

Aprendizagem da escrita do português como segunda língua em crianças do 1.º ciclo do Programa de Educação Bilíngue na Escola Básica de Maleia, distrito de Namacurra

Learning Portuguese as a second language by children of the 1st cycle of the bilingual education program at Maleia Primary School, Namacurra district

Maurício Bernardo Cigarros*
Maria Artur Victor Chauchane**

RESUMO

Este trabalho buscou reflectir sobre como tem sido realizada a aprendizagem da escrita do Português, como segunda Língua em Crianças do 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue na Escola Básica de Maleia. A base teórica se assenta, principalmente, em teóricos como: Capristano (2007, 2010), Cigarros (2021, 2023, 2025), Firmino (2008), Ngunga (2014) e Vygotsky (2003). É uma pesquisa qualitativa. A geração dos dados foi concebida por uma amostra de seis (6) alunos do 1º ciclo do Programa de Educação Bilíngue da Escola Básica de Maleia e quatro (4) professores da mesma escola. A pesquisa demonstrou que o contato linguístico, caracterizado por dissonâncias na escrita, é uma característica marcante nesse processo. Esse fenómeno, causado pela influência da língua materna, o *Echuwabo*,

Recebido em 10 de abril de 2025.

Aceito em 2 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1479>

* Universidade Licungo, Quelimane, mcigarros@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1866-4684>

** Universidade Licungo, Quelimane, mariarturvictor007@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-1025-9126>

destaca a importância de os professores estarem atentos a essas questões linguísticas e ajustarem seus métodos e estratégias de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem. Escrita. Educação Bilíngue. Português.

ABSTRACT

This work aims to reflect on how the learning of Portuguese writing, as a second language, has been conducted for children in the 1st Cycle of the Bilingual Education Program at Maleia Basic School. The theoretical framework is based primarily on theorists such as: Capristano (2007, 2010), Cigarros (2021, 2023, 2025), Firmino (2008), Ngunga (2014), and Vygotsky (2003). This is a qualitative study. The data collection was carried out through a sample of six (6) students from the 1st Cycle of the Bilingual Education Program at Maleia Basic School and four (4) teachers from the same school. The research demonstrated that linguistic contact, characterized by discrepancies in writing, is a significant feature of this process. This phenomenon, caused by the influence of the native language, Echuwabo, highlights the importance of teachers being attentive to these linguistic issues and adjusting their teaching methods and strategies.

Keywords: Learning. Writing. Bilingual Education. Portuguese.

Considerações iniciais

Este artigo intitulado “Aprendizagem da Escrita do Português como segunda Língua em Crianças do 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue na Escola Básica de Maleia, Distrito de Namacurra”, é um recorte da pesquisa realizada no âmbito do programa de mestrado em Psicologia Educacional e visa analisar textos escritos por crianças falantes do português como segunda língua no 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue na província da Zambézia a fim de observar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças que são falantes do português como segunda língua, doravante L2.

Portanto, a Educação Bilíngue (EB) ainda é recente em Moçambique. Durante muito tempo a Língua Portuguesa teve o monopólio como meio de ensino em todas as classes e níveis. A introdução da Educação Bilíngue (EB) permitiu que algumas línguas moçambicanas fossem usadas como meio de

ensino. Nas escolas onde ocorre a EB também ocorre o ensino monolíngue o que faz com que as crianças que não falam a Língua Portuguesa aprendam usando a sua língua materna nas classes iniciais como meio de ensino. Em algum momento, é questionado se os alunos da EB têm o aproveitamento pedagógico (AP) inerente a aprendizagem da Língua Portuguesa igual ao dos alunos do ensino monolíngue, e, se são capazes de aprender a Língua Portuguesa, para que não possam ser excluídos das oportunidades que só podem ser adquiridas por meio do ensino monolíngue. Neste contexto,

Os programas gerados pelo Estado (Monolíngues e Bilíngues), bem como a política linguística que embasou a proposta desses programas são, de fato, uma tentativa de dar uma resposta às demandas do complexo e rico contexto linguístico moçambicano. A proposição desses programas (Monolíngues e Bilíngues) tem o mérito de, dentre outras coisas, ter por objetivo incluir, cada vez mais, um número crescente de crianças nas escolas, uma vez que, até então, havia, para um percentual significativo de crianças, uma grande barreira para o acesso ao ensino formal: a língua de ensino, que era exclusivamente a língua portuguesa (CIGARROS, 2023, p. 79).

A escolha deste tema surge, em primeiro lugar com a necessidade de reflexão sobre a aprendizagem da escrita do Português como segunda língua em crianças do 1º ciclo do Programa de Educação Bilíngue na Escola Básica de Maleia, Distrito de Namacurra, uma vez que o ensino e aprendizagem da escrita constituem um processo complexo, a partir do qual os alunos adquirem competências fundamentais para a sua escolaridade básica e vida futura; em segundo lugar, o grau de envolvimento das crianças na escrita do Português em salas de aulas da EB é uma variável importante que promove o desenvolvimento linguístico e cognitivo das mesmas; e por último, o bilinguismo melhora o acesso à escrita do Português quando há valorização dos conhecimentos da língua materna para a aprendizagem da escrita do português,

A implementação do ensino Bilíngue em Moçambique seguiu um aceso debate sobre o aproveitamento pedagógico dos alunos do ensino elementar. O insucesso escolar dos alunos encontrava explicação em

questões de natureza linguística, normativa e também sociolinguística, muitas vezes, os alunos eram apontados como os únicos responsáveis pelo insucesso escolar e pelas dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa em contexto escolar SANTOS (2017) *apud* CIGARROS (2023, p. 33).

Acredita-se que esta pesquisa tenha relevância, uma vez que se torna essencial que os professores como educadores e, responsáveis pela iniciação à escrita dos alunos nos primeiros anos de escolaridade básica, tenham o conhecimento teórico necessário da EB, pois as suas práticas e metodologias serão as ferramentas para direccionar os seus alunos no caminho do sucesso na aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Portanto, é fundamental que os professores estejam seguros nas suas práticas lectivas, que sejam investigadores e que tenham a correcta percepção de como utilizar os métodos e as estratégias de ensino, que lhes são implícitas, ou seja, os professores devem ser conhecedores das técnicas usadas na aplicação de determinados métodos para poderem aplicá-los, tendo como objectivo final a aprendizagem da escrita por parte dos seus alunos, tanto em contexto da sala de aula, como no social.

Portanto, na Escola Básica de Maleia, tem se observado, por um lado, que os alunos que falam a língua local (*Chuwabo*) não têm o uso perfeito de um vocabulário e regras gramaticais, uma vez que estes alunos usam sua língua materna de acordo com algumas regras próprias da sua língua materna, espelho da comunidade linguística a que está ligado. Por outro lado, tem se verificado que apesar dos processos colocados em prática para ensinar a escrita do Português por meio do bilinguismo, nem sempre os professores levam em consideração a realidade cultural, linguística e social das crianças. Com isso, os alunos enfrentam muitos problemas no aprendizado dos conteúdos lectivos.

Por muitos anos se acreditava que o fato de a criança falar duas línguas poderia impedir a aprendizagem eficaz de uma ou das duas. A ideia que se tinha era a de que as crianças que falavam uma língua diferente da língua

dominante, tinham dificuldades na hora de se inserir no contexto escolar, acreditando-se, igualmente, que elas ficariam confusas com os idiomas na hora de escrever, e que teriam sotaque na língua dominante, entre outras questões. Ou seja, o bilinguismo era visto como uma desvantagem. Contudo, a questão da influência do bilinguismo na escrita da Língua Portuguesa dos alunos sempre foi importante, mas manifestou-se cada vez mais como uma preocupação crítica nas sociedades modernas. Neste sentido, e com base nas abordagens acima citadas, emergiu a seguinte questão de pesquisa:

Como tem sido realizada a aprendizagem da escrita do Português como segunda Língua em Crianças do 1º Ciclo do Programa de Educação Bilingue na Escola Básica de Maleia, no distrito de Namacurra?

Este artigo tem como objectivo geral “analisar textos escritos por crianças falantes do português como segunda língua no 1º Ciclo do Programa de Educação Bilingue na Escola Básica de Maleia, Distrito de Namacurra”. Especificamente, buscou-se: (i) Verificar se existe contato linguístico em textos escritos por crianças falantes do português como segunda língua na Escola Básica de Maleia, distrito de Namacurra; (ii) Demonstrar a importância do ensino bilingue na aprendizagem da escrita do português como segunda língua no 1º Ciclo do Ensino Primário; (iii) Identificar os métodos de ensino da escrita do Português usados pelos professores do ensino Bilingue na Escola Básica de Maleia, distrito de Namacurra e; (iv) Reflectir sobre as estratégias pedagógicas usadas pelos professores de português no ensino da escrita no 1º Ciclo da Escola Básica de Maleia, distrito de Namacurra.

O estudo constitui-se como uma pesquisa qualitativa, inspirada no paradigma indiciário¹, privilegiando uma abordagem interpretativista do

1 O **paradigma indiciário** constitui um modelo epistemológico de pesquisa apresentado pelo historiador Carlo Ginzburg (1989, 1990). Este modelo teve o seu desenvolvimento aliado a área das Ciências Humanas nos finais do século XIX. Apesar disso, o mesmo já se fazia presente em outras áreas científicas desde um período mais remoto. De acordo com Abaurre *et al.* (1998), Ginzburg busca discutir o paradigma indiciário tendo como objetivo principal o estabelecimento de princípios metodológicos que trariam maior rigor

fenómeno em estudo. De acordo com Ludke e André (1986, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Do ponto de vista dos objectivos, optou-se por uma pesquisa descritiva, uma vez que para Lakatos e Marconi (1993, p. 34), esta “tem como objectivo formular questões ou problema com tripla finalidade, isto é, desenvolver hipóteses, aumentar a finalidade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenómeno, para realização de uma pesquisa futura mais precisa bem como modificar e clarificar os conceitos”.

De acordo com a intenção da pesquisa e para colher dados fiáveis e abrangentes, a pesquisa contou com um Universo Populacional composto por todos os professores e alunos do 1º ciclo da Escola Básica de Maleia, Distrito de Namacurra, perfazendo um total de cento e sessenta (160) elementos. Com base na amostragem probabilística foram escolhidos como participantes da pesquisa um total de quatro (4) professores e seis (6) alunos do 1º ciclo do Programa de Educação Bilingue, por meio dos quais procurou-se conhecer as sensibilidades ou opiniões de que foram portadores em relação a aprendizagem da escrita do Português como segunda língua.

Este trabalho é constituído por quatro momentos, quais sejam: (i) as considerações iniciais em que se apresentam os aspectos gerais do estudo; (ii) a parte teórica onde se reflecte sobre alguns pressupostos teóricos inerentes

às pesquisas focadas nas particularidades dos dados. O paradigma indiciário, por meio da identificação de características aparentemente não interessantes (**pistas, sintomas e indícios**), elementos muito importantes quando se busca estudar a escrita de crianças em fase de aprendizagem, especialmente num contexto multilíngue como o que caracteriza Moçambique, uma vez que, por meio deste paradigma, é possível direccionar o foco do estudo para os fatos linguísticos que, muitas vezes, são desconsiderados em estudos mais clássicos. O paradigma indiciário possibilita a deteção de traços linguísticos nos enunciados escritos pelos alunos que podem ajudar a identificar a existência, ou não de contacto linguístico nesses enunciados escritos pelas crianças falantes do português como segunda língua, cf. (CIGARROS, 2023, p. 129-131).

ao contexto de multilinguismo em que decorre o processo de aprendizagem da escrita dos alunos do ensino bilingue em Moçambique; (iii) a parte analítica onde demonstramos alguns movimentos feitos pelas crianças em suas produções escritas e; (iv) as considerações finais em que se apresentam os resultados do estudo realizado com essas crianças falantes do português como segunda língua.

1. As línguas e o ensino em Moçambique

Em seu estudo intitulado “Aspectos da Nacionalização do Português em Moçambique”, Firmino (2008), empreende uma análise relacionada ao processo de nacionalização do português no contexto moçambicano, explicando como o mesmo passou a ser parte da identidade cultural moçambicana.

A língua local tem uma influência notória na aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Ele argumenta que os falantes nativos das línguas moçambicanas, com frequência, transferem aquelas que são as características linguísticas de suas línguas maternas para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Este acto, pode gerar dificuldades no processo da escrita, atendendo e considerando que existem diferenças significativas nas estruturas gramaticais e nos sistemas fonológicos (FIRMINO, 2008, p. 115).

Cigarros (2023) dá início ao seu estudo, partindo do contexto sociolinguístico, contextualizando a realidade sociolinguística de Moçambique, onde coexistem diversas línguas locais, como, a língua *makhuwa*, *changana* entre outras presentes em diferentes regiões do país. Para o autor, a diversidade linguística é uma característica crucial e marcante do país e a mesma influencia directamente na forma como o português é aprendido e utilizado no dia a dia. Pressupõe ainda que o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa não pode ser dissociado daquelas que são as culturas e línguas nativas existentes no país.

O autor destaca vários desafios enfrentados pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Maioritariamente, o déficit de recursos didáticos adequados, falta de professores capacitados para esta aprendizagem, assim como, o preconceito linguístico, estes pontos levantados, criam barreiras significativas na aprendizagem. Neste sentido, há necessidade de formação de professores e que essa formação, inclua a compreensão das dinâmicas bilíngues, mas também da cultura local.

Estudos desenvolvidos por Ngunga (2014) têm início a partir da avaliação do contexto sociolinguístico. Segundo o mesmo, Moçambique possui, uma vasta e rica diversidade linguística, tendo consigo várias línguas nacionais. O país tem a Língua Portuguesa como oficial, a mesma desempenha um papel crucial na comunicação e educação, por essa razão, a compreensão do contexto sociolinguístico é fundamental para a aprendizagem da escrita, pois os alunos, trazem consigo as línguas maternas e suas respectivas culturas para o ensino onde ocorre a aprendizagem. Segundo este autor,

É importante que haja uma abordagem pedagógica que valorize o processo da interdependência das línguas, ou seja, as línguas maternas dos alunos, assim como a Língua Portuguesa. O ensino deve proporcionar e integrar práticas que façam e reconheçam as línguas maternas, proporcionando uma transição mais suave para o processo da aprendizagem da Língua Portuguesa (*Idem*, p. 201).

1.1 Aprendizagem, Escrita e Educação Bilíngue

A aprendizagem é um processo que pode ocorrer de várias formas, incluindo a aprendizagem formal (como na escola), informal (através de experiências quotidianas) e não formal (em contextos como cursos ou *workshops*). É neste contexto que Schmitz (1982, p. 53) refere a “aprendizagem como um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir”.

Igualmente, Libâneo (1994, p. 82) ressalta que “podemos distinguir a aprendizagem em dois tipos: aprendizagem casual e a aprendizagem organizada”.

(i) **Aprendizagem casual** - é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas com o ambiente em que vivem, ou seja, através da convivência social, observação de objectos e acontecimentos.

(ii) **Aprendizagem organizada** - é aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades e normas de convivência social. Este tipo de aprendizagem é transmitido pela escola, que é uma organização intencional, planejada e sistemática, as finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino.

Abordar a escrita é crucial, uma vez que ela desempenha um papel fundamental em diversos aspectos da vida humana e da sociedade, pois amplia a capacidade humana de se comunicar, aprender e transformar o mundo ao seu redor, como argumenta o autor em seguida, ao apontar que,

A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. O acto de escrever implica uma tradução a partir da fala interior. A escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais completa do que a fala oral. A fala interior é quase que inteiramente predicativa, porque a situação, o objecto do pensamento, é sempre conhecida por aquele que pensa. A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível (VYGOTSKY, 2003, p. 124).

Sendo assim, Carvalho (1999, p. 63) refere que “a escrita é, assim, entendida como um ato de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como atividade de produção que se apoia na motivação intelectual que solicita processos cognitivos”.

Conhecer as definições sobre bilinguismo na perspectiva de diversos autores contribui para compreender acerca da aprendizagem e da aquisição da L2. Foi a partir do século XX que se buscou definir o bilinguismo com

maior precisão, uma vez que na concepção de Perrine (2013), o bilinguismo é concebido como a capacidade que o indivíduo tem de estabelecer comunicação em duas línguas distintas, de forma alternada, sendo capaz de escrever, ler, entender e falar, com controlo quase total, nessas duas instâncias comunicativas.

Já Cañete (2008), embasado na teoria de Appel e Muysken (1996) afirma que o bilinguismo se refere à pessoa que é capaz de aplicar duas ou mais línguas, sendo que, além disso, deve saber ouvir, falar, compreender e ler em uma L2.

1.2 Importância do Bilinguismo na Iniciação da Escrita da Língua Portuguesa

O bilinguismo na iniciação da escrita da Língua Portuguesa tem uma importância significativa no desenvolvimento cognitivo, linguístico e académico das crianças. Quando uma criança é exposta a sua língua desde cedo, isso pode proporcionar uma série de benefícios no processo de alfabetização, uma vez que de acordo Travaglia (2009), à semelhança da leitura, a apropriação e o domínio da comunicação escrita da Língua Portuguesa constitui a base do sucesso em qualquer outra área curricular ou não curricular tendo em consideração a relevância que esta apresenta na vida de qualquer indivíduo. Afinal trata-se de uma atividade diária que deve ser dominada para que o indivíduo se integre na comunidade.

Para King e Mackey (2007), a possibilidade de se tornar bilingue desencadeia muitos benefícios os quais são de suma importância para a vida do indivíduo, assim, o bilinguismo influencia o seu desenvolvimento não somente cognitivo, mas também social. Pelo fato de que ser bilíngue dá acesso a dois códigos linguísticos diferentes, com isso o indivíduo tem o dobro de oportunidade de interagir com pessoas, como argumentam os autores em seguida, ao apontar que,

Escrever sobre o português ajuda a aprendizagem dos alunos de muitas formas, encorajando reflexão, clareando ideias, e agindo como um catalisador para as discussões em grupo. Escrever em português ajuda o aluno a aprender o que está sendo estudado. Além disso, a escrita auxilia o resgate da memória, e muitas discussões orais poderiam ficar perdidas se não as tivéssemos registrado em forma de texto (SMOLE E DINIZ, 2001, p. 2).

1.3 Vantagens do Bilinguismo no contexto de multilinguismo

O bilinguismo oferece diversas vantagens cognitivas, sociais e culturais, podendo assim influenciar na aprendizagem dos alunos. É neste contexto que os autores expõem em seu estudo as seguintes principais vantagens do bilinguismo:

Mostram vantagens consistentes em tarefas envolvendo habilidades verbais e não-verbais; Mostram habilidades metalinguísticas avançadas, especialmente manifestada em seu controle sobre o processamento da língua; As vantagens cognitivas e metalinguísticas aparecem em situações bilingues que envolvem o uso sistemático das duas línguas (como a aquisição simultânea ou a educação bilingue); Os efeitos positivos do Bilinguismo aparecem relativamente cedo no processo de tornar-se bilingue e não requerem alto nível de proficiência (FLORY E SOUZA, 2009, p. 7).

Na mesma linha de argumentação, explicam os autores a seguir que,

O desenvolvimento da linguagem bilingue em crianças pré-escolares pode divergir do desenvolvimento monolingue em aspectos superficiais, mas fundamentalmente os processos são idênticos. As crianças bilingues empregam as mesmas estratégias de aquisição que as crianças monolingues, sendo, porém, capazes de utilizar seus sistemas linguísticos em desenvolvimento de maneira diferenciada sob o ponto de vista contextual (FERRONATTO E GOMES, 2008, p. 4).

Para Lopes (2006, p. 3), “ao estarem expostas a duas línguas, adquire-se experiência com a linguagem em diferentes contextos e essa experiência tem consequências importantes”.

1.4 Alguns Fatores (In)viabilizadores do Bilinguismo

A **motivação** vem sendo considerada um dos aspectos mais importantes no processo de aprendizagem sendo responsável por um melhor desempenho dos alunos. Para Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 1), “um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras”.

Hoje em dia, os teóricos falam sobre a existência de dois tipos de motivação, que são denominadas de motivação intrínseca e extrínseca. A primeira delas, segundo Martinelli e Bartholomeu (2007, p. 29) “ocorre quando o aluno apresenta interesse próprio na realização das atividades buscando constantemente desafios e novidades, sem esperar algo em troca, sendo que a participação já é em si uma premiação pelo seu esforço”.

Já a motivação extrínseca, conforme os autores citados anteriormente é justamente o contrário da motivação intrínseca, sendo que essa ocorre quando o aluno espera uma recompensa, seja ela material ou social, por parte de alguém, esse que constantemente faz pressões e cobranças no aluno para que ele faça as atividades propostas. Neste caso,

As crianças são geralmente mais entusiasmadas e vivas como aprendizes; elas tendem a agradar o professor e não apenas os amigos; elas tentam fazer as actividades propostas mesmo sem saber por que ou como. No entanto, elas também perdem o interesse rapidamente e não conseguem manter a motivação para tarefas que elas julgam difíceis (LIMA, 2013, p. 6).

1.5 Formação do Professor e o Ambiente para o Aprendizado da Escrita

A formação do professor é um processo crucial, contínuo e multifacetado que envolve o desenvolvimento de competências teóricas, práticas, técnicas e emocionais para que o educador possa atender às diversas necessidades dos alunos e ao contexto educacional. É neste contexto que o autor em seguida, argumenta que,

O professor de línguas é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se actualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças. Emancipação, autonomia, diálogo, domínio afectivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral são algumas das ideias chaves (LEFFA, 2008, p. 21).

Deste modo, o autor seguinte aponta que,

O bom professor está sempre buscando ideias novas que despertem o interesse do aluno e, principalmente, quando nos referimos ao ensino de um idioma na pré-escola, actividades dinâmicas e especialmente criativas devem ser trabalhadas pelo professor praticamente em todas as aulas (BARCELOS, 2010, p. 17).

Na mesma linha de argumentação, assegura que,

Desde a sua independência, em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando alguns: 6ª Classe + um a três meses, que vigorou de 1975 a 1977; 6ª classe + seis meses, de 1977 a 1982; 6ª classe + 1 ano, 1982 e 1983; 6ª classe + 3 anos, de 1983 a 1991; 7ª classe + 3 anos, de 1991 aos nossos dias; Instituto de Magistério Primário, doravante, IMAP (10ª classe + 2 anos), de 1997 aos nossos dias; 7ª classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003; IMAP (10ª classe + 1 ano + 1 ano), de 1999 a 2004 e, actualmente 10ª classe + 3 anos (DONANCIANO, 2006, p. 40).

O ambiente para o aprendizado da escrita desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de comunicação escrita, uma vez que de acordo com Phillips (2014, p. 37) “o ambiente na sala de aula afecta a moral e aprendizagem do aluno, dessa forma, o espaço precisa ser agradável, a disposição das classes deve ser de maneira adequada à turma e deve variar de acordo com cada atividade”.

Além disso, Fleming e Younger (2012, p. 2) referem que “criar um bom ambiente em sala de aula é um fator importante no ensino eficaz. Ainda segundo os autores citados, a sala de aula deve estar sempre limpa e bem

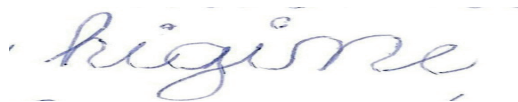
organizada, pois a boa aparência da sala leva a um ambiente produtivo durante todo o ano lectivo”.

É neste contexto que,

A organização da sala pode desempenhar um papel muito grande na disciplina dos alunos. Se o aluno percebe que a mesa do professor está desorganizada ou que há papéis espalhados pelo chão, assim como cartazes tortos ou mal elaborados, feitos de qualquer jeito, ele certamente agirá da mesma forma, não realizando trabalhos bem-feitos, ocasionando a perda da motivação e interesse nas aulas, prejudicando até mesmo o aprendizado (HANNAH, 2013, p. 7).

1.6 Movimentos da criança (falante de Chuwabo) pela produção escrita em Língua Portuguesa

FIGURA 01



Ocorrência da omissão de grafema

Na Figura 01, observa-se um registro não convencional da palavra “higiene”. Essa dissonância² pode ser classificada ao nível da **relação grafema-fonema** como uma **omissão**, no caso ao fazer o registro ortográfico da palavra

-
- 2 Nesta pesquisa, tal como sinaliza Cigarros (2023, p. 32), em seu estudo, trabalhou-se com uma , assumindo-se a perspectiva teórica enunciativo-discursiva que concebe a escrita como fato da linguagem e como tal, ela não deve ser reduzida às suas questões linguísticas, porque a escrita é um processo complexo que envolve também as questões socioculturais, que são constitutivas da própria escrita e dos próprios alunos. Por isso, entende-se o “erro” não no sentido comum do termo, mas, como uma negociação da criança com a sua própria escrita, ou seja, compreende-se o “erro” como parte desse processo de escrita, designou-se por isso, essas ocorrências por: por se entender como uma representação gráfica à margem das convenções ortográficas da Língua Portuguesa.

a criança elimina o grafema vocálico E, resultando numa representação gráfica a margem das convenções ortográficas da Língua Portuguesa. Isso sugere uma dificuldade na associação correcta entre fonemas e grafemas. O aluno pode ainda não ter aprendido ou consolidado completamente as regras ortográficas relacionadas ao uso desses elementos, o que resulta em dissonâncias na escrita, como a omissão ou troca de letras em palavras mais complexas.

No entanto, a representação gráfica feita pela criança também mostra que a escrita da palavra se aproxima mais da representação gráfica da sua língua materna – *Chuwabo*, onde a estrutura silábica tem uma representação fixa que rege a escrita obedecendo a sequência CV consoante – vogal, como aponta Ngunga (2014, p. 92) “as sílabas são constituídas por um *ataque* simples (não ramificado) e *rima* contendo apenas o núcleo, com o segmento vocálico, que pode ou não ser ramificado, tendo, portanto, uma estrutura que pode ser assim abreviada: CV (V), na qual C equivale à consoante e V à vogal” e, como a criança faz transparecer em seu enunciado. Facto é, que esta representação apesar de ser típica em sua língua materna e aceite em alguns casos na Língua Portuguesa, onde a estrutura silábica obedece vários padrões não é aceita na representação gráfica da palavra “higiene” o que resulta em uma escrita dissonante e, portanto, à margem das convenções ortográficas na Língua Portuguesa.

FIGURA 02



Ocorrência de hipossegmentação

As segmentações - segundo Cigarros e Capristano (2025), representam sinais de um sistema em construção, ocorrendo com mais frequência na fase

inicial da aprendizagem da escrita e, com menos ocorrência, à medida em que a criança passa a transitar com mais frequência e vai paulatinamente conhecendo mais e melhor o funcionamento da escrita da língua que está a aprender. Essas segmentações possibilitam “de diferentes maneiras, a divisão do fluxo textual em porções menores” (CAPRISTANO, 2007, p. 2), sendo determinadas pela falta ou pela presença excessiva de espaços em branco.

Na Figura 02, observa-se a ocorrência de uma segmentação não convencional: “*AsFormigas*”. Essa dissonância pode indicar que o aluno não tenha internalizado correctamente as regras ortográficas ao proceder a segmentação das palavras “As” e “Formigas” sem inserir espaço entre elas, resultado, por isso, em uma escrita fora das convenções ortográficas da Língua Portuguesa. Esse fenómeno observado é designado **hipossegmentação** e, em geral,

Deriva de uma pressuposição, feita pelos escreventes, de que existiria uma relação unívoca entre aspectos prosódicos da fala e fatos da segmentação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada, em especial as fronteiras estabelecidas no fluxo da linguagem oral, pudessem ser transferidas directamente para a escrita, sem alterações (CAPRISTANO, 2010, p. 184, *apud* CIGARROS E CAPRISTANO, 2025).

Para além dos aspectos prosódicos da fala e factos da segmentação da escrita, constata-se que as hipossegmentações ocorrem com maior frequência em textos escritos por crianças falantes do *Echuwabo* como língua materna, pois,

vemos as crianças unindo o clítico a palavra de conteúdo mais à direita. É por esta razão que julgamos que, em casos como estes, há uma ação concomitante da LE³ e da LP. Ao mesmo tempo em que a criança fez algo natural e frequente no processo de aquisição da escrita de crianças falantes do português em qualquer variedade (unir o clítico a uma palavra de conteúdo à esquerda ou à direita), o faz unindo à direita, provavelmente, também sob

3 Língua *Echuwabo*.

o efeito de uma característica da LE: a prefixação. Como vimos, a LE, nos nomes, principalmente, mas também nos verbos, as informações gramaticais são principalmente adicionadas como prefixos e registradas graficamente de forma aglutinada. Por exemplo, na frase “**Mulobwana** **oonoja** *mbuga*” (o homem come arroz) e na frase “**Alobwana** **anoja** *mbuga*” (os homens comem arroz), destacamos os prefixos nominais e verbais responsáveis pela informação gramatical de número e gênero (classe). Em “**mulobwana**” (homem) e “**alobwana**” (homens), temos dois pares de prefixos marcando o singular (*mu-*) e o plural (*a-*) e um tema nominal (*lobwana*), todos registrados de forma aglutinada. Em “**oonodja**” e “**anodja**”, vemos dois pares de prefixo verbal, o **o-** no singular e o **a-** no plural, também registrados de forma aglutinada. O modo como a prefixação dos nomes e dos verbos funciona na LE pode contribuir para que as crianças, ao produzirem e registrarem seus enunciados em LP, tenham uma tendência à direção *proclítica*, (CIGARROS, 2023, p. 179).

Essas ocorrências, portanto, mostram que existe contato linguístico entre a língua materna *Chuwabo* e a Língua Portuguesa – oficial e de ensino, nesses textos escritos pelas crianças, o que leva a produção escrita à margem das convenções ortográficas da língua de ensino. O que muitas vezes faz com que, no contexto de aprendizagem, os professores conotem essas crianças como desprovidas de conhecimentos na língua de aprendizagem, sem, no entanto, buscarem perceber os fatores sociolinguísticos que podem estar por trás dessas dissonâncias ortográficas que se observam em textos por si escritos em contexto de aprendizagem, na sala de aula.

FIGURA 03



Ocorrência de acentuação indevida

Na Figura 03, observa-se a ocorrência de **acentuação indevida** na palavra “caiu”. Essa dissonância pode indicar que o aluno confundiu as regras de acentuação de palavras paroxítonas e oxítonas. Além disso, é possível que o aluno tenha aprendido a escrever palavras como “baú” e “país” e, ao tentar aplicar a mesma regra, tenha acentuado a vogal “i” em “caiu”, apesar desta palavra não apresentar nenhum acento quando representada graficamente.

Nota-se, no exemplo destacado, que a criança procede a representação gráfica da palavra *caiu*, de forma não convencional, por se constatar a presença do acento gráfico (agudo) no grafema **I “caíu”** (conjugação do verbo “cair”, na 2ª pessoa do singular do Presente do Indicativo. Neste caso, a presença do acento gráfico pode ser percebida como uma representação gráfica que se aproxima da representação fonológica, mas que conduz a criança para uma escrita não convencional, pois, de acordo com Cigarros (2023, p. 187) “a questão da acentuação gráfica também não é um tema transparente e unânime considerando-se que existem variedades da LP e cada uma delas apresenta algumas especificidades”. O autor ainda pontua que,

apesar da LP ser uma língua acentual⁴, ao contrário do que acontece com a LE, que é uma língua tonal, nem todas as palavras da LP são acentuadas graficamente, ou seja, a acentuação gráfica é uma exceção escrita, existindo, portanto, no léxico da LP, mais palavras sem acento gráfico do que com acento. Constata-se, que, nas variedades do português, especificamente no PB e no PE/Moçambique existem diversas palavras que são acentuadas com o acento circunflexo no Brasil, como por exemplo, gênio, cômoda, manicômio, e com o acento agudo no PE/Moçambique, como por exemplo, génio, cómoda, manicómio etc. – assim,

4 A *língua acentual* é aquela em que o ritmo acentual determina que as sílabas podem ter a duração de diferentes quantidades de tempo sem, necessariamente, ser uma quantidade constante de tempo entre as sílabas tónicas consecutivas, ou seja, a recorrência periódica de movimento geralmente é fornecida pelo processo de produção de sílabas, por exemplo, a LP. *Língua tonal*, por sua vez, é aquela em que a entoação faz parte da estrutura semântica: uma única palavra pode assumir diferentes sentidos mediante o tom das suas sílabas, por exemplo, a LE.

no PE/Moçambique a mudança do acento circunflexo para o agudo ainda não constitui uma regra absoluta entre os falantes/escreventes, *idem*.

Portanto, essas dissonâncias refletem diferentes níveis de dificuldades no processo de aprendizagem da escrita dessas crianças falantes da Língua Portuguesa como segunda língua. Por isso, torna-se importante entender o estágio de desenvolvimento da escrita de cada uma delas, já que dissonâncias desse tipo são comuns em processos de aprendizagem da escrita e podem ser corrigidas com práticas que envolvam a conscientização das regras ortográficas e fonológicas.

Com o exposto, percebe-se que essas dissonâncias, quais sejam: a relação grafema-fonema; as segmentações e; as acentuações identificadas nos enunciados escritos pelas crianças falantes da Língua Portuguesa como segunda língua resultam do contato linguístico existente entre a língua materna dessas crianças - o *Echuwabo* e a língua de aprendizagem em contexto escolar - a Língua Portuguesa e, esse facto precisa ser do conhecimento dos professores que atuam na sala de aulas com estas crianças, de modo que sejam encontrados métodos, estratégias e recursos de ensino que promovam uma aprendizagem da escrita favorável ao meio sociocultural em que estas crianças se encontram inseridas.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, os resultados mostraram que foram identificadas 141 ocorrências de dissonâncias linguísticas nos enunciados escritos pelas crianças falantes de português como segunda língua no 1º Ciclo do Programa de Educação Bilingue. As dissonâncias observadas envolveram a relação grafema-fonema, segmentações e acentuações, que resultaram do contato linguístico entre a língua materna das crianças, o *Echuwabo*, e a língua de aprendizagem, o português. Esse fenómeno precisa ser compreendido pelos professores para que possam ajustar suas metodologias e recursos que

favoreçam a aprendizagem da escrita, respeitando o contexto sociocultural das crianças.

Porém, a questão de pesquisa, que procurava compreender como tem sido realizada a aprendizagem da escrita do português como segunda língua nas crianças do 1º Ciclo do Programa de Educação Bilingue da Escola Primária de Maleia, foi respondida com base nos resultados obtidos. Constatou-se que a aprendizagem tem sido realizada por meio de diferentes recursos didáticos, métodos de ensino e estratégias pedagógicas. As principais estratégias observadas incluem a exercitação (como copiar textos, tomar notas literais e sublinhar), a literatura infantil lúdica e o aprimoramento das condições subjectivas e objectivas de aprendizagem, com o objectivo de tornar as aulas mais dinâmicas e agradáveis.

Os resultados indicam que a combinação de recursos didáticos, métodos de ensino e estratégias pedagógicas bem planeadas podem proporcionar uma abordagem mais completa e eficaz para o ensino da escrita do português. No entanto, o desafio consiste em equilibrar essas abordagens para criar um ambiente de aprendizagem que seja estruturado e, ao mesmo tempo, motivador, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o sucesso na aprendizagem da escrita do português como segunda língua.

Em sugestões finais, é possível afirmar que a aprendizagem da escrita do português como segunda língua no 1º Ciclo do Programa de Educação Bilingue na Escola Primária de Maleia tem avançado de maneira significativa, embora ainda existam desafios a serem superados. A pesquisa demonstrou que o contato linguístico, caracterizado por dissonâncias na escrita, é uma característica marcante nesse processo. Esse fenómeno, causado pela influência da língua materna, o *Chuwabo*, destaca a importância de os professores estarem atentos a essas questões linguísticas e ajustarem seus métodos e estratégias de ensino para garantir que o processo de aprendizagem seja mais eficaz e sensível ao contexto sociocultural das crianças.

Referências

BARCELOS, F. G. **Reflexões sobre o ensino de inglês na educação infantil**. São Paulo, 2010.

CAÑETE, G. L. R. **Educação bilíngue: uma experiência em Porto Alegre**. Centro Universitário La Salle - Unilasalle. Canoas-RS, 2008.

CAPRISTANO, C. C. . São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. . Fae/PPGE/UFPel, Pelotas [35], 171-193, janeiro/abril, 2010.

CARVALHO, J. A. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 1999.

CIGARROS, M. B. **Práticas de Escrita infantil: o português como segunda língua no contexto moçambicano**. 279 f. Tese (Doutorado em Letras), Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2023.

CIGARROS, M. B. & CAPRISTANO, C. C. **Viagens entre línguas: o encontro da Língua Portuguesa com as línguas nativas no ensino e na aprendizagem de línguas em Moçambique**. (No prelo), 2025.

DONACIANO, B. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no modelo 10^a+1+1**. Mestrado em Educação / Currículo. Universidade Católica de São Paulo em Convénio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.

FERRONATTO, B. C., & Gomes, E. Um caso de bilinguismo: a construção lexical, pragmática e semântica. , São Paulo, 2008.

FIRMINO, G. Maputo, 2008.

- FLEMING, La T. W., & YOUNGER, D. W. São Paulo, 2012.
- FLORY, E. V., & SOUZA, M. T. C. C. Revista Intercâmbio, São Paulo, 2009.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* São Paulo: Companhia de Letras, 1990.
- GUIMARÃES, S. É. R., & BORUCHOVITCH, E. . São Paulo, 2004.
- HANNAH, R. São Paulo. 2013.
- KING, K., & MACKEY, A. Nova Iorque: Harper Collins. 2007.
- LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologias Científicas**. São Paulo: Editora Atlas. 1993.
- LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas, RS: Educat, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, A. P. São Paulo, 2013.
- LOPES, S. A. G. **A análise do ensino-aprendizagem de língua estrangeira-uma experiência do bilinguismo na educação infantil de 0-5 anos**. São Paulo, 2006.
- LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINELLI, S. C., & BARTHOLOMEU, D. **Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca**. São Paulo. 2007.
- NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. 2ª ed. Maputo: Imprensa Universitária – Universidade Eduardo Mondlane, 2014.

PERINE, M. A alfabetização em escolas bilingues: possibilidades e consequências. São Paulo, 2013.

PHILLIPS, M. Um lugar para aprender: o ambiente físico da sala de aula. São Paulo, 2014.

SANTOS, N. R. Dos. A situação do português e o ensino das línguas em Moçambique. Maputo: Alcance Editores, 2017.

SCHMITZ, E. F. Didáctica moderna. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1982.

SMOLE, K., & DINIZ, M. (Org.) Ler, escrever e resolver problemas. São Paulo: Artmed., 2001.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino da Gramática. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.