

Análise comparativa da leitura e escrita dos alunos do ensino bilíngue: do Echuwabo ao Português

Leonarda Jacinto José Maria Menezes*

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-9945-1156>

Gilberto Necas Mucambe Milics**

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-0215-069X>

RESUMO

Este estudo baseia-se em evidências que mostram que alunos com dificuldades de leitura na sua língua materna (bantu) transportarão esta dificuldade para a leitura do Português (língua segunda/língua estrangeira - L2/LE) (Nijakowska, 2010). Esta pesquisa, conduzida em 2022, parte dos problemas de aprendizagem, que muitos alunos do Ensino Primário moçambicano evidenciam e procura estudar a correlação leitura e escrita em L1 e L2, em alunos do Ensino Bilíngue (EB), na província da Zambézia, Distrito de Maquivale, zona rural, com o Português como língua estrangeira; e, portanto, demonstrar o potencial didático da identificação desses problemas no aperfeiçoamento da competência leitora e escrita desta população. O estudo parte da seguinte questão: De que forma o estudo da correlação leitura e escrita em L1 e em L2/LE pode ajudar aos alunos do Ensino Primário do Ensino Bilíngue a melhorarem a sua competência leitora e escrita em língua portuguesa? A nossa pesquisa com, enfoque qualitativo e quantitativo, baseou-se na análise de textos e de leituras, em Echuwabo (L1) e em Português (L2/LE), produzidos e lidos, em voz alta, por 20 alunos que frequentam a 6ª classe, do subsistema de Educação Bilíngue, bem como questionários feitos a alunos e professores. As principais conclusões apontam para a eficácia do estudo da correlação leitura e escrita em L1 e L2, no aperfeiçoamento da competência leitora e escrita dos alunos, visto que, geralmente, problemas de descodificação, de correlação grafema-fonema, registrados na aprendizagem em L1 se refletem posteriormente na transição para L2/LE, embora alguns *deficits* de leitura e de escrita respondam à problemas estruturais como práticas metodológicas e programas do EB inadequados, falta de materiais, professores sem formação, etc.

PALAVRAS-CHAVE

Educação/Ensino Bilíngue; Dificuldades de leitura; Competência leitora

Comparative Analysis of Reading and Writing of Bilingual Education Students: from Echuwabo to Portuguese

ABSTRACT

This study is based on evidence showing that students with reading difficulties in their mother tongue (Bantu) will carry this difficulty to reading Portuguese (second language/foreign language - L2/FL) (Nijakowska, 2010). This research, conducted in 2022, is part of the learning problems that many Mozambican primary school students evidence and seeks to study the correlation between reading and writing in L1 and L2, in students

* Moçambicana, Doutora em Letras e Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, Brasil, investigadora e docente na Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) da Universidade Eduardo Mondlane.

** Moçambicano, Doutorado em Linguística pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, pesquisador e docente na Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN).

attending Bilingual Education Subsystem, in Zambezia province, Maquivale district, rural area, with Portuguese as a foreign language; and, therefore, to demonstrate the didactic potential of the identification of these problems in the improvement of the reading and writing competence of this population. The study starts from the following question: How can the study of the correlation between reading and writing in L1 and L2/FL help Bilingual Primary School students to improve their reading and writing skills in Portuguese? Our research with qualitative and quantitative focus was based on the analysis of texts and readings, in Echuwabo (L1) and Portuguese (L2/LE), produced and read, aloud, by 20 students attending the 6th grade, of the Bilingual Education (BE) subsystem, as well as questionnaires made to students and teachers. The main conclusions point to the effectiveness of the study of the correlation reading and writing in L1 and L2, in the improvement of the reading and writing competence of the students, since, generally, problems of decoding, of grapheme-phoneme correlation, registered in the learning in L1 are later reflected in the transition to L2/LE, although some reading and writing deficits respond to structural problems such as inadequate methodological practices and inadequate BE programs, lack of materials, untrained teachers, etc.

KEYWORDS

Bilingual Education/Teaching; Reading difficulties; Reading competence

Osekesera woladdaniyana wa oleba na owengesela wa anamasunza na masunzo a dhilogelo bili: na Echuwabo para ezugu

YA MAKA MAKAYA

Masunzo aba antonyiedha dhihwanyiwe mu masunzoni wa anamasunza abale ana makattamiyo a owengesela na elogelo ya mmawani, anele okana makattamaiyo aba agengeselaga elogelo ya lizu nezugu (Nijakowska, 2010). Masunzo aba akosiwe yaka ya 2022, akalaga epade ya masunzu, enna anamaunza a mwalano dhoroma dha masunzo a lizu na mmawani na lizu nezugu, mwa anamasunza ansunza na dhilogelo bili a provincia yo zambezia, kwatti yo maquivave, onaga ezugu ninga elogelo ya elabo inaguwa; nona analogiya enziwani mwa ofwanya dhipano dha maka maka dhofiyedhana ofwanya makattamiyo oziwa oleba na owengesela mwa nlogo ntti. Masunzoya aba aromile na nivuzo ninga ntti: mukalelogani onkamiyedha oleba na owengesela na elogelo ya ezugu na ya elabo inaguwa onodhaga okamiyedha anamasunza a mwalano dhroma na masunzo a dhilogelo bili owkamiyedha oleba na owenegela na lizu nezugu? Mabasa aba anttameleca osequesera na owenbesa esile dinlebiwa na dhinengeseliwa, na Echuwabo, vina na ezugu vamodha elogelo inaguwa, dhinlalleiwa na nzu nowoba na muttengo wa anamasunza makumeli ansunza kalassi yo nottana mu msunzoni a dhilogelo bili, ninga mavuzo ankosiwa mwa anamasunza. Dha maka maka dhifwanyiwe dhintonya makattamiyo a oziwa oleba na owengesela na elogelo ya mmawani na elogelo ya ezugu, na oziwa oleba na owengesela mwa anamasunza, eziweaga wi makattamiyo anfwanyeece muttapulelani dhinsunzani na dhinsunzani mu elogeloni ya mmawani dhinodhaga owonea agafunga olupela elogelo ya mmawani mpaka elogelo ya ezugu, masiki na makattamiyo a owengesela na leba arumelelga makattamiyo anawafwanya munsunzana dhilogelo bili, na odjombeliwa dhipano dha mabasa amwa anamunziya abale ailibiwe na gano dhosunziyana na dhina.

DHILOGELOGELO DHA MAKA MAKAYA

Nlelo/Masunzo A Dhilogelo Bili, Makattamiyo A Owengesela.

Introdução

Este artigo apresenta um estudo sobre a “Análise Comparativa da Leitura e Escrita dos Alunos do Ensino Bilíngue: do Echuwabo ao Português”, realizado em Maquivale, uma zona rural da província da Zambézia. Nesta província, está em implementação, desde 2022, o Programa SABER¹. Os objetivos deste programa, circunscritos no domínio da leitura, são: desenvolver as competências de leitura em Português dos alunos do ensino primário; e, treinar e partilhar as melhores práticas de leitura para professores. Este programa já se encontra no segundo ano de sua implementação, sendo do nosso interesse aferirmos a fluência da leitura nas duas línguas Echuwabo (L1) e Português (LE), com vista a identificar os principais problemas que ocorrem na transição, e propor mecanismos de sua superação, apoiando os professores envolvidos e de outras escolas não abrangidos pelo programa.

Diversos estudos feitos, ao longo do tempo, sobre a Educação Bilíngue em Moçambique, desde a avaliação do projeto PEBIMO (Benson, [1997] 1998) até aos mais recentes (Menezes, 2016; David, 2017; entre outros), apontam que a performance leitora do Português nos alunos que frequentam o Ensino Bilíngue é baixa em comparação com as habilidades de leitura do Português dos alunos do Ensino Monolíngue. Este fato demonstra que o potencial de transição que se espera dos alunos do Ensino Bilíngue, conforme apregoam as teorias sobre a Educação Bilíngue, está, de certa forma, a falhar. E reconhecendo esta problemática, as autoridades moçambicanas de educação e seus parceiros (*world Education*, USAID, entre outros) decidiram implementar o programa SABER, que pretende constituir-se como uma aplicação prática do modelo do *Adaptable Learning* (Boekaerts, 1996 *apud* Bilimória & Almeida, 2008), visando auxiliar os alunos a avaliarem positivamente as situações de aprendizagem e, conseqüentemente, a definirem objetivos de mestria.

Decorrente do que foi acima exposto, a pesquisa foi orientada com base nos seguintes objetivos: estudar a co-relação leitura e escrita em língua materna (L1) e língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE) (Echuwabo e Português, respectivamente) em alunos do programa bilíngue, da sexta classe, da zona rural, do distrito de Maquivale, província da Zambézia; e especificamente, i. Avaliar competência leitora e escrita em Echuwabo (L1) e Português (LE) dos alunos da 6ª classe do programa de Educação Bilíngue; ii. efetuar uma análise comparativa da leitura e da escrita em Echuwabo (L1) e

¹ Esta pesquisa tem o apoio do Programa SABER em implementação nas províncias de Zambézia e Nampula, com uma vigência de cinco anos (2022 – 2027), que visa melhorar a qualidade de ensino da 1ª à 6ª classe por meio de ensino bilíngue.

Português (LE) dos alunos da 6ª classe do programa de Educação Bilíngue; e, iii. descrever o grau de formação dos professores em exercício de lecionação do Português no programa bilíngue; iv. propor sugestões para a melhoria das competências leitoras dos alunos.

Avaliar a competência leitora e escrita em Echuwabo (L1) e em Português (LE) dos alunos da 6ª classe do programa de Educação Bilíngue (objetivo 1), visa, através da captação da leitura em voz alta e de composições nas duas línguas, aferir a competência leitora e escrita dos alunos. Efetuar uma análise comparativa da leitura e da escrita em Echuwabo (L1) e Português (LE) dos alunos da 6ª classe do programa de Educação Bilíngue (objetivo 2), tem a finalidade de aferir as habilidades de leitura e da escrita dos alunos que transitaram para o modelo de instrução pela L1 para a instrução pela L2/LE, tendo em conta a premissa de Nijakowska (2010) de que alunos com dificuldades de leitura na sua língua materna (*bantu*) transportarão esta dificuldade para a leitura do Português (L2/LE)². Aferir o grau de formação dos professores em exercício de lecionação do Português no programa bilíngue (objetivo 3), visa verificar a cobertura e a qualidade de formação dos professores envolvidos no programa bilíngue, bem como aferir o grau de cumprimento da recomendação número dois da UNESCO (2016) “formar pessoal docente para que possa ensinar em mais de uma língua”. Igualmente, visa apoiar os professores envolvidos no programa SABER na busca de melhores soluções de ensino da leitura.

2. O Ensino Bilíngue em Moçambique: Breve contextualização

Vários autores (Firmino, 1998, Menezes, 2016, Chimbutane, 2017, Chambo, et. al., 2020) convergem em apontar que em contextos, como o de Moçambique, por exemplo, caracterizados por cenários de multilinguismo, plurilinguismo e bilinguismo, e onde as línguas autóctones coabitam com as línguas alóctones provenientes das imigrações ou de herança colonial mais privilegiadas, justifica-se o uso das línguas nacionais – línguas

² A distinção entre LE e L2 reside no facto de as primeiras serem aprendidas por via instrucional, com exposição à língua-alvo no contexto a sala de aula (“onde não existem ou existem oportunidades limitadas para usar a língua na vida diária” – Ellis, 2015, p. 18), e as segundas são adquiridas em ambiente natural, com a exposição à língua-alvo, não só na escola, como no seio da comunidade em que vivem os aprendentes (Gonçalves & Stroud, 2000, p. 9 *apud* Menezes, 2016, p. 29), ou seja, na aquisição da L2, esta língua goza um papel institucional e social na comunidade, funcionando como um meio de comunicação reconhecido na comunidade entre os membros que falam outras línguas como suas línguas maternas (Ellis, 1999, p. 12). O termo “língua segunda” refere a qualquer língua que é aprendida quando o sistema da primeira língua (L1) já estiver adquirido: não se fazendo distinção entre a “segunda”, “terceira” ou “quarta” (*etc.*) língua que um indivíduo aprende (Littlewood, 2006, p. 502; Gass & Selinker, 2008, p. 123).

maternas para muitos – na educação. É assim que muitos países incorporaram, nos seus sistemas educativos as línguas locais, durante muito tempo negligenciadas, o que ficou conhecido como Educação Bilíngue (EB). Portanto, Educação Bilíngue designa os sistemas educativos que integram as L1 nas classes iniciais, não só como meio de instrução e disciplina como também no conjunto de disciplinas de um curso académico (Chambo et. al., 2020).

Na perspectiva destes autores, estes sistemas oferecem uma das melhores oportunidades para que os alunos e as alunas possam aceder aos novos saberes e conhecimentos promovidos, abordados e divulgados nas escolas. Estes autores acrescentam ainda que o fato de duas línguas estarem presentes num dado sistema educativo não significa necessariamente que estamos diante de um programa de Educação Bilíngue, visto que se a presença de uma das línguas estiver circunscrita apenas a uma dada disciplina estritamente linguística, de aprendizagem da própria língua, não se considera Educação Bilíngue. A Educação Bilíngue ou multilíngue pressupõe, à partida, que todas as línguas do programa sejam línguas de ensino e aprendizagem, isto é, aprender *através* de uma língua, o que é diferente de aprender uma língua (*ibid*).

O ensino bilíngue é introduzido na educação básica em Moçambique em 2004 – com o objetivo de assegurar a rápida aprendizagem das crianças não falantes da língua portuguesa e que vivem no meio rural, bem como, assegurar a valorização das línguas maternas –, após um período experimental iniciado em 1992³ e terminado em 1997, com introdução, na 1ª classe em cinco escolas, das línguas Nyanja, em Tete, e Changana, em Gaza, o que ficou conhecido como projecto PEBIMO (Uma Experiência de Escolarização Bilíngue em Moçambique) (*cf.* Benson, 1998). O princípio do ensino bilíngue é o seguinte: quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na L1, e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na LE, pode transferir todas habilidades cognitivas e linguísticas para L2, (INDE/MINED, s/d). Portanto, um modelo bilíngue transicional com manutenção da L1 como disciplina – contrário ao modelo que faça a transição em apenas dois ou três anos – para compensar o possível défice linguístico-pedagógico, que poderá ser causado por uma transição precoce.

O projecto foi submetido a uma avaliação externa, numa perspectiva comparativa entre o PEBIMO e o Sistema Nacional de Educação (SNE), e os resultados foram difundidos pelo INDE em 1997, portanto, cinco anos após a sua introdução (*cf.* Benson,

³ A real data de início do PEBIMO é controverso. Benson (1998, p. 279) aponta que na prática o programa iniciou em 1992. O programa de Educação Bilingue – II ciclo (INDE/MINED, s/d, p. 128) aponta que o programa iniciou em 1993 e terminou em 1997.

1998). A avaliação constatou que o desempenho linguístico dos alunos do PEBIMO na leitura do Português era inferior ao dos alunos do SNE, mas com indicações promissoras que os alunos do PEBIMO pudessem recuperar o “terreno perdido com o tempo” [sic], na transferência das habilidades da L1 à L2, no período de transição. Nos testes individuais do Português (fala/leitura), os melhores alunos do PEBIMO e do SNE tinham quase os mesmos resultados e que os piores foram também semelhantes, sendo que os alunos do PEBIMO cometeram menos erros que os seus colegas do SNE, nos testes de ditado em Português (correspondência grafema-fonema). Muitos dos alunos bilíngues demonstraram que reconhecem os valores fonéticos da língua portuguesa, mas que estão ainda a procurar estratégias de os conciliar com a ortografia da língua materna.

A avaliação sugeriu cinco condições básicas a serem seriamente consideradas na implementação de um programa bilíngue em Moçambique: *i.* adoção de um modelo apropriado de Educação Bilíngue; *ii.* boa formação de professores; *iii.* desenvolvimento prévio de materiais didáticos; *iv.* sensibilização e educação de famílias e comunidades; e *v.* integração do programa na estrutura do Ministério de Educação (cf. Benson, 1998, p. 296-298). Entretanto, muitas das sugestões apontadas pelo relatório de avaliação do PEBIMO, para tornar o Ensino Bilíngue robusto, continuam por se efetuar, quase duas décadas depois da sua introdução oficial. Alguns dos problemas detectados na fase experimental persistem, sendo apontados em vários estudos sobre a matéria. A seguir apontamos quatro estudos que demonstram a persistência dos problemas detectados na fase experimental do Ensino Bilíngue.

Uma análise das atividades para o desenvolvimento da língua, feita por Menezes (2016) com alunos da sétima classe, para verificar o tipo de dificuldade dos alunos que terminam o ensino básico bilíngue, aferiu que estes apresentavam grandes dificuldades de compreensão e expressão escrita, ou seja, embora as perguntas feitas fossem de fácil elaboração e compreensão e com tempo suficiente (120 minutos), os alunos demonstraram que tinham problemas tanto em *elómwè* e/ou *Echuwabu*, como em Português. Na nossa opinião, este tipo de dificuldades, tem motivações de vária ordem: fraca formação dos professores, a concepção do currículo, etc., identificados na avaliação do PEBIMO, mas, até então, não acutelados. Por sua vez, David (2017), no seu estudo sobre “O Ensino Bilíngue em Moçambique: uma análise sociológica da influência do contexto e das origens sociais dos alunos no seu desempenho escolar”, feita numa base comparativa entre o Ensino Bilíngue e o Ensino Monolíngue, constatou que os alunos do ensino monolíngue apresentavam um aproveitamento escolar positivo em relação aos do

bilíngue, onde, dos fatores que influenciam para essa diferença no aproveitamento escolar, destaque vai para o ambiente escolar vivenciado por esses dois grupos de alunos e a composição do agregado familiar. Este estudo mostra que o desempenho linguístico dos alunos do Ensino Bilíngue na leitura do Português continua inferior ao dos alunos Ensino Monolíngue, tal como acontecia na fase experimental com o PEBIMO. O otimismo de “recuperar o terreno perdido com o tempo”, na transferência das habilidades da L1 à L2, no período de transição, continua utópico.

Já Cumbane (2020), em “A Educação Bilíngue em Moçambique e o Empoderamento das Comunidades”, concluiu que, embora existam elementos suficientes que podem permitir maior participação ativa da comunidade na educação dos seus educandos, *i.* a comunidade pouco participa como agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, *ii.* a escola e o seu conhecimento continuam sendo sobrevalorizados em detrimento da comunidade e seus saberes locais. Este fato pode dever-se ao à falta de valorização do conteúdo local (CL) – o saber historicamente construído pela comunidade –, que embora previsto, no programa de ensino, a sua potencialização na sala de aula é quase inexistente.

Tal fato deve-se, na perspectiva de Castiano (2014), à crise do conhecimento universal, do saber verdadeiro, que fragiliza a atividade docente, por não capitalizar o desempenho intelectual do aluno, o que se reflete na frustração de pesquisadores, alunos e professores, visto que o conhecimento, tido como universal, não está articulado a contextos sociais específicos. Esta percepção denuncia a falta ou fraca sensibilização e educação de famílias e comunidades sobre a Ensino Bilíngue, bem como o fato de ainda não se ter adotado um modelo apropriado de educação bilíngue, tal como foi sugerido pelo relatório da avaliação do PEBIMO.

Por último, Joaquim (2013), no seu estudo sobre “Educação Bilíngue em Moçambique: Um estudo de caso, na Província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do Ensino Básico”, concluiu que: *i.* não existe um programa de base especificamente para EB; *ii.* há incongruência entre o programa e as práticas pedagógicas e *iii.* os alunos apresentam maior dificuldades de compreensão, na escrita do que na oralidade, nas provas de conhecimento nas disciplinas básicas (Português e Matemática) em língua portuguesa.

É preciso referir que, com a recente reforma curricular, implementada gradualmente no Ensino primário, desde 2017, o INDE/MINED lançou programas de Educação Bilíngue, sendo que, até à esta data, o Ensino Bilíngue funcionava às cegas,

com base em programas do ensino monolíngue, o que contrariava as sugestões do relatório da avaliação do PEBIMO. Os programas do Ensino Bilíngue são recentes e o alcance na melhoria das condições de aprendizagem ainda não foi avaliado, em cada local de sua implementação, pois trata-se de programas genéricos que carecem de adaptações locais tendo em conta a língua em questão. Por outro lado, as autoridades moçambicanas da Educação “cederam” aos apelos dos linguistas, incorporando e/ou aprofundando, no atual modelo de formação de professores (12^a classe + 3 anos), alguns conteúdos da linguística. Trata-se de uma revolução, inserida no âmbito da Educação Inclusiva, que se traduz no aumento da consciencialização e disponibilização de ferramentas da língua portuguesa e das línguas *bantu*, como também da inclusão de outros mecanismos que possibilitem a leitura. Mas, mais uma vez, levanta-se a questão de a formação nestas áreas ser genérica.

2.1 Estágio Atual da Educação Bilíngue em Moçambique

A introdução das línguas autóctones de origem *bantu* no Sistema Nacional de Educação (SNE) constituiu um marco fundamental para a valorização das línguas nacionais, mas também de justiça social e de superação das desigualdades, oposto aos modelos seletivos e discriminatórios impostos pelo uso exclusivo do Português, língua de herança colonial, adotada como oficial (cf. Gonçalves & Dinis, 2004; Timbane, 2015; De Paula e Quiraque, 2017). Este marco foi considerado, por alguns estudiosos, “revolução no ensino de línguas” (Faquir, 2016) em Moçambique, com as línguas nacionais a conquistarem o seu espaço, pelo menos no domínio da educação. A educação bilíngue, quando esta for bem planificada e executada, tem trazido recompensas de diversa ordem (cognitivas, pedagógicas, culturais, económicas, sociais e políticas), tanto para os alunos que a frequentam como programa de Ensino-Aprendizagem, como para a sociedade no seu todo.

A sua instituição alinha-se às tendências globais subscritas em alguns instrumentos internacionais que advogam o direito de as comunidades linguísticas receberem educação na sua língua materna (art. 29, Declaração Universal dos Direitos Linguísticos – DUDL –, UNESCO, 1996). Este direito foi reforçado por esta organização no seu *Informe de Seguimento da Educação no Mundo* (UNESCO, 2016 *apud* Chambo *et. al.*, 2020), que inclui cinco recomendações a serem seguidos pelos países signatários: *i.* ministrar um ensino às crianças numa língua que percebam; *ii.* formar pessoal docente para que possa ensinar em mais de uma língua; *iii.* diversificar a contratação do pessoal docente; *iv.* usar

Leonarda J.J.Maria Menezes, Gilberto N.M. Milice. Análise comparativa da leitura e escrita dos ... material didático inclusivo; e v. estabelecer programas de preparação para a escola adaptados ao contexto cultural.

Contudo, este processo tem conhecido hesitações e ceticismo da parte dos profissionais e gestores do sistema da Educação no país, em parte, pelo facto de a língua portuguesa ser a única língua da administração, de prestígio, da justiça e, por muito tempo, única língua da educação formal em todo o sistema de Educação, sendo, por isso, a língua de acesso ao emprego e a melhores condições de vida (Ngunga, 2021). O facto é que, com muita frequência, a Educação Bilíngue constitui uma estratégia da política linguística, incluindo nas famílias, para perpetuar a reprodução das desigualdades que caracterizam o sistema-mundo actual (Chambo, et. al., 2020).

Esta realidade faz com que existam muitos pais e encarregados de educação que olham a questão da Educação Bilíngue com uma certa desconfiança, suspeitando que os seus educandos possam ter desvantagens competitivas, no mercado de emprego, em relação aos que aprendem, desde o início, em língua portuguesa. Por outro lado, o programa bilíngue em curso em Moçambique é considerado “fraco ou subtractivo”⁴, embora seja “de transição com características de manutenção” (*ibid*), com um acompanhamento defeituoso, que pode trazer problemas no ensino de Português, se pensarmos que a língua portuguesa se serve (ou pelo menos se pode/deve servir) das suas co-línguas do sistema de educação para se consolidar e crescer em todas as vertentes (Faquir, 2016); até porque, na perspectiva de Chimbutane (2015), o potencial da Educação Bilíngue ainda não está a ser explorado na sua plenitude em Moçambique, pelo facto de ainda não se terem criado condições mínimas para que o seu potencial seja maximizado, incluindo a provisão de materiais, apoio a iniciativas de formação regular de professores e práticas pedagógicas adequadas, fatores despoletados ainda na fase experimental do ensino bilíngue pela avaliação do PEBIMO, como vimos anteriormente.

⁴ Num programa fraco, o objectivo sócio-educativo principal é a assimilação da língua dominante ou, no melhor dos casos, um bilinguismo limitado. No caso dos programas “fortes”, o que se pretende é uma alfabetização bilíngue real, com todas as suas consequências favorecedoras do enriquecimento social e educativo. O exemplo mais comum de programa fraco é o conhecido como “bilinguismo de transição”, que consiste em alfabetizar durante os primeiros anos de escolaridade em língua falada em casa, incorporando-se progressivamente a língua dominante, que depois se torna na única língua de ensino e aprendizagem para o resto da educação formal. Trata-se, em definitivo, de garantir a assimilação da língua oficial mais com uma breve etapa de transição. Nas versões mais extremas, o objectivo final destes programas é o abandono da língua inicial (Chambo et. al., 2020).

3. Metodologia de recolha de dados

O estudo privilegiou uma abordagem quanti-qualitativa. Segundo Fortin (2006, p. 32) o “objetivo das investigações qualitativas é descobrir, explorar, descrever fenômenos e compreender a sua essência”, ou seja, “[...] explorar a visão dos participantes sobre o problema em estudo” (Dorneyei, 2007, p. 38). Já o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de recolha de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc. (Richardson, 1999).

Neste contexto, o estudo baseou-se num paradigma descritivo e interpretativo de um estudo de caso – neste contexto múltiplos casos – envolvendo 20 alunos da 6ª classe – escolhida por ser a classe que finaliza o Ensino Primário no atual currículo introduzido em 2022 –, de uma escola da zona rural, localizada na localidade de Mugogoda, distrito de Maquivale, província da Zambézia, inseridos no programa de Educação Bilíngue. Um estudo de caso é uma pesquisa dentro das circunstâncias reais da vida (Da Silva, 2018), que envolve o estudo do atual contexto (*do Ensino Bilíngue*) num específico período de tempo, usando uma variedade de fontes de dados (Creswell, 2007; grifo nosso).

Deste modo, aplicaremos a teoria fundamentada – “uma abordagem indutiva que visa descrever problemas presentes em contextos sociais definidos (tal como são os problemas de leitura e escrita em Português por parte do alunos do Ensino Bilíngue), assim como a maneira como as pessoas (em particular os professores) os enfrentam” (Fortin, 2006, p. 37; o itálico é nosso) – combinando uma série de métodos de recolha de dados, como a observação e registro, entrevista e questionário, transcrevendo integralmente, codificando-os e classificando-os. Os objetivos das entrevistas sociolinguísticas, nesta pesquisa, foram, entre outros, gravar a leitura/fala de cada informante num período de tempo conveniente e ouvir as suas sensibilidades sobre o ensino bilíngue, bem como obter todos os dados demográficos necessários para a composição do perfil do informante.

A descrição dos dados etnográficos colhidos nesta pesquisa serviu para fazer uma análise quantitativa dos dados dos alunos que constituem a amostra, dados que incluem indicadores tais como zona, idade, línguas que falam, língua materna e nível de escolaridade. A seleção desta metodologia justificou-se pelo interesse em perceber as opiniões dos alunos destas turmas e classes em relação as suas dificuldades de leitura em Língua Portuguesa como L2 e/ou LE. Assim, o inquérito por questionário de carácter

Leonarda J.J.Maria Menezes, Gilberto N.M. Milice. Análise comparativa da leitura e escrita dos ... etnosociolinguístico e demográfico permitiu verificar que os alunos testados tinham as idades compreendidas entre 12 e 17 anos, tendo a maior parte deles 14 e 16 anos de idade. Esses alunos, de um modo geral, falavam o *Echuwabu* (como L1) em casa e nos intervalos das aulas e o Português na sala de aula, quando fossem aulas de Português. Segundo os alunos inquiridos, eles falavam nas suas L1 porque os pais e familiares não falavam Português e mesmo com os colegas de turma e amigos, sentiam-se mais à vontade em se comunicarem na L1, já que tinham pouca proficiência oral no Português e não se sentiam a vontade em falar nessa língua. É importa referir que, no presente trabalho, trazemos uma parte de um estudo mais amplo sobre o fenómeno em análise.

4. Análise comparativa da leitura e escrita do Echuwabo e do Português pelos alunos do Ensino bilíngue

Das leituras captadas, selecionamos, para o *corpus* de análise, apenas as palavras e frases onde os alunos apresentaram dificuldades, tanto no Echuwabo como no Português. Algumas destas dificuldades na leitura do Português, denotavam marcas de interferência linguística da L1 dos alunos, que, também, foi a língua de aprendizagem nas classes iniciais, tal como preconiza o modelo transicional com características de manutenção adotado por Moçambique. Os problemas mais evidentes foram os de compreensão do material escrito, na leitura de alguns grafemas, na leitura alongada de alguns fonemas, omissões, substituições, inversões e inserções. Vale lembrar que, o nível de proficiência na língua portuguesa, por parte dos alunos que constituíram a amostra para este estudo é limitado. Conforme dissemos, na secção anterior, apuramos, com base no questionário, que, de um modo geral, 80% dos alunos falavam o *Echuwabu* em casa e nos intervalos das aulas entre colegas e amigos.

O contacto com o Português é feito apenas na sala de aula, na aula da disciplina de Português, tal como se pode depreender da justificação do aluno 9 (A9): “(...) *falamos com os nossos pais em chuwabo, porque eles não falam Português*”. Neste contexto, o pouco tempo que tinham contacto com a língua portuguesa, não lhes permitia adquirir uma completa proficiência nesta língua, o que se refletiu nas leituras do Português efetuadas. Por exemplo, no ditado de frases/textos para aferir o grau de eficácia na relação grafema-fonema foram notórias construções frásicas e/ou lexicais agramaticais como, ex.1: **o ritos de iniciaisão é iportante para o jovens, porque o jovem já pode cazar e aprende repestar os pais e a mãe e toda as pessoas.*” E/ou, ainda, frases incompletas, como, ex. 2: **na minha comunidade vamos conhecer e assim os nossos avós vão ficar*

satisfeito quando respeitarmos”. No ex.1, é notório o desfasamento de algumas correspondências entre o som e grafia (**inicição*, **cazar*), mas também omissões (de [s] em *o*, portanto, de concordância do sintagma *[*o ritos*]; de [m] em **iportante*); de substituições (de [s] por [z] em **cazar*); de inversões (do [s] em **repestar*, em simultâneo com a omissão de [i]), etc. O ex. 2, espelha situações de falta de compreensão do que é dito ou do material impresso, o que resulta em frases incompletas e/ou sem sentido. Portanto, algumas dificuldades são relativas à questão da coesão em frases longas, que exigem maior concentração na descodificação e na construção do sentido, outras são tanto do nível sintático como na seleção do fonema ou grafema correspondente.

Outras dificuldades são relativas a leitura de palavras soltas, onde pudemos confirmar casos de influência/interferência da língua Echuwabo (L1) para o Português, conforme já pautado por alguns estudos (cf. Ngunga, 2008, Gonçalves & Vicente, 2010, Menezes, 2016), como a inserção da nasal (ex.: *mantu* [mātu] ‘mato’), embora sejam, também, notórias situações de omissões (ex.: *iportante* [iportāte] ‘importante’, vogais entre consoantes (ex. *parato* [paratu] ‘prato’, entre outros).

No que toca à leitura em Echuwabo, língua materna da maioria dos participantes, verificamos que a leitura foi relativamente mais expressiva em comparação com a leitura em Português, embora seja uma leitura efetuada na base do alfabeto do Português. Isto se deve à complexidade do processo de padronização linguística (das línguas moçambicanas de origem *bantu*), que perdura com o tempo, embora estudiosos da matéria vem efetuando um grande esforço neste sentido, fato evidenciado pelos resultados do IV Seminário de padronização das línguas moçambicanas, que aponta para a padronização, até ao momento, de 19 línguas⁵, das quais o Echuwabo faz parte (cf. Ngunga et. al., 2022), mas que ainda carece da aprovação pelas autoridades moçambicanas de educação para o seu uso nas escolas. Por exemplo, ainda prevalecem confusões no uso de grafemas como: ‘nl’ como combinação de ‘n’ e ‘l’ (em *nlada* ‘mão’) e ‘lr’ como grafema único (em *mwalra* ‘pedra’) ou no grafema ‘dd’ (em *okodda* ou **okoda* ‘negar’), ou, ainda, em *Nlaranja nimotta* ou *laranja *nimota* ‘A laranja caiu’. Contudo, a competência linguística no Echuwabo, sua L1, que estes alunos têm, faz com que, esta confusão, presente na ortografia, seja automaticamente corrigida, através do recurso às estratégias cognitivas – “aquelas que regem o comportamento automático e inconsciente

⁵ Ximakonde, Emakhuwa, Kimwani, Cinyanja, Ciyaawo, Ekoti, Echuwabo, Elomwe, Cinyungwe, Cindawu, Ciwutee, Cibarwe/Cibalke, Cimanyika, Cisená, Gitonga, Cicopi, Citshwa, Xichangana e Xizronga. (Ngunga, et. al., 2022).

Leonarda J.J.Maria Menezes, Gilberto N.M. Milice. Análise comparativa da leitura e escrita dos ... do leitor” (Da Silva, 2012, p. 152) – o que já não acontece com a leitura do Português. Este facto justifica o desnível da leitura nas duas línguas, estando o Echuwabo mais favorecida.

As constatações acima arroladas pressupõem que um trabalho de base para elevar a proficiência dos alunos na língua portuguesa deve ser feito pelos professores do subsistema de ensino bilíngue, para que a transição da competência leitora na L1 (Echuwabo) se reflita positivamente na língua-alvo (Português).

No domínio da escrita, os resultados do presente estudo demonstraram que os alunos apresentam dificuldades em ambas as línguas (na escrita do Echuwabo e na escrita do Português), sendo que algumas razões relativas ao domínio da leitura servem para a escrita, visto que a leitura e a escrita são indissociáveis. A leitura é a descodificação do material impresso – a escrita. Assim, a estratégia que usamos para comparar a escrita foi a composição. Instamos aos alunos para efetuarem uma redação com o tema “Fale sobre a importância dos ritos de iniciação na vida dos jovens e dos impactos socioculturais que os ritos trazem para a comunidade”.

Os resultados demonstraram que os alunos tinham, também, dificuldades em produzir frases bem estruturadas, com sequência lógica e sem erros ortográficos, produzindo frases com muitas palavras repetidas; frases com problemas de concordância verbal e nominal; frases com algumas marcas de interferências das línguas maternas, desenhos substituindo frases e até frases incompletas criando alguma incoerência no texto.

A partir dos questionamentos acerca da textualidade, pudemos apurar que muitos alunos apresentavam problemas de escrita, por vezes apresentando-a de forma ilegível e incompreensível. Os alunos revelaram dificuldades relativamente às perguntas que exigem respostas mais elaboradas, ou cujas respostas tivessem que ser extraídas de um parágrafo com muita informação. Por outro lado, algumas frases e imagens, quando lidas isoladamente do texto e fora do contexto situacional, criavam alguma ambiguidade e incompreensão, visto que não seguem as normas da sintaxe, estando saliente a inobservância dos traços prosódicos.

Novamente, trata-se de construções fráscas e/ou lexicais agramaticais como, por exemplo, *’’O papa nos sentar no chão e começa a falar da vida dos grande para raspetar eles”, que se verificam nas redações de quase todos os alunos em estudo. O uso quase exclusivo da sua L1 e a fraca ou quase inexistente exposição ao Português leva os alunos a ter mais dificuldades nos exercícios de escrita, mas também de oralidade,

Leonarda J.J.Maria Menezes, Gilberto N.M. Milice. Análise comparativa da leitura e escrita dos ...
escrevendo tal como pronunciam as palavras, com marcas de interferências das línguas maternas de origem *bantu*.

Apesar de as teorias do Ensino Bilíngue defenderem que as crianças aprendem facilmente a língua-alvo (L2/LE) no Ensino Bilíngue, a realidade moçambicana tende a demonstrar o contrário. Em zonas rurais, tal como é o local da nossa pesquisa, a dificuldade de aprendizagem do Português é notória, não porque o Ensino Bilíngue não seja eficiente, mas pelo modelo que é implementado, que, como já nos referimos anteriormente, é considerado fraco ou subtrativo (Chambo et. al., 2020) e pela falta de condições para a implementação de um Ensino Bilíngue efetivo: falta de livros e de outros materiais escolares, a falta de lanche escolar, que cria alguma desmotivação e falta de concentração nos alunos, e a falta de professores com formação sólida sobre o Ensino Bilíngue.

A situação acima descrita abre espaço para se sugerir que se deveriam encontrar soluções para uma intervenção pedagógico-didática adequada para as escolas, tanto do ensino primário como do ensino secundário, dado que algumas estruturas mais simples são aprendidas nas escolas primárias, quando o aluno aprende a construção de uma frase simples, trabalhando não só a estrutura da frase, o estudo da língua, mas também a concordância verbal e nominal. De um modo geral, as habilidades de escrita, tanto em Echuwabo como em Português, continuam críticas.

4.1 O processo de ensino na sala de aula

A análise comparativa da leitura e escrita dos alunos do Ensino Bilíngue configurar-se-ia incompleta se não ouvíssemos o outro ator, também, central no processo de Ensino-Aprendizagem – o professor. A partir da observação, pudemos verificar a maneira como as aulas eram lecionadas no contexto de Ensino Bilíngue e descrever os procedimentos postos em prática, a saber: as metodologias usadas pelos professores nessas aulas; as línguas faladas pelos alunos e professores em interação e o domínio das línguas faladas pelos professores e alunos em contexto de sala de aula.

Uma característica que sobressai como saliente entre os professores é que a maioria, senão todos, não possui uma formação sólida para o subsistema do EB. Estes são selecionados de entre os que falam a língua local e alguns submetidos a uma mini-capacitação em matéria de Educação Bilíngue. Portanto, muitos não têm domínio científico da língua *bantu* que lecionam e nem estratégias didáticas para o efeito. Decorre daí que estes professores agem *à la carte*, sem nenhuma atitude reflexiva devido à falta

de ferramentas para o efeito. Isto pode ser facilmente depreendido nas respostas às questões colocadas. Como exemplo, trazemos, para a análise, a questão 2: “Professor, em relação às aulas dadas em Português e em Echuwabu, qual das duas, os alunos têm melhor proficiência nas atividades de escrita?”

Resposta – P12: “hum... eles escrevem melhor nas aulas dadas na língua Echuwabu, porque é a língua que dominam, língua materna. Em Português eles têm muitas dificuldades de escrita e de oralidade. Quando as aulas são em Português... eles demoram mais a responder ou a escrever... ou a interagir, porque primeiro ficam a pensar se o que vão dizer ou escrever está correcto ou não, e se a tradução literal que fazem de uma língua para outra está correcta... Eles gostam de escrever nas suas línguas maternas”.

Nesta resposta, além de estar subjacente a constatação que tivemos sobre as melhores habilidades dos alunos na leitura de textos/palavras na sua língua materna, em comparação com a leitura em língua portuguesa, fato consubstanciado pelas dificuldades de escrita e oralidade, lentidão nas respostas e na escrita, está a tendência pela tradução literal e afeição à sua língua materna. A tendência dos alunos em efectuarem uma tradução literal tendo como língua de base o Echuwabo concorre, também, para o transporte de aspectos peculiares desta língua para o Português, o referido na literatura como influência ou interferência linguística (cf. Ellis, 1999, 2015; Chimbutane, 2015; Menezes, 2016), neste caso da língua *bantu* para a língua-alvo, o Português.

Este fato vem corroborar com a ideia de que os alunos da 6ª classe apresentam muitas dificuldades de leitura e de escrita, porque a interferência da língua materna dos alunos na escrita em Português cria alguma incoerência no texto escrito pelos mesmos, daí que é frequente afirmar-se que o texto é incoerente, ou seja, tem problemas relativos ao sentido. Dos textos produzidos, no presente estudo, 90% apresentavam marcas de interferência das línguas *bantu* no Português escrito e no Português oral, em quase todos os níveis, com particular incidência para os níveis sintático, lexical, fonético e morfofonológico.

Vale lembrar que, embora “as marcas da oralidade no texto sejam consequências consideradas normais para os alunos que têm pouca familiaridade com a leitura e com a escrita e, ainda, estejam apropriando-se dos conhecimentos linguísticos” (Mello, s/d), em situações desta natureza, é esperada, do professor, uma atitude corretiva, o que, em muitos casos, só se limita a leitura da passagem/frase em que o aluno apresentou dificuldades. Faltam, aos professores, conhecimentos linguísticos e metodológicos para responder com eficiência as limitações dos alunos, visto que, em muitos casos, os

professores, também, trazem consigo essas dificuldades e as repassam para os seus alunos. Por outro lado, a norma usada nas escolas (o Português europeu - PE) não é conhecido pelos professores (Timbane, 2015) o que dificulta o seu ensino.

A análise da escrita dos alunos em estudo revelou, também, que o professor na sala de aula deveria explorar os fundos de conhecimento, *i. e.*, tocar em questões transversais como a língua materna e a cultura dos alunos, como forma de ensiná-los a importância da valorização da língua e da cultura dos povos e dos próprios alunos. Esta exploração poderia ser feita, criando situações de intercâmbio de culturas e de experiências, como forma de valorizar as línguas maternas e as culturas dos alunos, através da narratividade oral dos fatos vivenciados por si próprios, dado que se parte do princípio de que numa sala de aula em Moçambique há uma coexistência cultural aliada às várias línguas maternas dos alunos, que pode servir para troca de experiências e de conhecimentos nos alunos e professores. Como afirma Ançã (1999, p. 23), “a oralidade encerra em si um imenso potencial a explorar, e porque a oralidade é o código mais próximo da subjetividade e do intrapessoal”. A recepção das produções dos estudantes por outros interlocutores, que não sejam apenas o professor, é uma estratégia bastante eficiente para dinamizar e solidificar a competência de produção de sentidos por meio da escrita.

É, portanto, necessário considerar uma produção textual, a partir de um olhar sócio-interacionista e cultural, levando-se em conta, principalmente, os fatores sócio-discursivos e culturais da linguagem, mesmo antes dos aspectos linguísticos inerentes à própria materialização escrita do texto, visto que a escrita é o produto da atividade de um sujeito histórico, situado numa comunidade discursiva, o qual tem o que dizer, por que dizer, como e para quem dizer, que conhece e seleciona as estratégias de escrita. Ou seja, deve-se olhar a escrita não como um texto empírico, mas através de sua estruturação macro: psico-socioeconómico-cultural, uma escrita que apresenta as características da dialogicidade, de usos estratégicos, de funções internacionais, do envolvimento, de negociação, de situacionalidade, de coerência e de dinamicidade (Marcuschi, 2001).

Considerações Finais

Com a presente pesquisa, obtivemos resultados que nos irão permitir melhorar o processo de Ensino-Aprendizagem da leitura e da escrita do Português no programa bilíngue. De uma maneira pragmática, pudemos *i. e.* aferir a competência leitora dos alunos

Leonarda J.J.Maria Menezes, Gilberto N.M. Milice. Análise comparativa da leitura e escrita dos ... participantes, identificar os principais problemas de leitura, encarados pelos alunos da 6ª classe do programa bilíngue na transição do Echuwabo ao Português; *ii.* aferir a percepção dos professores sobre o ensino da leitura e da escrita, na L1 e L2. Portanto, os benefícios da pesquisa incluem a indicação das áreas críticas, com vista a melhorar a leitura dos participantes e de outros alunos, tanto na sua L1 como na L2, e apoio aos professores em repensar em novas estratégias metodológicas para o processo de E-A.

Em termos gerais, os alunos que frequentam o subsistema do Ensino Bilíngue continuam a apresentar problemas de leitura e de escritas em ambas línguas (Português e Echuwabo), sendo que a maior incidência das dificuldades reside na língua-alvo – o Português. A leitura em Echuwabo serve-se da competência linguística que aqueles alunos têm sobre a sua L1, visto que, sendo falantes nativos do Echuwabo, capitalizam os conhecimentos que têm da sua língua materna, para impor um certo padrão de coerência na leitura de textos nesta língua, mesmo que a escrita se revista de vestígios do alfabeto da língua portuguesa. Por conta desta realidade, a produção escrita, destes alunos, na língua Echuwabo apresenta problemas profundos e o mesmo acontece com a leitura e produção escrita em Português.

Há uma necessidade pontual que o ensino bilíngue se sirva de instrumentos e metodologias circunscritos a este subsistema educacional, para se evitar o transporte de ferramentas do modelo monolíngue, incompatíveis ao Ensino Bilíngue. O bilinguismo de transição já foi apontado como um modelo fraco, o que insta às autoridades de educação a repensar no melhor modelo para Moçambique.

REFERÊNCIAS

- Ançã, M. H.(1999) “Da língua materna à língua segunda”. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. **Noesis**, Lisboa, nº 51, 14-16, jul./set., 1999.
- Benson, C. (1998). Alguns Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique. in: Stroud, C. & Tuzine, A. (1998). **Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas**. Cadernos de Pesquisa, Nº 26. Maputo: INDE/MINEDH – Moçambique, p. 297-300.
- Bilimória, H. & Almeida, L. S. (2008) **Aprendizagem auto-regulada: Fundamentos e organização do programa SABER** Programa de auto-regulação da aprendizagem. Programa Saber.

Castiano, J. P. (2014). Finalmente os saberes locais vão entrar oficialmente na escola: Perigos e desafios. in: Nhalevilo, E. A., et. al. (2014). **Os saberes locais e a educação**. Maputo: Texto Editores, p. 84-95.

Chambo, G. et. al. (2020). **Educação bilíngue em Moçambique**. Guia Prática. Edição Universidade de Vigo.

Chimbutane, F. (2015). Línguas e Educação em Moçambique: Uma Perspectiva sócio-Histórica. In: Gonçalves, P. & Chimbutane, F. (2015). **Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique**. p. 35-75. Maputo: Alcance Editores.

Creswell, J. W. (2007). **Projecto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed.

Cumbane, S. S. (2020). **Educação bilíngue em Moçambique e o Empoderamento das Comunidades**. Dissertação de Mestrado. FLCS-Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.

Da Silva, L.B.V.R. (2018). **Communication Strategies of Adolescent Sexual and Reproductive Health Programmes in Mozambique: The Cultural Challenges of Programa Geração Biz**. Tese de Doutoramento. Ghent: Ghent University.

David, M. B. (2017). **O Ensino Bilíngue em Moçambique: uma análise sociológica da influência do contexto e das origens sociais dos alunos no seu desempenho escolar na EPC Lussa, Distrito de Gurúe, Província da Zambézia**. Monografia de Licenciatura. FLCS, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.

De Paula, M. H. & Quiraque, Z A. S. (2017). **Diversidade Linguística, Direitos Linguísticos e Planificação Linguística em Moçambique: Problemática e Desafios na Adopção da Língua de Instrução no Ensino e Aprendizagem**. Article July 2017, nº 42-906.

Dorneyei, Z. (2007). **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press.

Eckert, P. (2013). **Ethics in linguistic research**. In: Podesva, Robert J. & Sharma, Devyani (eds). **Research Methods in Linguistics**. Cambridge: CUP, p. 11-28

Ellis, R. (1999). **The study of Second Language Acquisition**. Oxford University, Press.

Ellis, R. (2015). **Understanding Second Language Acquisition**. 2.ed. Oxford University, Press.

Faquir, O. C. G. (2016). **Didáctica da escrita em contextos multilíngues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos, metodológicos e contextuais**. Tese de Doutoramento. Lisboa: UL – FLUL.

Firmino, G. (1998). Língua e Educação em Moçambique. In: Stroud, C. & Tuzine, A. (1998). **Uso de línguas africanas no ensino: problemas e perspectivas**. Cadernos de Pesquisa Nº 26. Capítulo 9. p. 247-278. Maputo: INDE/MINEDH – Moçambique.

Fortin, M. F. (2006). **Fundamentos e etapas do processo de investigação**. Loures: Lusodidacta.

Gass, S. M & Selinker, L. (2008). **Second language acquisition: an introductory course**. Third edition. New York and London: Taylor & Francis.

Gonçalves, P. & Diniz, M.J. (2004). A Língua Portuguesa no Ensino Primário. In: Gonçalves, P. & Diniz, M. J. (Org.). (2004). **Português no ensino primário: estratégias e exercícios**. Maputo: INDE, p. 1-14.

Gonçalves, P.; Vicente, F. (2010). Erros de Ortografia no Ensino Superior. In Gonçalves, P. (2010). **O português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas**.p. 51-69. Maputo: Texto Editores.

INDE/MINED.(s/d). **Programa do Ensino Básico para o III º Ciclo (6ª e 7ª Classes), Língua Portuguesa**. Maputo: INDE/MINED: Maputo.

Joaquim, J. A. (2013). **Educação Bilíngue em Moçambique**. Um estudo de caso, na Província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Littlewood, W. (2006). Second language learning. In: Davies, A. and Elder, C. (Eds) **The handbook of applied linguistics** (pp. 501-524). Malden: Blackwell Publishing.

Marcuschi, L. A. (2001). **Análise da Conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática.

Mello, J. A. (s/d) “**Interferências da Oralidade na Produção Escrita**”. Disponível em: [http://www.encontrodevista.com.br/artigos/interferencia da oralidade na producao Escrita.pdf](http://www.encontrodevista.com.br/artigos/interferencia_da_oralidade_na_producao_escrita.pdf). acesso em: 15. nov. 2011.

Menezes, L. J. J. M. (2016). **O Ensino Bilíngue em Moçambique: Entre a Casa e a Escola – A questão da interferência das Línguas Bantu no Português**. Novas Edições Acadêmicas

Ngunga, A. S. A. (2008). **O Papel das Línguas Moçambicanas na vida social, política e econômica do país**. Maputo: UEM/CEA.

Ngunga, A. S. A. (2021). A toponímia e a diversidade linguística em Moçambique. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde: (BA), vol.1, nº 1, p.38-62, jan./jun. 2021.

Leonarda J.J.Maria Menezes, Gilberto N.M. Milice. Análise comparativa da leitura e escrita dos ...

Ngunga, A., Manuel, C., Langa, D., Machungo, I. & Da Câmara, C. (2022). **Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas**: Relatório do IV Seminário. Imprensa universitária. Maputo: CEA-UEM.

Nijakowska, J. (2010). **Dyslexia in the Foreign Language Classroom/Second Language Acquisition**. Multilingual Matters. Clevedon, England: Short Run Press Ltd.

Silva, S. D. (2012). Concepções de Leitura: abordagens psicolinguísticas em interface com abordagens da neurociência. In: Pereira, V. W. & Guaresi, R. (2012). **Estudos sobre a Leitura**: Psicolinguística e Interfaces. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 151-157.

Timbane, A. A. (2015). A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. **Calidoscópico**, Vol. 13, n. 1, p. 92-103, jan/abr. 2015.

UNESCO. (1996). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. UNESCO: Barcelona, Junho, 1996.

Recebido em: 12/10/2023

Aceito em: 12/04/2024



Para citar este texto (ABNT): MENESES, Leonarda Jacinto José Maria; MILICE, Gilberto Necas Mucambe. Análise comparativa da leitura e escrita dos alunos do ensino bilíngue: do Echuwabo ao Português. *Njinga & Sepé*: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº 1, p.114-133, jan.-abr. 2024.

Para citar este texto (APA): Menezes, Leonarda Jacinto José Maria; Milice, Gilberto Necas Mucambe. (jan.-abr. 2024). Análise comparativa da leitura e escrita dos alunos do ensino bilíngue: do Echuwabo ao Português. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (1): 114-133.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>