo uma disciplina ou um recurso quando a disciplina é nova. Desse modo, o governo moçambicano tenta cumprir com seu objetivo, também exposto no Plano Curricular do Ensino Básico:

A ideia básica é a mudança gradual do meio de ensino da L1 para o Português. Em cada ano seguinte, o professor utiliza mais a L1 no início que no fim, e vai diminuindo gradualmente em cada ano, mas a L1, nunca desaparece. A descrição acima tem outro elemento de mudança gradual e oculto: qualquer disciplina pode ser dada numa língua ou noutra, dependendo do assunto. (MOÇAMBIQUE, 2003, p. 46).

A escolha por esse modelo é uma opção política que ainda não visa contemplar totalmente as línguas que são de identificação étnica e cultural de uma nação. Em Moçambique as línguas bantus variam muito de região para região e, por isso, elege-se uma língua para cada local que estará presente nas escolas. Entretanto, como já está explícito no programa, há a diminuição das atividades em uma língua para o foco na outra.

No decorrer do programa é a mudança da língua primeira para língua portuguesa que é a prioridade final. Repetindo a visão bloomfieldiana de que ser bilíngue é o controle do indivíduo sobre duas línguas. Entretanto, será que esse tipo de programa obtém êxito no que tange ao aperfeiçoamento das capacidades oral, escrita e leitora nas duas línguas?

Nas perspectivas mais atuais de ensino de línguas seja ela estrangeira ou materna, a abordagem intercultural poderia ajudar a se pensar um modelo de educação bilíngue que tanto a língua oficial, como língua nacional possam estar presentes na realidade escolar do estudante durante seu processo de aprendizagem.

Segundo Fleuri (2003), o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro” Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Na visão de Mendes (2011, p. 140), intercultural é entendido como a língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais com foco nas relações de

diálogos, no lugar de interação.

Ter uma visão de língua como a apresentada acima é importante para mediar um contexto em que os indivíduos possam ter suas línguas, culturas e perspectivas identitárias no ambiente escolar de igual forma. Como exemplo dessa situação, ressalta-se aqui uma discussão semelhante acontecida em Cabo-verde sobre a presença de uma língua crioula em sala de aula:

É importante que Cabo Verde, a médio prazo, possa ter a língua cabo-verdiana como língua de instrução, paralelamente ao português, porque isso vai permitir, em primeiro lugar, que as pessoas separem os dois sistemas linguísticos de uma maneira mais clara. Vai permitir ainda a produção de conhecimento em língua cabo-verdiana – que é importante para a cidadania, e não acredito, como tenho escutado, que esta possibilidade seja uma ameaça para o português em Cabo Verde (OLIVEIRA, 2011, p. 4).

A partir dessa visão, é possível concluir que a inserção de uma língua materna no currículo escolar não ameaça a língua oficial, nem vice e versa. É importante então que ambas estejam presentes no ensino de modo que se produza conhecimento em ambas as línguas e que uma não se sobreponha a outra. Talvez, essa medida pudesse ser adotada em Moçambique para que tanto a língua nativa dos indivíduos, bem como, a língua oficial dialogassem no ambiente escolar e formal.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse artigo, foi possível refletirmos brevemente sobre a situação da educação bilíngue em Moçambique, um dos países dos PALOP. Nela, observamos que houve a escolha por um modelo bilíngue transicional que preza pela língua materna presente nos anos iniciais e depois a língua de comunicação e ensino é a língua oficial, no caso, o português, sendo que a língua materna se transforma em uma disciplina, não havendo assim um diálogo equitativo entre essas línguas.

Como encaminhamentos, é interessante pensar que essas línguas podem estar em interlocução em sala de aula representando a língua, cultura e identidade de um povo, através, por exemplo, da abordagem intercultural de ensino, na qual as línguas são tratadas de modo páreos sem a ênfase em uma ou outra em contexto plurilíngue. Para isso, é necessário um massivo investimento na formação de professores que sejam capazes de atuar em um contexto tão diversificado étnico-culturalmente. Esse profissional é extremamente importante para mediar as situações divergentes em sala de aula, bem

como, lidar com materiais que possam dialogar de forma crítica, mas, ao mesmo tempo, respeitosa entre os alunos.

Por fim, adotar políticas linguísticas que contemplem tanto a língua de identificação como língua oficial pode aumentar o estímulo ao conhecimento e melhorar cada vez mais os problemas que circundam a educação escolar em Moçambique.

REFERÊNCIAS

CAETANO, I. A. **O abandono escolar em Moçambique**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-abandono-escolar-em-mocambique/103984>>. Acesso em: 20 de novembro 2017.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. Revista brasileira de educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2003.

GONÇALVES, P.; DINIZ, M. J. **Português no ensino primário: estratégias e exercícios**. Maputo: INDE, 2004.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População de Moçambique**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main_frameset.php>. Acesso em: 01/07/2016.

JOAQUIM, J. A. **Educação Bilingue em Moçambique: Um estudo de caso, na Província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do Ensino Básico**. Portugal, 2013.

MACARINE, I. E. A. **Políticas lingüísticas e nacionalização do português em Moçambique**. 2014. 207 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Culturas e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.

MEGALE, A. H. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: Por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (Org). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, Pontes Editores, 2011.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular Ensino Básico Objectivos, Políticas, Estrutura, Planos De Estudos E Estratégias De Implementação**, 2003.

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

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil inclusão e exclusão do plurilinguismo na educação e sociedade. In: MELLO, Heliana et al (Orgs). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011a. p. 187-216.

_____, G. M. de. A língua é de quem se apropria e gere. **Kriolidade Suplemento Cultura**.



2011b.

QUIRAQUE, Z. A. S; DE PAULA, M. H. **Pequena abordagem sobre o ensino bilíngue em Moçambique**. Universidade Federal de Goiás. 2015.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES X. C. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. In: **Gragoatá**. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. — n. 1 (1996) -. — Niterói: EdUFF, 2012.

TIMBANE, A. A. **O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários**. Artíficos. Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 4, n. 7, jun/2014.

Título em inglês:

BILINGUAL EDUCATION IN MOZAMBIQUE

