UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

ARTINÉSIO WIDNESSE SAGUATE

O PORTUGUÊS MAKHUWA
Representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilíngue

Versão corrigida

São Paulo
2017

ARTINÉSIO WIDNESSE SAGUATE

O PORTUGUÊS MAKHUWA

Representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilíngue

Versão corrigida

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves
Corrêa

Assinatura do Orientador em 28/09/2017

São Paulo
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S129p Saguete, Artinésio Widnesse
O PORTUGUÊS MAKHUWA: Representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilíngue / Artinésio Widnesse Saguete ; orientador Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. - São Paulo, 2017.
276 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Moçambique. 2. português. 3. emakhuwa. 4. ensino bilíngue. 5. escrita. I. Corrêa, Manoel Luiz Gonçalves, orient. II. Título.

SAGUATE, A. W. **O português makhuwa:** representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilíngue. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Aprovado em: 04 de agosto de 2017

Banca Examinadora

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa Julgamento: _____	Instituição: USP – FFLCH Assinatura: _____
Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli Julgamento: _____	Instituição: UNESP/S.J. Rio Preto Assinatura: _____
Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho Julgamento: _____	Instituição: UNESP – Marília Assinatura: _____
Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito Julgamento: _____	Instituição: UFSCAR Assinatura: _____
Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein Julgamento: _____	Instituição: USP – FFLCH Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai (em memória), que tanto quis presenciar este momento; à minha mãe, Suzana Daunisa, pelo seu amor; e aos meus filhos, Artinésio (Arti) e Millena (Mille), que, mesmo privados do meu calor, nunca deixaram de me transmitir seu sorriso.

Dedico, também, às Irmãs do Sagrado Coração de Maria da Igreja Católica, em Quelimane – Zambézia (Moçambique), particularmente às Irmãs Palmira dos Anjos Azevedo, Madalena Serafim Manhiça e Maria Teresa Bastião, por me terem aberto os caminhos do ensino superior.

Dedico, ainda, às crianças moçambicanas, de modo geral, e às crianças makhuwa-lomwe, de modo particular, que, mesmo diante das adversidades linguístico-discursivas, lutam pela aprendizagem da escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

- ao meu orientador, Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, a quem, na verdade, devo um eterno agradecimento;
- aos membros da banca de defesa da tese, por aceitarem contribuir no debate em torno do tema em estudo;
- à banca de exame de qualificação: Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho (UNESP/São José do Rio Preto) e Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho (UNESP/Marília), pelas valiosas observações e sugestões feitas ao trabalho;
- à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (CAPES PEC-PG), processo nº 15233-12-0/2013, pela bolsa concedida;
- à Universidade de São Paulo (professores e funcionários – da Faculdade de Filosofia, Letras Clássicas e Humanas (FFLCH) em geral, e do Departamento Letras Clássicas e Vernaculares (DLCV) em particular –, à Pró-reitoria de Pós-Graduação, aos funcionários do Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo (CRUSP), pelo acolhimento e pelos ensinamentos ao longo do período da vigência dos meus estudos;
- à minha família que me apoiou nesta caminhada;
- aos alunos do ensino bilíngue das escolas primárias completas de Anchilo e de Murapane I, pela colaboração na aplicação da pesquisa;
- à Escola Primária Completa de Anchilo, particularmente ao diretor adjunto-pedagógico, Mendes Rocha, e à professora Amélia Eugénio Sinoia, e à Escola Primária de Murapane I, particularmente ao professor Gonçalves Pinhereque, pela colaboração durante a realização da pesquisa;

- à Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula, por ter autorizado a realização da pesquisa nas escolas contempladas neste estudo;
- à Sheila Perina de Souza, à Vanessa Cunha, ao Raimundo Mateço, ao Geraldo Jamisse Hodela, ao Alexandre António Timbana, ao José João Passe e à Nathana Yara, pela amizade incondicional;
- aos membros do Grupo de Pesquisa *Práticas de leitura e de escrita em português língua materna* (liderado pelo Prof. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa – USP/FFLCH): Arnaldo Rebello Camargo Jr., Michele Siqueira, Thaís Viveiros, Adair Vieira Gonçalves, Leonardo Gonçalves de Lima, Pascoalina Saleh, Eliana Maxiel, Patricia Hilda Franzoni, Vanda Mari Trombetta, Rosangela Rodrigues Borges, Cristiane Carneiro Capristano, Angelo Pires, Cristian Imbruniz, Luiz André Neves de Brito, Maria Ignez L. Pedroso, pela amizade e pelos ensinamentos académicos;
- à Regina Campião, pela ajuda na tradução de algumas palavras do emakhuwa para o português;
- à sra. Celestina, da área do Ensino Bilíngue na Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula, pela ajuda na indicação das escolas contempladas neste estudo;
- aos estudantes moçambicanos presentes no Brasil durante os meus estudos: Joaquim Maloa, Milton Correa, Tomé Maloa, Inês Queme, Elídio Nhamona, Cornélio Raimundo Mucache, Celestino Manuel, Maria Manuel Alfândega Thedzi, pelo convívio;
- a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso desta caminhada.

Existem [...] várias formas de pobreza. E há, entre todas, uma que escapa às estatísticas e aos indicadores numéricos: é a penúria da nossa reflexão sobre nós mesmos. Falo da dificuldade de nos pensarmos como sujeitos históricos como lugar de partida e como destino de um sonho.

Mia Couto¹

¹ Trecho retirado do texto “Os sete sapatos sujos”, de Mia Couto, disponível em <http://www.macua.org/miacouto/MiaCoutoISCTEM2005.htm>, acessado em 2012.

RESUMO

SAGUATE, A. W. **O português makhuwa: representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilíngue.** Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paul, 2017.

Quando, em 1975, Moçambique se tornou independente de Portugal, adotou o português como língua oficial, num contexto multilíngue. Na educação formal, o português era a única língua de ensino, apesar de a maioria das crianças tê-lo como língua segunda. A partir da década de 2000, o País instituiu o ensino bilíngue: português e algumas línguas nativas – uma das quais é o emakhuwa. Contudo, no processo de ensino-aprendizagem do português, particularmente em seu modo de enunciação escrito, tende-se a desconsiderar a heterogeneidade dessa língua; e a heterogeneidade entre essa língua e as línguas nativas – particularmente o emakhuwa; e, ainda, a heterogeneidade da própria escrita. Entretanto, partindo de textos (escritos), produzidos por alunos de duas escolas do ensino bilíngue (português-emakhuwa), foi possível constatar representações linguístico-discursivas que sugerem o modo singular de constituição dessa heterogeneidade. Assim, o presente estudo questiona: a) como se manifesta essa heterogeneidade nas formas linguísticas e nos fatos discursivos; b) como ela é representada na escrita do português no ensino bilíngue?; c) que propostas didáticas para a representação linguístico-discursiva da língua, das línguas e da escrita no ensino bilíngue (português-emakhuwa)? De modo geral, objetiva-se: a) investigar como os diferentes fatores linguístico-discursivos concorrem para a representação da língua, das línguas e da escrita no ensino bilíngue; e b) mostrar como a abordagem da língua, das línguas e da escrita no ensino bilíngue deve priorizar e tratar de forma crítica a heterogeneidade (da língua, entre as línguas e da escrita) de modo a melhorar o ensino-aprendizagem das línguas, em geral, e do português, em particular, no modo de enunciação escrito. Especificamente, objetiva-se: a) descrever a heterogeneidade entre o português e as línguas nativas (particularmente o emakhuwa) na escrita do português; b) sistematizar a representação escrita na heterogeneidade entre o português e o emakhuwa; c) fornecer aos professores do ensino bilíngue (particularmente do ensino bilíngue português-emakhuwa) subsídios didáticos no tratamento da representação das formas linguísticas e dos fatos discursivos em sala de aula. Os resultados confirmam as seguintes hipóteses: a) a heterogeneidade linguística em Moçambique se manifesta como *constitutiva* na relação português-línguas nativas; b) na heterogeneidade entre o português e o emakhuwa, é, essencialmente, em emakhuwa o lugar de enunciação dos alunos, inclusive no tocante à representação escrita. O estudo se baseia nas teorias da variação linguística (LABOV, 1972), do dialogismo (BAKHTIN, 1992) e da heterogeneidade da escrita (nos moldes defendidos por Corrêa (2004)). Da análise feita (na escrita do português), constata-se: a) a circulação dialógica do aluno i) da matriz fonológica e morfossintática do emakhuwa para o português, ii) da fala do emakhuwa para a escrita do português, iii) da fala do português para a escrita do português, iv) da escrita do emakhuwa para a escrita do português; b) maior valorização do português em relação às línguas nativas, em geral, e ao emakhuwa, em particularmente.

Palavras-chave: Moçambique; português; emakhuwa; ensino bilíngue; escrita.

ABSTRACT

SAGUATE, A. W. **The Makhuwa Portuguese**: written representation and proposal of didactic exercises in bilingual education. Thesis (Doctorate). Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, 2017.

When, in 1975, Mozambique became independent of colonialism, it adopted Portuguese as its official language in a multilingual context. In formal education, Portuguese was the only language of instruction, although most children have it as a second language. From the 2000s, the country instituted bilingual education: Portuguese and some native languages - one of which is emakhuwa. However, in the teaching-learning process of Portuguese, particularly in its written enunciation mode, it tends to disregard the heterogeneity of that language; and the heterogeneity between this language and the native languages - particularly the emakhuwa; and the heterogeneity of writing itself. However, from written texts produced by students of two schools of bilingual education (Portuguese-emakhuwa), it was possible to verify linguistic-discursive representations that suggest the singular way of constitution of this heterogeneity. Thus, the present study questions: a) how this heterogeneity manifests itself in linguistic forms and in discursive facts; b) how is it represented in Portuguese writing in bilingual education ?; c) which didactic proposals for the linguistic-discursive representation of the language, the languages and the writing in the bilingual teaching (Portuguese-emakhuwa)? In general, it aims to: a) investigate how the different linguistic-discursive factors contribute to the representation of language, languages and writing in bilingual education; and b) to show how the approach to language, languages and writing in bilingual education should prioritize and critically address heterogeneity (of language, between languages, and of writing) in order to improve language teaching and learning in general, and Portuguese, in particular, in the written enunciation mode. Specifically, I aim to: a) describe the heterogeneity between Portuguese and native languages (particularly of the bilingual education) in Portuguese writing; b) systematize the written representation in the heterogeneity between Portuguese and emakhuwa; c) to provide teachers of bilingual education (particularly Portuguese-emakhuwa bilingual education) with teaching subsidies in the treatment of the representation of linguistic forms and discursive facts in the classroom. The results confirm the following hypotheses: a) the linguistic heterogeneity in Mozambique manifests itself as constitutive in the Portuguese-native languages relation; b) in the heterogeneity between the Portuguese and the emakhuwa, it is essentially in emakhuwa the place of enunciation of the students, including in relation to the written representation. The study is based on theories of linguistic variation (LABOV, 1972), dialogism (BAKHTIN, 1992) and the heterogeneity of writing (in the forms defended by Corrêa (2004)). From the analysis made (in Portuguese), it was possible to observe: a) the dialogical circulation of the student i) from the phonological and morphosyntactic matrix of emakhuwa to Portuguese, ii) from the speech of emakhuwa to Portuguese writing, iii) from the speech of Portuguese for writing in Portuguese, iv) from the speech of emakhuwa writing for writing in Portuguese; b) greater appreciation of Portuguese in relation to native languages in general, and emakhuwa in particular.

Keywords: Mozambique; Portuguese; Emakhuwa; Bilingual education; Writing.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição da população por grupos de idade, segundo língua materna.....	34
Tabela 2	Distribuição da população por grupos de idade segundo a língua que fala com mais frequência em casa.....	35
Tabela 3	Distribuição da população por língua materna e por língua falada com mais frequência em casa, de acordo com área de residência.....	36
Tabela 4	Distribuição dos alunos por sexo e idade.....	64
Tabela 5	Distribuição dos alunos segundo a língua materna.....	65
Tabela 6	Distribuição dos alunos segundo o contexto de aprendizagem do português.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Línguas bantu moçambicanas	33
Quadro 2	Consoantes: o alfabeto internacional de fonética	78
Quadro 3	Consoantes do português europeu	79
Quadro 4	As consoantes do emakhuwa	80
Quadro 5	Grafemas do alfabeto de emakhuwa	81
Quadro 6	Vogais do português europeu	83
Quadro 7	Algumas semelhanças e diferenças na representação gráfica das consoantes analisadas, tendo em vista o sistema fonológico de cada uma das línguas	103
Quadro 8	O fonema /p/: exemplos do emakhuwa e do português	184
Quadro 9	O fonemas /p/ em contraste com o fonema /b/: exemplos do emakhuwa e do português	185
Quadro 10	O fonema /t/: exemplos do emakhuwa e do português	187
Quadro 11	O fonemas /t/ em contraste com o fonema /d/: exemplos do emakhuwa e do português	188
Quadro 12	O fonema /k/: exemplos do emakhuwa e do português	191
Quadro 13	O fonema /k/ em contraste com o fonema /g/: exemplos do emakhuwa e do português	191
Quadro 14	O fonema /k/: sua distribuição e representação grafêmica	193
Quadro 15	O fonema /k/ em contraste com fonema /g/: sua distribuição e representação grafêmica	195
Quadro 16	O fonema /ʃ/: exemplos do emakhuwa e do português	197
Quadro 17	O fonema /ʃ/ em contraste com o fonema /ʒ/: exemplos do emakhuwa e do português	197
Quadro 18	O fonema /ʃ/: sua distribuição e representação grafêmica	199
Quadro 19	O fonema /ʃ/ em contraste com o fonema /ʒ/: sua distribuição e representação grafêmica	201
Quadro 20	O fonema /s/: exemplos do emakhuwa e do português	223

Quadro 21	O fonema /s/ em contraste com o fonema /z/: exemplos do emakhuwa e do português	203
Quadro 22	O fonema /s/: sua distribuição e representação grafêmica	205
Quadro 23	O fonema /s/ em contraste com o fonema /z/: sua distribuição e representação grafêmica	206
Quadro 24	O fonema /r/: exemplos do emakhuwa e do português	208
Quadro 25	O fonema /r/ em contraste com o fonema /r/: exemplos do emakhuwa e do português	208
Quadro 26	O fonema /r/ em contraste com o fonema /r/: sua distribuição e representação grafêmica	210
Quadro 27	O fonema /ʌ/: exemplos do emakhuwa e do português e sua representação grafêmica	212
Quadro 28	A sílaba – ataque ramificado: exemplos no português e em emakhuwa e os desajustes ortográficos no português	217
Quadro 29	A coda no interior de palavra: exemplos no português e no emakhuwa e desajustes ortográficos no português	219
Quadro 30	A coda em posição final de palavra: exemplos no português e no emakhuwa e desajustes ortográficos no português.....	220

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Localização das línguas bantu	31
Figura 2	Zonas linguísticas bantu	32
Figura 3	Localização de Nampula	59
Figura 4	Vogais: o alfabeto fonético internacional	82

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Turma da 7 ^a classe da Escola Primária Completa de Anchilo-Sede	61
Imagem 2	Turma da 7 ^a Classe da Escola Primária Completa de Mulapane I ...	62

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Concepção do projeto	19
1.1.1	Infância, ensino primário, secundário e superior....	19
1.1.2	Professor de português	23
1.1.3	Pesquisas em nível de pós-graduação	24
1.2	Questões	26
1.3	Objeto	27
1.4	Objetivos	27
1.4.1	Gerais	27
1.4.2	Específicos	27
1.5	Hipóteses	28
1.6	Estrutura	28
2.	CONTEXTO: O CENÁRIO LINGÜÍSTICO DE MOÇAMBIQUE...	30
2.1	Pluralidade linguística	30
2.2	Dados estatísticos sobre as línguas	34
2.3	Política e planejamento linguístico	36
2.3.1	Política linguística colonial	37
2.3.2	Apropriação oficial do português pelos moçambicanos	38
2.3.3	Política linguística pós-colonial	39
2.3.4	O ensino de línguas no Ensino Básico	42
2.3.5	O Ensino Bilíngue	43
2.3.6	Debates em torno do Ensino Bilíngue: os objetivos do milênio e a ordem discursiva	45
2.3.7	A prática didática	47
2.3.7.1	A gramática	48
2.3.7.2	Métodos de ensino	48
2.3.7.3	Livros de apoio didático ao professor	49
2.4	O português e o emakhuwa	49
2.4.1	O português	49
2.4.2	O emakhuwa	51

2.4.2.1	Variedade de referência	55
2.5	Pesquisas sobre escrita em Moçambique	55
3.	METODOLOGIA	58
3.1	Coleta de dados	58
3.1.1	Escolas contempladas pela pesquisa.....	58
3.1.1.1	A Escola Primária Completa de Anchilo-Sede	61
3.1.1.2	A Escola Primária Completa de Mulapane I	62
3.1.2	Caracterização do cenário de pesquisa	62
3.1.3	Dados sociolinguísticos dos alunos	64
3.1.4	Estratégias de pesquisa	66
3.1.5	Procedimentos de ética	66
3.1.6	Legibilidade dos dados	66
3.1.7	Limitações	67
3.2	Tratamento dos dados	67
3.2.1	Codificação dos textos	67
3.2.2	Discriminação dos dados	68
3.2.3	Opções teóricas	69
4.	QUADRO TEÓRICO	73
4.1	Sobre a heterogeneidade da língua, a heterogeneidade entre línguas e a heterogeneidade da escrita: considerações gerais	74
4.2	Aspectos fonético-fonológicos	76
4.2.1	Consoantes do português e do emakhuwa	77
4.2.1.1	Consoantes especiais e/ou marginais em emakhuwa	80
4.2.1.2	Modificação de consoantes em emakhuwa	80
4.2.1.3	Nasal silábica em emakhuwa	80
4.2.1.4	Consoantes do português analisadas	82
4.2.2	Vogais do português e do emakhuwa	82
4.2.2.1	Vogais do português analisadas	84
4.2.2.2	Semivogais do português e do emakhuwa.....	84
4.2.3	A prosódia	85
4.2.3.1	A prosódia fonológica	85

4.2.3.1.1	A sílaba (σ)	86
4.2.3.1.2	A palavra fonológica (ω)	92
4.2.3.1.3	A frase fonológica (φ)	92
4.3	Aspectos morfossintáticos	93
4.3.1	Morfema	94
4.3.1.1	Classificação de morfemas	94
4.4	Aspectos discursivos: valoração da língua	95
4.4.1	A “descolonização” das práticas discursivas sobre as línguas em Moçambique	98
4.4.2	Preconceito linguístico em Moçambique	100
4.4.3	Problemas da “norma padrão” no ensino-aprendizagem do português	101
4.5	A heterogeneidade da escrita: eixos de circulação do escrevente pelo imaginário da escrita	102
5.	REPRESENTAÇÃO ESCRITA DOS ASPECTOS FORMAIS DO PORTUGUÊS	105
5.1	Aspectos fonético-fonológicos	105
5.1.1	Os fonemas /b/ vs. /p/, /d/ vs. /t/, /g/ vs. /k/, /z/ vs. /s/	106
5.1.2	O fonema /s/	115
5.1.3	O fonema /r/	119
5.1.4	O fonema /ʃ/	120
5.1.5	O fonema /ʎ/	122
5.1.6	A vogal /i/	125
5.1.7	A vogal /i/	126
5.1.8	A vogal /o/	128
5.1.9	A vogal /u/	129
5.1.10	Representação da sílaba	130
5.1.10.1	Inserção/transposição de vogais em ataques ramificados	130
5.1.10.2	Omissão do grafema <u> em dígrafos consonantais <gu> e <qu>.....	133
5.1.10.3	Omissão de semivogais em “falsos ditongos”	136
5.1.10.4	Transformação da coda em sílaba	139
5.2	Aspectos morfossintáticos	143

5.2.1	Concordância verbal: redução das formas verbais	143
5.2.2	Flexão de palavras	150
5.3	Conclusão	153
6.	REPRESENTAÇÃO DOS FATOS DISCURSIVOS DA LÍNGUA	155
6.1	O português como língua de maior prestígio em relação às línguas nativas	155
6.2	O português como língua predominantemente de <i>tradição escrita</i> e o emakhuwa de <i>tradição oral</i>	164
6.3	O português como <i>língua institucional</i>	167
6.4	O português como <i>língua que proporciona a autossuficiência</i>	170
6.5	Conclusão	175
7	PROPOSTA DE EXERCÍCIOS DIDÁTICOS PARA A REPRESENTAÇÃO ESCRITA DO PORTUGUÊS NO ENSINO BILÍNGUE	177
7.1	Proposta de exercícios didáticos para formas linguísticas	177
7.1.1	Considerações gerais	177
7.1.2	Preparação do plano de aula	178
7.1.3	Aplicação de consoantes em sala de aula	181
7.1.3.1	Exercício para o reconhecimento, a produção e a representação de /b/ em contraste com /p/	182
7.1.3.2	Exercício para o reconhecimento, a produção e a representação de /d/ em contraste com /t/	186
7.1.3.3	Exercício para o reconhecimento, a produção e a representação de /g/ em contraste com /k/	190
7.1.3.4	Exercício para o reconhecimento, a produção e a representação de /ʒ/ em contraste com /j/	196
7.1.3.5	Exercício para o reconhecimento, a produção e a representação de /z/ em contraste com /s/	202
7.1.3.6	Exercício para o reconhecimento e a representação de /r/ em contraste com /r/	207

7.1.3.7	Exercício para o reconhecimento e a representação //	211
7.1.4	Aplicação de vogais em sala de aula.....	213
7.1.5	Aplicação de sílaba em sala de aula	216
7.1.6	Aplicação de aspectos morfossintáticos (concordância verbal e flexão de palavras) em sala de aula	220
7.2	Proposta de exercícios didáticos para fatos discursivos	223
7.2.1	Considerações gerais	223
7.2.2	Preparação do material didático	225
7.2.3	A emancipação como elemento importante na desconstrução da representação das línguas	225
7.2.4	Maior atenção ao ensino-aprendizagem da escrita das línguas nativas.....	226
7.2.5	Aplicação das ocorrências em sala de aula	226
7.3	Conclusão.....	228
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
	BIBLIOGRAFIA	232
	APÊNDICE	236
	ANEXOS	243

1. INTRODUÇÃO

1.1. Concepção do projeto

A epígrafe apresentada, que cita Mia Couto, tenta retratar o espírito de abordagem que orienta/orientou todas as ações desta pesquisa, da concepção do projeto (de pesquisa) até a elaboração desta tese. Com efeito, a concepção do projeto (do qual resultou a tese) tem como base a minha infância e o meu percurso estudantil¹, a minha experiência de professor e a minha experiência de pesquisador. Por outras palavras, considero como base para este estudo três momentos, distintos, mas complementares: a) acontecimentos ocorridos na minha infância, no ensino primário, no ensino secundário e no ensino superior; b) acontecimentos correspondentes à experiência de trabalho como professor; e c) acontecimentos que correspondem à experiência de pesquisas em nível de pós-graduação.

1.1.1 *Infância, ensino primário, secundário e superior*

Nasci em Moçambique, no povoado de Photokoma, a cerca de 20 km da localidade de Regone, distrito de Namarrói, província da Zambézia. Até a altura do meu nascimento, minha família era constituída, majoritariamente, por integrantes analfabetos. Como 11º filho a nascer de meus pais, apenas minha irmã e meu irmão (2º e 3º a nascerem, respectivamente) tinham o contato com a escola formal. Ambos tinham a 3ª e a 4ª classes do *ensino rudimentar*², respectivamente³.

Um dos principais motivos do elevado número de membros de minha família sem o contato com o ensino formal se deveu ao conflito armado que fustigava o País⁴. Por conta desse conflito, em 1988, minha família se refugiou no Malauí. Nossa

¹ Seguramente, similar à infância e ao percurso estudantil de muitos moçambicanos.

² O sistema de educação colonial oferecia aos moçambicanos o chamado ensino rudimentar, que ia até o nível de 4ª classe (cf. CRUZ E SILVA, 2012; MAZULA, 1995; MONDLANE, 1995), o equivalente à 4ª série no Brasil.

³ O esperado seria que minha irmã, já mais velha, tivesse um nível de escolaridade mais elevado que meu irmão. Talvez isso se deva ao fato de que, em muitas culturas do País, sobretudo em zonas rurais, os pais dão maior primazia, para a educação formal, às crianças de sexo masculino, relegando as do sexo feminino para atividades domésticas.

⁴ Quase dois anos após a Independência contra o colonialismo (1975), Moçambique conheceu um conflito civil (1977-1992), entre o Governo da FRELIMO (Frente de Libertação de

instalação e inserção foram facilitadas pelo fato de que meu pai já conhecia muito bem aquele país e falava fluentemente a língua nacional – o chichewa. Desse modo, ao invés de nos instalar em campos de refugiados, junto com outros refugiados moçambicanos, meu pai adquiriu uma moradia em um bairro de nativos. Esse fato resultou em menor convívio com os moçambicanos falantes do elomwe – minha língua materna – e em maior convívio com a população nativa (falante do chichewa).

Em 1990, aos oito anos de idade e com bastante conhecimento oral da língua chichewa⁵, meu pai matriculou-me em uma escola pública local juntamente com meus três irmãos mais velhos.

Naquela escola, apenas eu e meus irmãos éramos estrangeiros. O ensino-aprendizagem era bilíngue, feito tanto em língua chichewa quanto em língua inglesa, sendo que nas classes iniciais era proporcionada uma maior presença da primeira (língua chichewa). Até o fim dos conteúdos da 1ª classe⁶, eu e meu irmão⁷ já sabíamos ler e escrever naquela língua (chichewa), ao mesmo tempo em que nossa leitura e escrita em língua inglesa se mostravam bastante promissoras, e estávamos entre os cinco primeiros colocados em termos de aproveitamento pedagógico em uma turma de cerca de 70 alunos. Nossa leitura e escrita naquela primeira língua se consolidaram na 2ª classe, com uma total fluência, ao mesmo tempo em que nos apropriávamos cada vez mais da leitura e escrita do inglês.

Com o fim do conflito armado em Moçambique (outubro de 1992), meus pais decidiram que devíamos regressar ao País. Regressados (em 1993), deparamo-nos com uma situação de total destruição. Além disso, reinava ainda desconfiança entre moçambicanos, e a divisão de estruturas de poder montadas tanto pelo Governo da FRELIMO (doravante Governo) quanto pela RENAMO ao longo do conflito eram

Moçambique – movimento que libertou Moçambique do jugo colonial português) e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) – movimento rebelde armado, que lutou contra a ideologia de orientação marxista-socialista, implantada na altura pela FRELIMO em Moçambique (cf. CAHEN, 2009; 1993; CRAVINO, 2005; MAZULA, MACHILI e MAIA, 1995; SIBYL, 1989).

⁵ Em um cenário de *bilinguismo tardio* ou secundário, tendo em conta a idade de aquisição dessa língua (L2); *coordenado*, uma vez que, aquando da aquisição dessa língua, estava ciente da minha situação de L2; *equilibrado*, pelo fato de o domínio dessa língua ser o mesmo do elomwe; *aditivo*, já que no seio familiar valorizávamos as duas línguas; *bicultural*, uma vez que nos identificávamos positivamente com as culturas das duas línguas.

⁶ O equivalente à 1ª série em contexto brasileiro.

⁷ Excetuam-se as minhas irmãs, que acabaram por desistir.

bastante visíveis. A povoação onde nasci era dominada pela RENAMO e a localidade de Regone pelo Governo. Toda a estrutura de poder em Photokoma e em seus arredores estava, portanto, sob a gestão da RENAMO, inclusive o sistema educativo, baseado no modelo colonial, cujo nível primário era constituído por um ano preparatório (pré-primário) e quatro classes (1ª a 4ª classe). Durante o conflito, os professores tinham sido recrutados para garantir um ensino paralelo ao oficial. Trata-se, portanto, de professores que, por um lado e em sua maioria, tinham sido escolarizados no tempo colonial e, por outro, não tinham um treinamento psicopedagógico formal (metodologia, por exemplo), pelo menos para o ensino-aprendizagem de línguas.

Com a nossa chegada, meu pai estabeleceu contatos com as lideranças e chefias locais, e foi montada uma escola no povoado de Museneka sob a responsabilidade de um professor. A escola estava habilitada para oferecer um ensino que ia do pré-primário à 3ª classe; e a inscrição em um dos níveis era determinada pelos conhecimentos básicos de comunicação em português, adquiridos previamente antes do ingresso na escola.

Nessa altura, minha dificuldade nessa língua (português) era total, isto é, não dispunha sequer de conhecimentos básicos para a comunicação. Contudo, tinha duas possibilidades: ou efetuar a inscrição no ensino pré-primário, ou, então, em uma das três classes disponíveis naquela escola. Após uma avaliação, o professor determinou que eu e meu irmão devêssemos frequentar a 3ª classe, pois possuíamos uma habilidade de escrita, apesar de ter sido relativa ao chichewa. Entretanto, o número de alunos habilitados para frequentar aquela classe era insignificante (apenas nós dois) para constituir uma turma. Com efeito, fomos transferidos para uma escola⁸, onde funcionavam turmas de pré-primário à 3ª classe. No ano seguinte (1994), fomos frequentar a 4ª classe já em outra escola⁹. Após a realização das primeiras eleições multipartidárias, em outubro de 1994, que culminaram com a manutenção da FRELIMO no poder, o sistema educativo da RENAMO se extinguiu completamente. Com efeito, em 1995, continuei meus estudos no sistema educativo oficial.

⁸ Escola de Mareia.

⁹ Escola de Namithipo – Maquiringa

Até, pelo menos, a 7ª classe, algo em comum existia entre mim e outros alunos¹⁰, enquanto sujeitos inseridos em uma situação linguística específica: partilhávamos os mesmos conhecimentos de fala do elomwe. A diferença residia, porém, no meu conhecimento da escrita em chichewa. De certa maneira, esse conhecimento permitiu-me fazer um paralelismo com a leitura e escrita em língua elomwe¹¹ (por serem, ambas, bastante próximas entre si, estrutural e semanticamente, dentro da família bantu).

Além do não conhecimento da escrita do elomwe, os alunos enfrentavam dificuldades na aprendizagem do português, particularmente na escrita. Em 1994, na 4ª classe, eu já lia e escrevia razoavelmente em português, tendo a habilidade da fala registrado maior resistência. Apesar da dificuldade da fala, que foi ultrapassada quase cinco anos mais tarde¹², o meu desempenho pedagógico em sala de aula me colocava em situação de melhor aluno, sobretudo em provas escritas. Esse melhor desempenho pedagógico continuou a ser registrado em todas as disciplinas e em todos os níveis de escolaridade até, pelo menos, a graduação.

Em relação ao português, o melhor desempenho foi reconhecido por minha professora¹³ na 10ª classe, praticante nativa dessa língua. E o ponto mais alto desse percurso estudantil foi a distinção como melhor aluno do curso de *Licenciatura em Ensino do Português*¹⁴.

Em última análise, é possível acreditar que o melhor desempenho escolar nesse percurso estudantil tinha a ver, entre outros fatores, com a experiência da escrita na língua de maior domínio, trazida desde a 1ª classe. Isto porque a escrita, particularmente a leitura das matérias aprendidas na escola e de outras fontes

¹⁰ Com exceção de meu irmão, que desistiu dos estudos em 1994.

¹¹ Apesar de o elomwe não fazer parte do sistema de ensino-aprendizagem na escola, o conhecimento da leitura e da escrita dessa língua fora do contexto escolar se mostrava, de certa maneira, importante, porque era a língua mais usada no dia a dia. É o caso do seu uso na igreja, onde os leitores de escrituras bíblicas (nessa língua) tinham *status* social bastante prestigiado.

¹² Esse tempo relativamente longo se deveu também ao fraco contato com o português fora do contexto escolar.

¹³ Irmã missionária católica, Palmira dos Anjos Azevedo, professora de português da 10ª classe, na Escola Secundária de Gurùè, em 2001.

¹⁴ Universidade Pedagógica, Nampula, 2008.

(escritas), permitia, de certa forma, uma melhor compreensão dos conhecimentos, a consolidação e o alargamento dos mesmos.

1.1.2 *Professor de português*

Minha primeira experiência como professor de português teve lugar no começo de 2007, após terminar o bacharelado em *Ensino do Português*¹⁵, quando fui contratado para lecionar em três turmas da 9ª classe, na Escola Secundária Geral de Alto Molócuè – Zambézia. As turmas eram compostas, no geral, por alunos oriundos do próprio distrito de Alto Molócuè e de outros distritos vizinhos (Gilé, Gurúè, Ile) e tinham o elomwe como língua materna. Dentre as constatações durante o breve tempo em que estava naquela escola (um semestre apenas), destacam-se nos alunos: certa inibição no uso do português, certa variação fonológica, morfossintática e semântico-lexical do português, certa disparidade da ortografia do português em relação ao convencionado, dificuldades na produção textual em português.

Em meados de 2007, ingressei no curso de *Licenciatura em Ensino do Português*¹⁶. No mesmo período, participei de um estágio pedagógico na *Escola Secundária de Nampula*¹⁷. Esse estágio constituiu, portanto, a segunda experiência de planejamento e ministração de aulas de português. Nessa escola, trabalhei com uma turma bastante heterogênea, dadas as origens etnolinguísticas dos alunos. É que, por conta de sua localização¹⁸, a Escola Secundária de Nampula constitui o maior estabelecimento público de ensino secundário da Região Norte de Moçambique e uma das escolas mais importantes, em termos de volume de alunos vindos de diversas partes do País.

Ao longo dessa experiência, foi possível constatar que os alunos apresentavam fenômenos do uso do português similares àqueles apresentados

¹⁵ Universidade Pedagógica, Quelimane, 2004-2007.

¹⁶ Licenciatura em Ensino do Português: Universidade Pedagógica, Nampula, 2007-2008.

¹⁷ 11ª classe, turma B2, curso noturno.

¹⁸ A divisão regional de Moçambique se estabelece em três regiões: Região Norte, Região Centro e Região Sul. A Região Norte é constituída por três províncias: Niassa, Cabo Delgado e Nampula. A capital da província de Nampula, com o mesmo nome, constitui a terceira maior cidade de Moçambique, e o maior e mais importante centro urbano da Região Norte, daí ser chamada também Capital do Norte.

pelos alunos da 9ª classe em Alto Molócuè. Uma dessas constatações motivou a elaboração da monografia científica para obtenção do grau de licenciado, em 2008¹⁹. Já licenciado, fui contratado pela *Universidade Pedagógica – Nampula*, em 2009, para fazer parte do seu corpo docente. Dentre as disciplinas lecionadas, destaca-se a de *Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa*, destinada a alunos do 1º ano de todos os cursos. Adicionalmente, contava também com dois contratos para o cargo de professor de *Português* e de *Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa* em duas instituições privadas, em nível secundário e de licenciatura, respectivamente²⁰. Em geral, foi possível observar aspectos similares aos verificados em relação aos alunos de Alto-Molócuè e da Escola Secundária de Nampula.

Além dessas constatações por conta da experiência de trabalho, a minha vida foi sendo caracterizada por participações e/ou observações em práticas do português no País, particularmente em Nampula. Nisso, destaca-se o meu papel como encarregado de educação de alguns membros de minha família (particularmente aqueles que têm o português como língua segunda), observando e avaliando o desempenho pedagógico deles, sobretudo em relação à escrita do português. Aqui, também, o cenário linguístico se mostra similar ao observado na experiência de trabalho mencionada.

1.1.3 Pesquisas em nível de pós-graduação

No início de 2009, fui agraciado com uma bolsa de estudo da *Ford Foundation* para frequentar uma pós-graduação. Com efeito, o ano de 2009 foi dedicado à atividade docente e, também, à concepção do projeto de pesquisa. Pelos objetivos desse projeto, fui orientado a optar pelo Brasil²¹. Durante o período de 2010 a 2012,

¹⁹ Sob o tema *A compreensão na leitura dos textos poéticos: estudo do caso dos alunos da 11ª classe da Escola Secundária de Nampula*, em 2007. Embora o objetivo geral da monografia consistisse em entender razões que levavam os alunos a não compreenderem textos poéticos, o resultado conduziu-me à conclusão de que um dos problemas dessa não compreensão na leitura de textos estava diretamente ligado a questões de escrita do próprio português.

²⁰ Instituto Médio Politécnico e Universidade Católica (Centro de Ensino à Distância).

²¹ Agradeço às acertadas orientações da Dra. Célia Diniz (Africa-America Institute) e do Dr. Gregório Firmino (Universidade Eduardo Mondlane) na opção pelo Brasil para os meus estudos de pós-graduação nesta área.

desenvolvi uma pesquisa da qual resultou a dissertação de mestrado²². Sob o tema *Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em Moçambique*, seu objetivo geral visava entender motivações linguísticas (e extralinguísticas, conforme a teoria da sociolinguística) da variação lexical e sintática do português (SAGUATE, 2012). Além de aspectos da variação, o estudo constatou também a necessidade de um tratamento particular da questão de aprendizagem da escrita em Moçambique, tendo como ponto de partida a própria heterogeneidade linguística do País.

Nesse âmbito, nasceu a ideia de desenvolver um projeto de pesquisa para o doutorado, capaz de problematizar a aprendizagem da escrita em Moçambique tendo como caso o ensino bilíngue: português-emakhuwa²³

Em 2013, fui agraciado com uma bolsa de estudo²⁴ para frequentar o doutorado²⁵. Desse projeto nasceu a presente tese, embutida em uma série de reflexões sobre a realidade linguística de Moçambique, particularmente sobre a

²² Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP-IBILCE), São José do Rio Preto/SP, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho (UNESP-IBILCE) e coorientação do Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP-FFLCH)).

²³ Vale mencionar que o *português* aqui em estudo é a língua oficial de Moçambique, usado na administração, no ensino, na imprensa, nas relações com outros países. Trata-se de *um* português que tem como referência a variedade falada na região de Coimbra e de Lisboa (Portugal), variedade essa que, ao mesmo tempo, é tida como de prestígio para o povo português – de acordo com Delgado-Martins, 1988; Mateus, 1990. Portanto, Moçambique toma essa variedade lusitana como “norma”, apesar da diferença linguístico-social e da distância geográfica entre esse País (Moçambique) e Portugal. Já o *emakhuwa* em estudo é a língua praticada pelo grupo etnolinguístico makhuwa, que tem como referência a variedade em uso na cidade de Nampula – a capital da província com o mesmo nome, localizada na região norte de Moçambique. Observe-se que há certa diferença entre “makhuwa” e “emakhuwa”. O termo *makhuwa* diz respeito ao grupo etnolinguístico, enquanto o termo *emakhuwa* diz respeito à língua praticada por esse grupo etnolinguístico. Desse modo, a expressão “português makhuwa”, adotada no título e ao longo deste trabalho, faz alusão à variedade do português lusitano, praticada pelo grupo etnolinguístico makhuwa. Com a expressão, pretende-se, única e exclusivamente, enfatizar os laços linguístico-discursivos entre esse grupo e o português lusitano. Ademais, para explicações contrastivas das representações concernentes à língua e à escrita no ensino bilíngue (particularmente no ensino bilíngue português-emakhuwa), tomo como importante considerar essa variedade do português lusitano em relação às adversidades linguístico-discursivas de seu ensino-aprendizagem no contexto moçambicano, em geral, e no contexto makhuwa, em particular; especificamente ao fato de que o português em Moçambique é, inevitavelmente, afetado pelas línguas nativas, em geral, (e vice-versa).

²⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (CAPES/PEC-PG).

²⁵ Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP-FFLCH).

heterogeneidade entre o português e a língua emakhuwa, representação escrita do português e possibilidades de intervenção didática no ensino bilíngue.

A maturação do projeto de pesquisa teve a valiosa contribuição do orientador e, também, dos debates do grupo de pesquisa *Práticas de leitura e escrita em português língua materna*²⁶. A curiosidade de colegas desse grupo em querer entender meu percurso estudantil e como tem sido a aprendizagem do português em Moçambique, particularmente de sua escrita, num contexto tão adverso, em termos linguístico-discursivos, contribuiu para a formulação de hipóteses e, também, para a opção de orientações teóricas e metodológicas.

1.2 Questões

Para este estudo, questiona-se o seguinte:

- i) Como se manifesta a heterogeneidade entre o português e as línguas nativas²⁷, em geral, e entre o português e o emakhuwa, em particular, nas formas linguísticas e nos fatos discursivos?
- ii) Como essa heterogeneidade português-emakhuwa é formal e discursivamente representada na escrita no ensino bilíngue?
- iii) Que propostas de exercícios didáticos para professores do ensino bilíngue (português-emakhuwa) de modo a ajudar os alunos a articularem suas representações formais e discursivas do português e do emakhuwa na escrita?

²⁶ Sob liderança do Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP-FFLCH).

²⁷ Em Moçambique, as línguas bantu recebem, frequentemente, vários atributos, nomeadamente: “línguas nacionais”, “línguas locais”, “línguas autóctones”, “línguas nativas”, “línguas moçambicanas”, “dialetos” (SAGUATE, 2012). Para este estudo, usarei, preferencialmente, o atributo “línguas nativas”, pois me parece cunhar, com mais precisão, essas línguas, tendo em consideração os aspectos históricos, sociais, ideológicos que envolvem cada um desses atributos.

1.3 Objeto

Tendo em conta as questões formuladas, constitui o objeto de estudo deste trabalho a heterogeneidade linguístico-discursiva na representação do português escrito pelos alunos do ensino bilíngue, envolvendo o português e o emakhuwa.

1.4 Objetivos

1.4.1 *Gerais*

Em Moçambique, considerando o multilinguismo e o processo de entrada do português no repertório linguístico do País (através da imposição pela colonização portuguesa), as representações da língua e da escrita (do português) são governadas, entre outros aspectos, – como em qualquer parte – por uma carga simultaneamente linguística, social e histórica. Com efeito, no aspecto formal da língua, algumas representações tendem a ser caracterizadas, por exemplo, por “desvios” em relação ao sistema fonológico, morfossintático (do português); já no aspecto discursivo, algumas representações tendem a conferir maior valorização ao português em relação às línguas nativas (incluindo o emakhuwa).

Partindo, portanto, do contexto linguístico, social e histórico de Moçambique, este estudo tem por objetivos gerais, primeiro, investigar como os diferentes fatores linguísticos e discursivos concorrem para a representação da língua e da escrita no ensino bilíngue e, segundo, mostrar como a abordagem da língua e da escrita no ensino bilíngue moçambicano deve priorizar e tratar de forma crítica a heterogeneidade (da língua e da escrita) de modo a melhorar o ensino-aprendizagem das línguas, em geral, e do português, em particular.

1.4.2 *Específicos*

Especificamente, objetiva-se:

- i) descrever a heterogeneidade que se estabelece entre o português e as línguas nativas em Moçambique – particularmente entre o português e

o emakhuwa –, na escrita do português, tanto em termos das formas linguísticas quanto em termos dos fatos discursivos;

- ii) sistematizar a representação escrita sobre a heterogeneidade entre o português e o emakhuwa, nas formas linguísticas e nos fatos discursivos, através de um *corpus* de textos escritos, produzido por alunos do ensino bilíngue em Nampula;
- iii) fornecer aos professores do ensino bilíngue (particularmente do ensino bilíngue envolvendo o português e o emakhuwa) subsídios didáticos no tratamento da representação das formas linguísticas e dos fatos discursivos em sala de aula.

1.5 Hipóteses

Tendo em vista a situação linguística de Moçambique, as questões formuladas, o objeto e os objetivos traçados, apresento duas hipóteses:

- i) A heterogeneidade linguística em Moçambique se manifesta como *constitutiva* na relação português-línguas nativas. Desse modo, não é exclusivamente *uma* língua a força fundadora da representação escrita do português makhuwa pelos alunos do ensino bilíngue, mas o diálogo entre línguas (entre o português e o emakhuwa).
- ii) Na heterogeneidade entre o português e o emakhuwa, é, essencialmente, em emakhuwa o lugar de enunciação dos alunos, inclusive no tocante à representação escrita. Desse modo, questões de ordem linguístico-discursiva localizáveis nos textos se explicam, primordialmente, pelas características da língua nativa.

1.6 Estrutura

Além desta Introdução, a tese é composta por seis capítulos:

- (i) o Capítulo I contextualiza o cenário linguístico de Moçambique;

- (ii) o Capítulo II se reserva à Metodologia de pesquisa e aos passos e procedimentos de análise dos dados;
- (iii) o Capítulo III apresenta aspectos teóricos que orientaram a pesquisa e a análise de dados;
- (iv) o Capítulo IV analisa dados relativos às formas linguísticas²⁸;
- (v) por sua vez, o Capítulo V analisa dados relativos a fatos discursivos;
- (vi) o Capítulo VI apresenta propostas de exercícios didáticos sobre o tratamento das ocorrências em sala de aula pelos professores.

A parte final do trabalho apresenta Considerações Finais, a bibliografia consultada, os apêndices e os anexos.

²⁸ Devido ao fato de serem perspectivas diferentes, embora relacionadas, a análise de dados sobre as formas linguísticas e sobre os fatos discursivos foi feita em capítulos separados.

2. CONTEXTO: O CENÁRIO LINGUÍSTICO DE MOÇAMBIQUE

Este Capítulo apresenta o cenário linguístico de Moçambique. De maneira geral, são tratados os seguintes assuntos: o caráter plurilíngue de Moçambique, a política e o planejamento linguístico em Moçambique, o estágio atual da pesquisa na área da linguagem no País.

2.1 Pluralidade linguística

Tal como acontece com alguns países do sul da África, as línguas nativas moçambicanas parecem resultar dos povos (africanos) vindos da região central do continente. Essa hipótese se baseia na atual dispersão linguística, estabelecida através do método comparativo, que sugeriu a existência de um tronco comum das línguas africanas, chamado Níger-Congo.

O método comparativo, aplicado particularmente às línguas da região centro-sul (da África), permitiu a descoberta de algumas características (lexicais, morfológicas) comuns de um grupo de línguas. A esse grupo, foi-lhe atribuído mais tarde o nome *bantu* (GUTHRIE, 1967).

Werner (1919, apud NGUNGA, 2004) considera que foi Bleek (1851) quem utilizou pela primeira vez o termo *bantu* para se referir a essas línguas da África sub-saariana. Depois de um estudo (igualmente comparativo) dessas línguas, Bleek observou a existência de um sistema comum de concordância por meio de prefixos, o que lhe permitiu cunhá-las como *pronominal prefix languages* (línguas de prefixo pronominal).

E o termo “bantu” representa parte dessas semelhanças (desta feita, morfológicas) e significa *peças* ou *gente*. Variações dessa palavra aparecem em todas (ou quase todas) as línguas bantu, como: maconde (*wantu*), ndau (*wathu*), cicewa (*anthu*), elomwe (*athu*), shangana (*vanhu*).

A Figura 1 mostra, de forma geral, o cenário linguístico africano. A parte destacada através da cor *laranja*, mostra a localização das línguas bantu no continente.

Figura 1: Localização das línguas bantu

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Bantu_languages#/media/File:African_language_families.png

Atualmente, o termo *bantu* comporta cerca de 600 línguas, faladas nos seguintes países africanos: África do Sul, Angola, Botsuana, Burundi, Camarões, Comores, Congo, Gabão, Guiné Equatorial, Lesoto, Madagascar, Malaui, Moçambique, Namíbia, Quênia, República Democrática do Congo, Ruanda, Suazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbábue (NGUNGA, 2004; SAGUATE, 2012).

Guthrie (1967) pode ser considerado um dos autores mais importantes no estudo dessas línguas, ao estabelecer uma classificação geográfico-genealógica, agrupando-as em 16 zonas, designadas pelas seguintes letras alfabéticas: A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, N, P, R, S, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2: Zonas linguísticas bantu

Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Bantu_languages#/media/File:Bantu_zones.png

Dessa classificação, quatro zonas linguísticas podem ser encontradas em Moçambique: G, N, P e S. Com base nessa classificação, essas quatro zonas são constituídas por oito grupos linguísticos: Swahili, Yao, Makhuwa-Lomwe, Nyanja, Nsenga-Sena, Shona, Copi e Tswa-Ronga. Por sua vez, cada grupo é constituído por um número variado de línguas, e essas, por sua vez, por uma variedade de dialetos.

Quadro 1: Línguas bantu moçambicanas

ZONA	GRUPO	LÍNGUA	DIALETO
G	G.40: Grupo Swahili	G.42: Kiswahili	kimwani, kiwibu
		G.45: Kimwani	-
P	P.20: Grupo Yao	P.21: Ciyawo	cimakale, cimasananga, cimacinga
		P.23: Shimakonde	shimakonde, shindonde, shimwaalu, shiyaga, shimwambe
		P.25: Shimaviha	-
		P.26: Cimakwe	-
		P.31: Emakhuwa	Exirima
	P.30: Grupo Makhuwa-Lomwe ²⁹	P.32: Elomwe	emarevoni, manyawa, etakwani,
		P.33: Emetto? (Ngulu)	esáaka, enahara
		P.34: Echuawabo	nyaringa, karungu, mayindo
		P.35: Ekoti	Esankaci
N	N.30: Grupo Nyanja	N.31 a: Cinyanja	dzimba, phimbi
		N.31 b: Cicewa	-
		N.31c: Cimang'anja	-
	N.40: Grupo Nsenga-Sena	N.41: Cinsenga	-
		N.42: Cikunda	-
		N.43: Cinyungwe	citonga, cidema
		N.44: Cisena	sena tongo, sena caia, sena bangwe, sena gombe, sena gorongozi
		N.45: Ciruwe	-
		N.46: Cipodzo	-
		Cibalke ³⁰	-
S	S.10: Grupo Shona	S.11: Korekore	-
		S.12: Zezuru	-
		S.13a: Cimonyika	-
		S.13b: Ciwute	cibarwe, gorongozi
		S.15a: Cindau	cimashanga, cidanda, cigova, cidondo, cibangwe, cikwaka, cinyayi, cindau
		S.15b: Cindada?	-
	S.50: Grupo Tswa-Ronga	S.51: Xitswa	citswa, xikhambani, xirhonga, xihlengwe, ximhandla, xidzhonge, xidzivi
		S.52: Xigwamba	-
		S.53: Xichangana	xihlanganu, xidzonga, xin'walungu, xibila, xihlengwe
		S.54: Xironga	xilwandle, xinondrwana, xizingili, xihlanganu
		?S.55: Xihlengwe	-
	S.60: Grupo Copi	S.61: Cicopi (Cilenge)	cindonje, cilenge, citonga, cicopi, cilambwe, cikhambani
		S.62: Gitonga	gitonga, gitonga gya khogani (gikhoga), ginyambe, gikhumbana, girombe, gisewi

Fonte: Os dados (e não o Quadro) aqui apresentados foram colhidos em: Saguete (2012); Ngunga e Faquir (2012); INE (2007); Ngunga (2004); NELIMO (1989); Guthrie (1967).

²⁹ Este grupo levanta alguns questionamentos, conforme será mostrado em 2.4.2 deste Capítulo.

³⁰ Cibalke não aparece na classificação de Guthrie. Foi incluída neste Quadro a partir da classificação de Ngunga (2004) e Ngunga e Faquir (2012).

Do Quadro, pode-se observar que cada grupo é codificado por uma letra (exemplo, P), seguida por um número em dezenas (exemplo, P.20). Assim, P.20 representa um grupo de línguas com características mais próximas em comparação com as demais línguas (isto é, em comparação com outros grupos dentro das línguas bantu, como, por exemplo, P.30). Cada grupo é constituído por um determinado número de línguas. É o caso de grupo P20, constituído, no Quadro, por cinco línguas: P.21, P.23, P.25 e P.26. Observe-se, portanto, que nem todas as línguas que constituem o Grupo P.20 são faladas no território moçambicano. Ou seja, as línguas P.22 e P.24, ausentes no Quadro, só podem ser localizadas em território não moçambicano (cf. SAGUATE, 2012).

2.2 Dados estatísticos sobre as línguas

Moçambique tem cerca de 25 milhões de habitantes, segundo o Censo realizado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estatísticas (INE) do País. Desse universo, cerca de 70% de pessoas vivem em zonas consideradas rurais e 30% em zonas urbanas. O mesmo Censo mostra que cerca de 60% da população são analfabetos e, embora o português seja a língua oficial, a maioria da população tem como língua materna uma das línguas nativas. Com base no Censo, enquanto língua materna, o emakhuwa é o mais falado; em segundo lugar se encontra o xichangana e, em terceiro, o elomwe, conforme mostra a tabela seguinte:

Tabela 1: *Distribuição da população por grupos de idade, segundo língua materna*

Língua materna	Grupos de idade e percentagem		
	5-19	20-49	50+
Total	100%	100%	100%
Emakhuwa	24.8	28.0	25.8
Xichangana	11.8	10.2	14.3
Elomwe	7.5	8.9	6.9
Cisena	6.9	7.2	6.8
Echuwabo	6.2	6.7	5.9
Outras línguas moçambicanas	32.7	32.2	37.5
Português	8.5	5.5	2.1
Nenhuma	0.1	0.1	0.0
Desconhecida	1.5	1.2	0.7

Fonte: INE (2007, apud SAGUATE, 2012, adaptado).

A Tabela 2 mostra que, de maneira geral, em Moçambique, as línguas maternas são, ao mesmo, as mais usadas para a comunicação em casa (INE, 2007, apud SAGUATE, 2012).

Tabela 2: Distribuição da população por grupos de idade segundo a língua que fala com mais frequência em casa

Língua que fala com mais frequência em casa	Grupos de idade e porcentagem		
	5-19	20-49	50+
TOTAL	100%	100%	100%
Português	9.8	9.4	3.3
Emakhuwa	24.9	27.6	25.8
Xichangana	11.8	10.1	14.6
Elomwe	7.8	8.3	6.8
Cisena	6.9	6.8	6.6
Echuwabo	5.9	5.8	5.6
Outras línguas moçambicanas	32.6	30.2	36.8
Nenhuma	0.2	0.4	0.4
Desconhecida	0.1	0.1	0.1

Fonte: INE (2007, apud SAGUATE, 2012, adaptado).

A Tabela 3 mostra a distribuição da população por língua materna e por língua falada em casa (com mais frequência), conforme a área de residência. Com base nos dados, nas áreas rurais, as línguas nativas são quase completamente predominantes.

Na Tabela, pode-se observar também que a porcentagem de pessoas que tem o português como língua materna ou como língua mais falada em casa se mostra muito pequena: 2.0% e 1.4%, respectivamente. Já nas áreas urbanas essas porcentagens tendem a subir: 17.0% e 26.1%, respectivamente (INE, 2007, apud SAGUATE, 2012).

Tabela 3: *Distribuição da população por língua materna e por língua falada com mais frequência em casa, de acordo com área de residência*

Língua	Língua materna		Língua que fala	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Total	100%	100%	100%	100%
Português	17.0	2.0	26.1	1.4
Emakhuwa	18.4	29.6	17.0	29.9
Xichangana	16.8	9.0	16.6	9.0
Elomwe	3.5	9.7	2.8	9.7
Cisena	6.3	7.2	5.6	7.3
Echuwabo	4.0	7.3	2.5	7.1
Outras línguas moçambicanas	32.0	33.5	27.5	33.9
Línguas estrangeiras	0.6	0.3	0.4	0.3
Nenhuma	0.1	0.1	0.1	0.1
Desconhecida	1.3	1.3	1.4	1.3

Fonte: INE (2007, apud SAGUATE, 2012, adaptado).

A Tabela 3 permite verificar que a maioria das pessoas que tem a língua portuguesa como materna reside nas áreas urbanas e, ao mesmo tempo, adotam o português como língua de uso em casa. O principal determinante desse diferencial parece ser o fato de que a maioria das pessoas com educação formal se encontra mais em zonas urbanas do que em rurais (INE, 2007, apud SAGUATE, 2012).

Fato curioso, no entanto, diz respeito à língua xichangana, em que a maior parte dos falantes dessa língua reside nas áreas urbanas. Duas justificativas possíveis: (i) por ser praticado no maior centro urbano do País (Maputo - a capital de Moçambique); (ii) pela atitude positiva que se tem dessa língua dentro do meio urbano (justamente pelo privilégio de ser praticado na Capital).

2.3 Política e planejamento linguístico

Nesta parte, interessa-me abordar cinco aspectos: política linguística colonial, apropriação oficial do português pelos moçambicanos, política linguística pós-colonial, o ensino de línguas no Ensino Básico, o ensino bilíngue, debates em torno do Ensino Bilíngue: os objetivos do milênio e a ordem discursiva e a prática didática em Moçambique.

2.3.1 *Política linguística colonial*

Em uma perspectiva histórica, a presença do português no repertório linguístico moçambicano remonta ao período da expansão portuguesa nos anos 1490. Embora não seja um período efetivamente de ocupação colonial, o primeiro contato que se estabeleceu entre os portugueses e os povos que habitavam parte do atual território denominado Moçambique representou um marco bastante importante da sua relação nos períodos subsequentes, particularmente a subalternização das relações de poder entre as línguas.

Com a Conferência de Berlim (1884-1885), que ditou a partilha e ocupação efetiva da África, teve, também, como doutrina central a “civilização” da África. Ou seja, o colonialismo se traduziu tanto numa ocupação de territórios geográficos quanto numa submissão social, cognitiva, cultural e, particularmente, numa submissão linguística dos povos colonizados.

No caso de Moçambique, ocorre a imposição do português como “língua de civilização”. Esse processo se realizou através da proibição de uso das línguas nativas em domínios públicos e institucionais. Segundo Cruz e Silva (2012, p. 6), “a legislação [colonial] de 1929 (...) proibia o uso de línguas vernáculas para o ensino, impondo a língua portuguesa”. Portanto, “o uso da língua portuguesa como um meio de inculcação ideológica e transmissão de valores culturais foi sempre uma regra fundamental no sistema educacional” (CRUZ E SILVA, op. cit., p. 7).

Através dessa política, transmitiu-se a imagem de que o português era mais importante do que as línguas nativas, por constituir língua da elite, meio de expressão de uma classe social vista como civilizada. Foi igualmente construída uma imagem subalterna nas relações sociais e linguísticas: “gente superior” / “gente inferior”, “gente civilizada” / “gente selvagem”, “cultura superior” / “cultura inferior”, “língua” / “dialeto”.

Atualmente, essa imagem continua, implícita ou explicitamente, sendo reproduzida. Passa a ser distintivo, portanto, não o fato de o indivíduo saber várias línguas nativas, mas o de saber aquela que não sabia no grupo dos iguais, caracterizando-se esse saber do português como um salto na direção de prestígio social e de uma cultura tida como superior.

Porém, uma análise crítica da história do português em Moçambique permite questionar como é que, passados quase cinco séculos de ocupação e colonização (através de imposições, marginalização dos não assimilados, proibição do uso das línguas nativas), todos os moçambicanos não conseguiram ter o português como sua língua materna, língua de maior comunicação no seu cotidiano?

Uma das respostas parece encontrar sentido no tratamento diferenciado dado pelos portugueses ao meio rural e ao meio urbano. Gonçalves (1989) escreve que o português nunca foi uma língua abrangente entre os moçambicanos, porque os portugueses nunca se preocuparam com o meio rural, por sinal, onde se encontra a maioria da população. Outra resposta pode ser a própria resistência. Os moçambicanos resistiram sempre às políticas coloniais, incluindo à proibição no uso das línguas nativas. Vale também considerar que, no período colonial, a educação formal (principal meio de aprendizagem do português) era reservada a uma minoria dos moçambicanos, particularmente a filhos dos chamados *assimilados* (cf. CRUZ E SILVA, 2012; MAZULA, 1995; MONDLANE, 1995)³¹.

2.3.2 *Apropriação oficial do português pelos moçambicanos*

Historicamente, a década de 1960 foi marcada por criação de movimentos nacionalistas na região subsaariana da África, visando lutar pela independência de seus países sob dominação colonial. Em Moçambique, justamente o ano de 1960 ficou marcado pela criação da FRELIMO. No âmbito linguístico, o movimento inaugurou discursos oficiais de apropriação do português como “língua nacional”, fruto de um conjunto de concepções políticas, ideológicas, técnicas aqui sistematizadas em três pontos:

i) *Pluralidade linguística*

Como mostrado nos estudos classificatórios de Guthrie (1967), a situação linguística moçambicana se configura em plurilinguismo. Esse fato determinou sobejamente a opção da política linguística pela FRELIMO. Sendo um movimento nacionalista, acreditava-se que a opção por qualquer uma das línguas nativas como língua oficial criaria conflitos no seu seio. Ou seja, a possibilidade de desencadear

³¹ Tratava-se de indivíduos que se caracterizavam pela adaptação à cultura e aos costumes europeus, concretamente portugueses; incluindo a língua.

algum sentimento de maior ou menor prestígio de uns em relação a outros integrantes do movimento, conforme sua língua nativa.

Para preservar a unidade interna, era necessário encontrar uma língua neutra – no caso o português. Tratou-se, na verdade, de uma neutralidade relativa, dado que, no movimento, integravam também descendentes de portugueses, cuja língua materna era o português.

ii) *Facilidade comunicativa*

Em paralelo à pluralidade linguística, a facilidade comunicativa do português dentro e fora de Moçambique determinou a sua apropriação. De fato, o português representava (e continua representando) a língua que mais facilidade apresenta na comunicação, pois é a única minimamente generalizada em todo o País e materna e/ou oficial em alguns outros países. Além disso, para a FRELIMO, interessava o português, enquanto um meio estratégico de (re)conhecimento do inimigo: o colonizador (cf. GANHÃO, 1979). Portanto, o português permitia uma melhor compreensão do inimigo para, posteriormente, uma (re)definição de estratégias de combate.

iii) *Viabilidade técnica*

As condições de convivência linguística, criadas ao longo da colonização, favoreceram, entre outros, maior privilégio técnico do português em relação às línguas nativas. De fato, o português conheceu larga vantagem (em relação às línguas nativas), graças à sua associação com a escrita e à sua vigência na administração formal (colonial).

2.3.3 *Política linguística pós-colonial*

O ano de 1975 foi marcado pela proclamação da Independência em Moçambique. Os desafios para a construção de um “Estado-Nação” eram diversos. No campo da linguagem, foram tomadas algumas medidas. Sem surpresa, o português se tornou a língua oficial. Em termos normativos desta língua, foram mantidos os parâmetros gramaticais do português europeu. Com a necessidade de

massificar o aprendizado da fala e da escrita (do português), foi lançada, em 1978, a *Campanha Nacional de Alfabetização*³².

Vale reconhecer que, de forma geral, o português contribuiu significativamente para o sucesso da luta pela Independência. A instituição da norma europeia como orientadora no uso dessa língua em nível institucional pode ter sido determinada tanto por fatores ideológicos quanto por fatores técnicos.

No âmbito ideológico, a norma europeia se mostrava a mais adequada para se evitar a dispersão da prática no ensino-aprendizagem dessa língua. No âmbito técnico, o País estava ainda longe de criar condições imediatas que permitissem a descrição e legitimação das variantes do português praticado no País.

Esses fatores contribuíram ainda mais para a consolidação do prestígio do português. E essa consolidação foi marcada, de certa maneira, pela reprodução do preconceito sobre as línguas nativas. Ou seja, a pesada herança colonial de marginalização das línguas nativas teve, em parte, réplicas no pós-colonial. Em alguns casos, o uso das línguas nativas em recintos escolares era proibido pelos professores.

Porém, nos finais da década de 1970, ocorreram algumas ações favoráveis às línguas nativas. A Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane introduziu em alguns cursos disciplinas de linguística bantu (NGUNGA E FAQUIR, 2012). Mais tarde, foi criado o NELIMO (Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas)³³, cuja missão é investigação, promoção e desenvolvimento das línguas nativas.

Entre os eventos realizados pelo NELIMO, destacam-se três seminários sobre a padronização da ortografia das línguas nativas. O primeiro, realizado em 1988, lançou bases sobre tal padronização. O segundo, realizado em 1999, retomou parte das discussões e melhorou alguns aspectos do primeiro seminário. O terceiro, realizado em 2008, discutiu, entre outros aspectos, a problemática da escrita de

³² Apesar de, até 1975 – ano da proclamação da Independência –, ser difícil saber, em termos concretos, o número de pessoas analfabetas em Moçambique, os dados oficiais do Recenseamento Geral da População, realizado em 1980 – quase três anos após o eclodir da guerra civil –, estimavam em 26,5% de pessoas já alfabetizadas, naturalmente, na língua portuguesa. Com a crescente intensificação da guerra civil, o ritmo de alfabetização pode ter retrocedido até o fim da guerra (década de 1990).

³³ Atualmente, designado Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas.

línguas nativas e propôs um sistema de escrita (representação alfabética) dessas línguas (NGUNGA E FAQUIR, 2012).

Por outro lado, em 1983, Moçambique teria introduzido o “Sistema Nacional de Educação” (SNE), como marco de “ruptura” com o sistema colonial em nível de educação formal. Um dos termos de seus objetivos gerais era “erradicar” o analfabetismo, de modo a proporcionar a todo o cidadão o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades (SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1983).

Em 1990, foi aprovada nova Constituição da República. Em dois de seus Artigos (nono e décimo), considera, por um lado, que: “O Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescentes como línguas veiculares da nossa identidade”; por outro, “Na República de Moçambique a Língua Portuguesa é a língua oficial”. Essa Constituição parece ter aberto caminhos para maior consideração das línguas nativas no ensino.

Em 2003, foi introduzido novo currículo escolar, com alterações significativas em relação ao tratamento a ser dado às línguas nativas no Ensino Básico. Com base nesse currículo,

A Língua Portuguesa – é a língua oficial, de unidade nacional em Moçambique. Falada em quase toda a extensão do país, pelos países da CPLP e em outras partes do mundo. Ela constitui um instrumento de comunicação, de acesso à ciência e de intercâmbio social e cultural. O ensino da Língua Portuguesa tem como objectivo dotar os alunos de capacidades e habilidades para comunicar, oralmente e por escrito, de modo a participar integralmente na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo.

Línguas Moçambicanas – a maior parte dos alunos, quando ingressa na escola, já tem desenvolvida a competência comunicativa básica nas suas línguas maternas/locais. Assim, a utilização das línguas moçambicanas na escola tem, por objectivo, desenvolver as competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita, desenvolver outras habilidades e assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que estas línguas veiculam (PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO, 2003).

Em termos práticos, esse currículo contemplou o ensino bilíngue ou educação bilíngue português/línguas nativas, mas somente para algumas línguas, numa fase inicial. A nova política espera(va) aproveitar as habilidades comunicativas, em línguas nativas, dos alunos para a própria aprendizagem do português, uma vez que

grande número de alunos tem o português como segunda língua, majoritariamente aprendido no contexto escolar. O ensino-aprendizagem do português continua, porém, se baseando em parâmetros da norma europeia. E, apesar da introdução desse tipo de educação, a qualidade de ensino em Moçambique não tem atingido níveis satisfatórios.

2.3.4 O ensino de línguas no Ensino Básico

Tanto o sistema de educação adotado na década de 1980 quanto o adotado em 2000 atribuem ao Ensino Básico a função principal de proporcionar a todo o cidadão o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades. Tratou-se de uma tentativa de reduzir, a médio e longo prazo, os índices de analfabetismo que reinavam na maior parte da população moçambicana³⁴.

Por definição, no novo currículo (Plano Curricular do Ensino Básico), o “Ensino Básico” (no qual se insere o Ensino Bilíngue) constitui o nível de escolaridade de 1ª a 7ª classe³⁵, organizado em dois graus: 1º grau, que vai de 1ª a 5ª classe; e 2º grau, de 6ª a 7ª classe.

Por outro lado, o Ensino Básico é dividido em ciclos de aprendizagem. Conforme o Plano Curricular do Ensino Básico (doravante, PCEB), “os ciclos são unidades de aprendizagem com o objetivo de desenvolver habilidades e competências específicas” (PCEB, 2003:24). E o Ensino Básico é constituído por três ciclos. O 1º compreende a 1ª e 2ª classes; o 2º corresponde a 3ª, 4ª e 5ª classes e o 3º ciclo é constituído pelas 6ª e 7ª classes. De forma geral, os graus e os ciclos representam momentos diferentes de aprendizagem que, no entanto, se complementam mutuamente.

Segundo o PCEB:

³⁴ Porém, a avaliação dos resultados dessa política foi deficitária até, pelo menos, a década de 1990, devido ao conflito armado que assolou o país (1977–1992). Conforme mencionado anteriormente, aquele conflito teve como consequências, no setor da Educação, a destruição de infraestruturas e o abandono do ensino formal por parte de milhares de alunos.

³⁵ No contexto brasileiro, corresponderia do 1º ao 7º ano do Ensino Fundamental.

- i) o 1º ciclo visa desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relações com outras pessoas, consigo próprio e com o meio;
- ii) o 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no 1º ciclo, e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais. Neste âmbito, visa ainda levar o aluno a calcular superfícies e volumes;
- iii) o 3º, além de consolidar e ampliar conhecimentos, habilidades adquiridas nos ciclos anteriores, visa também preparar o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida.

2.3.5 O Ensino Bilíngue

A política de educação para o Ensino Básico, concebida no período imediato à Independência Nacional (1975), foi, em parte, uma continuidade da política educativa do tempo colonial. Caracterizada, entre outros aspectos, pelo uso do português como único meio de ensino, essa política conheceu, no entanto, novos contornos a partir da década 2000, conforme avançado anteriormente.

Nesse período, o País reformulou seu sistema de Educação, introduzindo uma série de inovações na sua grade curricular. Nessas inovações, interessa-me a introdução do Ensino Bilíngue: português/línguas nativas³⁶.

Essa política de Ensino Bilíngue visou não só resgatar a imagem e os valores das línguas nativas, mas, também, respeitar os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos na educação de crianças, que passam por um processo educacional conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece (PCEB, 2003). Com efeito, foram instituídas três modalidades de Ensino Bilíngue, conforme o contexto de cada região do País:

³⁶ Em sua denominação ao que chamo “línguas nativas”, o PCEB usa o termo “línguas moçambicanas”.

i) *Programa de Educação Bilíngue: línguas nativas – L1 / português – L2.*

Segundo o PCEB (2003, p. 31), o Ensino Primário está estruturado por ciclos de aprendizagem e “o desenvolvimento do modelo bilíngue adoptado tem em conta este aspecto”. Dos vários modelos existentes, “Moçambique optou por um modelo transicional com algumas características de manutenção (...), por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos”.

Nesse programa, as primeiras classes (os primeiros anos) são lecionadas na língua nativa das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como *disciplina* e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso: a língua de ensino passa progressivamente a ser o português e a língua nativa uma disciplina.

Os alunos que produziram os textos em análise neste estudo se enquadram nesta modalidade de ensino bilíngue, na medida em que têm o emakhuwa como L1 e o português como L2.

ii) *Programa de ensino monolíngue em português – L2 com recurso às línguas nativas – L1.*

Conforme o PCEB (2003), outra modalidade de utilização de línguas nativas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolíngue Português (L2). Duas razões justificam esta modalidade, segundo o PCEB (op. cit, p. 31):

- o próprio modelo de educação bilíngue adoptado prevê a utilização da L1 como auxiliar do processo de ensino aprendizagem principalmente a partir da 4ª classe em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa;
- o ideal respeitante à pedagogia seria fazer a aprendizagem inicial (ensino da leitura e escrita) na língua materna, contudo, os programas de Educação Bilíngue não poderão, a curto e médio prazos, cobrir todo o país. Enquanto isso não for possível, deve-se encontrar uma estratégia em que se possa recorrer às línguas moçambicanas como auxiliares do processo de ensino aprendizagem, sobretudo nas zonas rurais onde a oferta linguística do Português é quase inexistente (...). É

assim, que se advoga o uso destas línguas como recurso, com metodologias apropriadas.

iii) *Programa de ensino monolíngue em português – L2 e línguas nativas – L1 como disciplina.*

Para o PCEB (2003, p. 32), Moçambique é um país que, à semelhança de vários países africanos, apresenta zonas linguisticamente homogêneas (rurais, que são a maioria) e heterogêneas (zonas urbanas e periurbanas). Nesta, há uma convergência de várias culturas e consequentemente, de várias línguas e, é este cenário que caracteriza as escolas destas zonas em que os alunos falam português como língua materna (L1) ou como língua segunda (L2). Ora, de acordo com o PCEB (op. cit.), em contextos linguísticos desta natureza, não é possível aplicar o modelo bilíngue proposto, porque, para a sua aplicação, pressupõe-se que os alunos e o professor partilhem a mesma língua.

Contudo, conforme o PCEB (op. cit.) pressupõe-se, igualmente, que os alunos deverão ter oportunidade de acesso às línguas nativas como forma de estabelecer ou manter contato com a cultura moçambicana. Outra razão que justifica esta opção é que se aumenta a eficácia da comunicação num contexto multilíngue, contribuindo para o reforço da unidade nacional. É neste âmbito que se introduziu esta terceira modalidade que é o uso destas línguas no ensino, como disciplina curricular. Neste caso, a língua a adotar tem sido da escolha da própria escola, podendo ser uma língua da região, ou não.

2.3.6 Debates em torno do Ensino Bilíngue: os objetivos do milênio e a ordem discursiva

À semelhança de alguns países, o que se operou em nível de educação nos anos de 2000 em Moçambique foi, por um lado, uma tentativa de desenvolver um conjunto de estratégias com vista a responder aos chamados objetivos do desenvolvimento do milênio, traçados pelas Nações Unidas.

Com a nova grade curricular do Ensino Básico, particularmente do Ensino Bilíngue, se esperava possibilitar maior inserção dos alunos moçambicanos na *aldeia global* sem, no entanto, renunciarem da sua identidade nacional.

Contudo, a concepção e aplicação desse modelo curricular nunca foram consensuais nos diversos segmentos da sociedade moçambicana. E, estranhamente, o ensino-aprendizagem em Moçambique parece ainda não estar conseguindo minimizar o problema da falta de qualidade, particularmente no ensino-aprendizagem da escrita do português.

Com maior frequência, o fracasso na qualidade do ensino-aprendizagem tem sido imputado aos discursos vigentes em torno dos “objetivos do milênio”. Portanto, os que se opõem a esse modelo defendem que esses discursos, particularmente políticos, que organizam, de certa forma, toda uma concepção e prática escolar no País, dão maior ênfase ao cumprimento de metas, estabelecidas pelos “objetivos do milênio”, estatisticamente estabelecidas, em detrimento de um ensino-aprendizagem que tome como primazia a qualidade desse processo. Por outras palavras, os alunos e os professores se mostram desmotivados no processo de ensino-aprendizagem, pois, independentemente de seu empenho no processo, as taxas de aprovação dos alunos são preestabelecidas pelos “objetivos do milênio”, com tendência a serem relativamente elevadas.

Mas, também, a inculpação da fraca qualidade de ensino-aprendizagem tem recaído sobre a fraca formação do professor, os conteúdos programáticos e da avaliação (existência de muitos conteúdos nas classes iniciais; currículo de passagem semiautomática), a falta de condições materiais adequadas, a superlotação das salas de aula, a “interferência negativa” do traço linguístico nativo sobre o português ou, então, a “interferência negativa” da oralidade sobre a escrita.

No que diz respeito à suposta “interferência negativa” do traço linguístico nativo sobre o português ou, então, da oralidade na escrita, essa alegação desencadeia ceticismo quanto à viabilidade da convivência linguística entre o português e as línguas nativas no próprio ensino formal.

Apesar desse ceticismo, as autoridades educacionais parecem acreditar, com maior firmeza, na possibilidade de que o sucesso do ensino-aprendizagem em Moçambique, incluindo o ensino-aprendizagem do português, só é possível com o uso ativo também das línguas nativas. Prova dessa firmeza é o anúncio oficial de que, a partir de 2017, todo o processo (de ensino-aprendizagem) seria feito tanto em

português quanto em 16 línguas nativas existentes no País (cf. RÁDIO MOÇAMBIQUE, 2015³⁷; AGÊNCIA LUSA, 2015³⁸).

Se, para uns, essa possibilidade de uso ativo das línguas nativas no ensino-aprendizagem representa maior ganho na democratização do ensino em Moçambique, para outros, ela representa retrocesso, pois dificilmente os alunos poderão alcançar o sucesso escolar, particularmente no que diz respeito à escrita do português.

A alegação dos que acham o ensino bilíngue como retrocesso parece se basear na experiência do ensino monolíngue (em português) no País, que mostra que, em geral, os alunos, mesmo submetidos, portanto, a uma só língua, apresentam dificuldades de aprendizagem da língua (no caso, o português), particularmente da escrita. Essa experiência permite cultivar, portanto, a crença de que, no ensino bilíngue, as dificuldades de aprendizagem do português seriam ainda maiores, devido, ao que parece, à “contaminação negativa” que seria recebida das línguas nativas, dadas, portanto, as diferenças linguístico-culturais existentes entre o português e as línguas nativas. Ainda nessa percepção de que as línguas nativas possam “contaminar negativamente” a aprendizagem do português, avalia-se, equivocadamente, que o papel do português se situa em suposto nível sociocultural superior em relação às línguas nativas, tidas como um dos fatores de maior atraso (sociocultural).

2.3.7 A prática didática

Para se ter alguma ideia sobre a prática didática no ensino bilíngue, interessa-me trazer uma breve observação sobre três elementos: a gramática adotada, os métodos de ensino e os livros didáticos.

³⁷ Matéria noticiosa da RÁDIO MOÇAMBIQUE, sob o título: *Ensino bilíngue até 2017, em todas as escolas do País*, de 18 de março de 2015, disponível em: <http://www.rm.co.mz/index.php/outras-noticias/item/10406-ensino-bilingue-ate-2017-em-todas-as-escolas-do-pais>. Acesso: 26.05.2016, 23:21h.

³⁸ Matéria noticiosa da AGÊNCIA LUSA, sob o título: *Ensino primário moçambicano será ministrado nas 16 línguas nativas a partir de 2017*, de 18 de março de 2015, 16:23h, disponível em http://24.sapo.pt/article/lusa-sapo-pt_2015_03_18_14645922_ensino-primario-mocambicano-sera-ministrado-nas-16-linguas-nativas-a-partir-de-2017. Acesso: 26.05.2016, 23:37h.

2.3.7.1 *A gramática*

A política linguística escolar consiste no uso da norma linguística do português europeu como parâmetro orientador do ensino-aprendizagem do próprio português. Para viabilizar isso, têm sido adotadas gramáticas normativas. Trata-se, portanto, de gramáticas que retratam regras consideradas “corretas” no português falado em Portugal e de seu funcionamento naquele contexto europeu.

Entretanto, ao depender de um ideal gramatical distante de si, a prática do português em Moçambique tem sido um dos campos de insegurança (linguística). Essa insegurança impede a expressão livre, pois está sempre policiada; isto é, à semelhança do que observa Bagno (1999) na escola brasileira, “interrompe o fluxo natural da expressão e da comunicação com a atitude corretiva (e muitas vezes punitiva), cuja consequência inevitável é a criação de um sentimento de incapacidade, de incompetência” (BAGNO, 1999, p. 108). Esse policiamento deixa à margem o fato de que, com base no autor, a língua é um campo dinâmico e, como tal, é a gramática que deve se subordinar e depender da língua. Ou seja, a língua não deve depender do estatismo da gramática.

2.3.7.2 *Métodos de ensino*

Em consequência do uso das gramáticas prescritivas, nas práticas do ensino-aprendizagem do português em Moçambique, há tendência exacerbada de se fazer um retrato fiel dessas gramáticas, esforçando-se em ensinar o “português puro” e evitando-se tudo o que se considera estranho a essas gramáticas. Isto significa que a língua tem sido tratada como algo estático e morto (e não dinâmico e vivo), desconsiderando “as pessoas vivas que a falam” (BAGNO, 1999, p. 9).

Esse espírito de retrato fiel da gramática do português praticado em Portugal acaba afetando negativamente o próprio ensino das línguas; ou, melhor, do próprio português, porque submete o aluno a uma situação de combate contra o que lhe é intrínseco: a sua própria matriz linguística, que é, basicamente, das línguas nativas. Não raras vezes, o aluno tem sido culpabilizado pelo fracasso escolar em português, advendo do seu “mau” desempenho nessa gramática normativa. Por outro lado, essa culpabilização do fracasso advém do equívoco bastante difundido no ensino de

que o português falado em Moçambique é “errado” em comparação ao português falado em Portugal.

Com essa concepção, deixa-se de lado o fato de que se tratam de contextos diferentes e, por isso, modos de uso de língua igualmente diferentes. E que diferenças de uso de uma língua não devem ser entendidas como deficiência nem inferioridade (cf. BAGNO, 1999), pois nenhum dos dois sistemas linguísticos é certo ou errado, feio ou bonito, mas “são apenas *diferentes* um do outro e atendem às necessidades linguísticas das comunidades que os usam, necessidades que também são... diferentes!” (BAGNO, 1999, p. 32).

2.3.7.3 *Livros de apoio didático ao professor*

Em uma constatação no terreno da pesquisa, um dos problemas enfrentados na prática didática no ensino bilíngue é a inexistência de instrumentos sistematizados de apoio didático ao professor, isto é, materiais de apoio ao professor no ensino da língua e, de forma particular, da escrita. No caso do ensino da escrita do português, particularmente nas áreas em que os alunos enfrentam maiores dificuldades, os professores se valem de experiências pessoais, muitas vezes transportadas do ensino monolíngue. E, quando se deparam com questões próprias do ensino bilíngue, os professores recorrem a improvisos. Para tanto, entendo que a escola deve primar por maior potencialização do professor e de seus instrumentos de trabalho com vista a uma melhor viabilização do processo de ensino-aprendizagem.

2.4 O português e o emakhuwa

Esta parte apresenta particularidades relativas ao contato entre o português e o emakhuwa, como forma de destacar o interesse particular do estudo da heterogeneidade linguístico-discursiva entre essas duas línguas.

2.4.1 *O português*

Em Moçambique, o português constitui a língua oficial, conforme já mencionado. Aprendido majoritariamente como língua segunda, ele é regido

oficialmente pela norma padrão europeia (norma do português europeu), apesar de, na prática falada e/ou escrita, mostrar marcas (fonético-fonológicas, morfossintáticas) substanciais que lhe configurem em uma variedade distintivamente relevante. Mesmo dentro do país, é possível observar diferenças no próprio português, conforme a língua nativa em contato. É o que se verifica, por exemplo, em nível fonético-fonológico, conforme a seguinte sistematização (das principais marcas), baseada em Ngunga (2012) (com algumas adaptações que fiz na transcrição fonética, baseando-me no alfabeto fonético internacional), em que:

- em contato com o xishangana, ocorre a:

- a) inserção de nasal em vocábulos como: *convite* para “convi[n]te”, *economia* para “e[n]conomia”, *exame* para “e[n]xame”;
- b) fricativização do som líquido palatal em vocábulos como *falha* para “fa[h]a”, *mulher* para “mu[h]er”, *trabalho* para “traba[h]o”; ou alveolarização do mesmo nos mesmos vocábulos: *falla* para “fa[l]a”, *muller* para “mu[l]er”, *traballo* para “traba[l]o”;

- em contato com o ciyao, ocorre a:

- a) “desvibração” do som líquido em vocábulos como: *rapaz* para “[l]apaz”, *rua* para “[l]ua”, *carro* para “ca[l]o”, *raio* para [l]a[l]o

- em contato com o shimakonde, ocorre a:

- a) “desvibração” do som líquido em vocábulos como: *Maria* para “Ma[l]iya”, *Marcos* para “Ma[l]ucos”, *tiro* para “ti[l]u”;
- b) palatalização do som fricativo não vozeado /s/ para /j/ em vocábulos como: *saúde* para [j]aúde, *cigarro* para [j]igarro, *máximo* para má[j]imo;

- em contato com o gitonga, ocorre a:

- a) desnasalização das vogais em vocábulos como: *cinquenta* para ci[Ø]que[Ø]ta, *contas* para co[Ø]tas, *cansar* para ca[Ø]sar;

- em contato com o cindau, ocorre a:

- a) “metátese dos sons líquidos ou lateralização do som vibrante?” em vocábulos como: *problema* para p[l]obrema, *esclarecimento* para esc[r]alecimento, *explicar* para exp[r]icar;

- em contato com o emakhuwa, o que me interessa neste estudo, ocorre:
- a) o não vozeamento de consoantes em vocábulos como: *batata* para [p]atata, *dedo* para [t]e[t]o, *jogo* para [j]o[k]o, *Gaza* para [k]a[s]a.

2.4.2 O emakhuwa

Segundo o Censo Geral da População e Habitação, realizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas, em 2007, o emakhuwa é praticado por cerca de cinco milhões de pessoas e constitui a língua nativa mais falada em Moçambique (num universo de cerca de 25 milhões de habitantes). A classificação de Guthrie (1967) localiza a língua emakhuwa na Zona P, grupo Makhuwa-Lomwe (cf. o Quadro 1, na página 33). O relatório do III Seminário sobre a “Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas” (NGUNGA E FAQUIR, 2012) apresenta, além das convenções de ortografia propriamente dita, informações relevantes sobre as línguas nativas no geral, suas variedades e sua distribuição em Moçambique. No que diz respeito ao emakhuwa, vale destacar o seguinte:

A língua emakhuwa é praticada³⁹ nas seguintes províncias:

i. Nampula

*Variedades*⁴⁰:

a) emakhuwa, praticada na capital da província de Nampula e seus arredores, nomeadamente, os distritos (subdivisão administrativa da província de Nampula) Mecubúri, Muecate, Meconta, parte de Murrupula, Mogovolas, parte de Ribáwe e Lalawa;

b) enahara, falada nos distritos de Mossuril, Ilha de Moçambique, Nacala-Porto, Nacala-a-Velha e parte de Memba;

³⁹ Os autores utilizam o termo “falada”. Contudo, neste trabalho, utilizo, preferencialmente, o termo “praticada”, pois, entendo que o primeiro reduziria o emakhuwa apenas à fala, excluindo, desse modo, a escrita.

⁴⁰ Os autores utilizam o termo “variante”. Neste estudo, opto, porém, pelo termo “variedade”, mais comum, por entender ser o mais adequado para designar, dentre outros, os diferentes falares de uma determinada língua, particularmente, no caso estudado, os falares regionais.

- c) esaaka, falada nos distritos de Eráti, Nacarôa e parte de Memba;
- d) esankaci, falada em algumas zonas do distrito de Angoche;
- e) emarevoni, falada em partes dos distritos de Moma e Mogincual;
- f) elomwe, falada nos distritos de Malema, parcialmente nos distritos de Ribáwè, Murrupula e Moma.

ii. Cabo-Delgado

Variedades:

- a) emeetto, falada nos distritos de Montepuez, Balama, Namuno, Pemba, Ancuabe, Quissanga, parte dos distritos de Meluco, Macomia e Mocimboa da Praia;
- b) esaaka, falada nos distritos de Chiúre e Mecúfi.

iii. Niassa

Variedades:

- a) exirima, falada nos distritos Metarica e Cuamba;
- b) emakhuwa, praticada nos distritos de Mecanhelas, Cuamba, Maúa, Nipepe, Metarica e parte do distrito de Mandimba;
- c) emeetto, falada nos distritos de Marupa e Maúa.

iv. Zambézia

Variedades:

- a) emakhuwa, praticada em Pebane;
- b) elomwe, falada em Guréè, Gilé, Alto Molócuè e Ile;
- c) emarevoni, falada numa parte de Pebane.

Como se pode observar da disposição dessas informações, parece priorizar-se a localização das variedades por províncias (e não as variedades em si). Para adequar essas informações a meu interesse de destacar as variedades (e não necessariamente a particularização segundo a distribuição geográfica), faço a reelaboração das mesmas, com uma posição de leitura crítica:

- i) a auto-denominada variedade *emakhuwa* (variedade padrão da língua de mesmo nome), praticada nas províncias de Nampula (capital e seus arredores, nomeadamente, os distritos de Mecubúri, Meconta, parte de Murrupula, Mogovolas, parte de Ribáwe e Lalawa), de Niassa (distritos de Mecanhela, Cuamba; Maúá, Nipepe, Metarica e parte dos distritos de Mandimba) e da Zambézia (distrito de Pebane). Nesta variedade, incluem os distritos de Rapale e Muecate, pois se situam ao redor da capital e sua população também pratica essa língua (o emakhuwa).
- ii) *enahara*: falada na província de Nampula (distritos de Mossuril, Ilha de Moçambique, Nacala-Porto, Nacala-a-Velha e parte de Memba);
- iii) *esaaka*: falada nas províncias de Nampula (distritos de Eráti, Nacarôa e parte de Memba) e Cabo-Delgado (distritos de Chiúre e Mecúfi);
- iv) *esankaci*: falada na província de Nampula (em algumas regiões do distrito Angoche);
- v) *emarevoni*: falada nas províncias de Nampula (em algumas regiões do distrito de Moma e Mogincual) e Zambézia (distrito de Pebane);
- vi) *emeetto*: falada nas províncias de Cabo-Delgado (distritos de Montepuez, Balama, Namuno, Pemba, Ancuabe, Quissanga e parte dos distritos de Meluco, Macomia e Mocimboa da Praia) e Niassa (distritos de Marupa e Maúá);
- vii) *exirima*: falada na província do Niassa (distritos de Metarica e Cuamba).
- viii) *elomwe*: falada na província de Nampula (distritos de Malema, parcialmente parte de Ribáwè, Murrupula e Moma) e Zambézia (distritos de Gurúè, Gilé, Alto Molócuè, Ile). Duas observações se

mostram importantes em relação ao elomwe. A primeira é que o Relatório considera o elomwe como variedade do emakhuwa. Segundo a classificação de Guthrie (1967) (cf. o Quadro 1, na página 33), o elomwe faz parte do grupo Makhuwa-Elomwe. Com base nessa classificação, parece legítimo considerar o elomwe como língua (e não como variedade do emakhuwa). Uma classificação similar ao grupo Makhuwa-Elomwe se pode observar em relação aos grupos N.40: Grupo Nsenga-Sena e S.50: Grupo Tswa-Ronga. Nesses grupos, o cinsenga e o cisena (grupo N.40) e o xitswa e xironga (grupo S.50), que dão nome aos respectivos grupos, são considerados como línguas. Ademais, dados do Censo Geral da População e Habitação, realizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas, em 2007, classifica o elomwe como língua, sendo que ela é a terceira mais praticada em Moçambique, ficando atrás apenas do emakhuwa e do xishangana, que ocupam as duas primeiras posições, respectivamente (cf. os dados estatísticos na Tabela 1, na página 34). Neste estudo, minha posição corrobora com a classificação de Guthrie (1967) e do Instituto Nacional de Estatísticas (2007). A razão dessa posição se baseia em meu conhecimento do elomwe, que é minha língua materna. Tem também a ver com o conhecimento que tenho do emakhuwa. É que, apesar de sua proximidade, em uma análise contrastiva, o emakhuwa difere consideravelmente do elomwe. São vários aspectos das formas linguísticas (fonológicos, morfofonológicas, sintáticos, semânticos), além do vocabulário, que determinam essa diferença e que criam certas dificuldades de inteligibilidade mútua, configurando, portanto, o elomwe como uma das línguas nativas moçambicanas. A segunda observação é que o Relatório considera apenas quatro distritos da Zambézia como sendo onde se pratica também o elomwe, enquanto “variedade do emakhuwa”. Contudo, tanto quanto é do meu conhecimento, se, de fato, considerar-se o elomwe como “variedade do emakhuwa”, é de mencionar também os distritos de Namarrói (onde nasci), Molumbo, Molevala e parte dos distritos de Milange, Mocuba e Lugela, onde também essa língua é praticada.

Em última análise, as observações sobre o *elomwe* em relação ao emakhuwa mostram que, até o momento, não é consensual a discriminação das variedades das línguas nativas moçambicanas. Essa falta de consenso não põe em causa, no entanto, meu interesse de estudo, por duas razões. Em primeiro lugar, me interessa a relação entre o português e o emakhuwa (de referência). Em segundo, todos os informantes tomados como amostra se consideram falantes do “emakhuwa de referência”, não havendo, portanto, falantes do *elomwe*.

2.4.2.1 Variedade de referência

A variedade de referência para efeitos de escrita na língua emakhuwa é a praticada em Nampula. A justificativa para essa escolha se prendeu, conforme Ngunga e Faquir (2012, p. 72), por um lado, “à centralidade geográfica de Nampula no âmbito das províncias em que se fala o emakhuwa” e, por outro, “à reconhecida inteligibilidade mútua entre os falantes das diversas variantes”.

2.5 Pesquisas sobre escrita em Moçambique

De forma geral, em Moçambique, a investigação na área da linguagem e da língua é recente. Concretamente, ela começa depois da independência do país, em 1975. Desse modo, é comum enfrentar dificuldades de ordem bibliográfica sobre estudos específicos no País. E pesquisas sobre a *escrita* não fogem à regra. Apesar disso, é possível obter algumas informações, que interessam a este estudo, nos trabalhos de Rosário (1989); Gonçalves et al (2004) e Gonçalves e Vicente (2010).

O primeiro trabalho aborda *escrita* enquanto prática sociocultural. Sob título *Cartas, uma Escrita para ser Ouvida*, de cunho literário, apresenta *textos-carta*, escritos por leitores do jornal “A Voz Africana”, compilados por José Capela, em 1974.

Conforme menciona Rosário, com base nas informações de Capela, esses textos se mostram importantes por dois fatores: primeiro, a maior parte de seus autores é originária da zona rural, “sob o ponto de vista ontológico, social, cultural... evidenciando um claro conflito entre os valores tradicionais da sociedade de que são oriundos e a vivência de uma urbanidade periférica mal assimilada”; segundo, “a

apropriação de meios de comunicação e expressão à partida estranhos e mal dominados: o jornal, a escrita e a língua portuguesa” (ROSÁRIO, 1989, p. 31).

Rosário mostra que esses textos, entre outros aspectos, foram produzidos de forma a recriar “os ambientes narrativos da tradição oral” (ROSÁRIO, 1989, p. 32). O autor observa também que os sujeitos que produziram esses textos “procuravam eliminar o carácter mediatizado que a escrita representa como forma de expressão e de comunicação” (op. cit.). O autor chama atenção sobre dois aspectos que se constataam com relação aos escreventes:

- a) aspectos de natureza linguística, que permitem “apreender toda a problemática da utilização da língua do outro para expressar questões existenciais e culturais numa perspectiva de conquista” (p. 32). De acordo com o autor, a forma como os escreventes transparecem nos textos mostra uma verdadeira batalha pelo domínio de um meio que lhes permitirá passar do seu mundo para o mundo desse outro, através da apropriação do instrumento identificativo por excelência, a língua;
- b) aspectos de natureza etno-cultural, que representam o pitoresco e o conflitual, numa perspectiva ambivalente, pois ao mesmo tempo em que tendencialmente os escreventes marcam a sua vontade de distanciamento do mundo de que são originários, o tradicional (!), eles não deixam de aferir os valores deste e daquele mundo a que procuram ascender, conhecendo-lhes também os defeitos. No fundo, parafraseando o autor, é um exercício que recria uma cena de caça noturna, em que o encadeamento do antílope faz com que este seja atraído para a morte sem que, no entanto, deixe de ter consciência do seu destino. É, contrariamente ao uso da língua, um ato antilibertador, pois se elogiam os valores da sociedade tradicional que se rejeita e atacam-se os valores da sociedade colonial urbana a que se aspira pertencer.

O segundo trabalho, de cunho didático, foi realizado por Gonçalves *et al* (2004) e apresenta informações sobre o português no ensino secundário. Conforme mostram os autores, esse estudo, nascido do projeto denominado “Diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ensino secundário geral”, além de examinar a área do léxico e da gramática (sintaxe, morfossintaxe,

léxico-sintaxe), visa também verificar o domínio da escrita dos alunos, especificamente na área da ortografia/acentuação.

Com base nesse estudo, são sintetizadas as linhas gerais da pesquisa e dos resultados. A pesquisa mostra que na área de ortografia e acentuação, há maior incidência de casos na grafia das consoantes nasais *m/n* (ex.: *efim* = *enfim*; *essinam* = *ensinam*; *grade* = *grande*); das consoantes fricativas *s/ss/c/ç/z/j* (*vizitar* = *visitar*; *vivesem* = *vivessem*; *ceparar* = *separar*; *pobresinha* = *pobrezinha*); grafia das vogais palatais *e/i* (ex.: *dezer* = *dizer*; *priferem* = *preferem*); e o estabelecimento de fronteiras entre palavras (ex.: *desejovos* = *desejo-vos*; *com fusão* = *confusão*).

Já no que se refere à acentuação, o estudo aponta dificuldades “em usar acentos que permitem estabelecer contrastes morfofonológicos. Exemplo: *por* (preposição) / *pôr* (verbo); *e* (conjunção) / *é* (verbo)...” (GONÇALVES, *et al*, 2004, p. 21). O estudo aponta também dificuldades ortográficas na escrita de “palavras específicas” como o verbo *haver*, em que “a forma verbal *há* aparece escrita de três maneiras diferentes: *há*, *a*, *á*.”

O terceiro, desenvolvido por Gonçalves e Vicente (2010) e intitulado “Erros de ortografia no ensino superior”, objetiva, segundo os autores, “apresentar um panorama das principais dificuldades dos estudantes universitários moçambicanos na aplicação das normas ortográficas do português, incluindo a acentuação gráfica” (GONÇALVES e VICENTE, 2010, p. 52).

Como se pode depreender, o primeiro estudo oferece certos subsídios sobre a representação discursiva do português em Moçambique e do seu modo de enunciação escrito em comparação com as línguas nativas. Os dois últimos estudos oferecem certos subsídios sobre a representação ortográfica das formas linguísticas.

3. METODOLOGIA

Este Capítulo se reserva à descrição dos passos seguidos durante a pesquisa e à abordagem adotada para análise e interpretação dos dados.

3.1 Coleta de dados

Neste ponto, importa apresentar as seguintes informações: escolas e classes contempladas pelo estudo; ambiente de pesquisa; dados sociolinguísticos dos alunos envolvidos na pesquisa; estratégias de pesquisa; procedimentos de ética adotados; e limitações enfrentadas durante a pesquisa.

3.1.1 *Classe e escolas contempladas pela pesquisa*

A presente pesquisa é desenvolvida dentro de uma abordagem transversal, isto é, os dados foram coletados em uma classe precisa (e num período igualmente preciso). Tendo em conta que o ensino básico é constituído por sete (7) classes, optou-se pela mais elevada: a 7^a, sob a suposição de que seus textos forneceriam uma imagem possivelmente fiável sobre a representação da língua e da escrita pelos alunos do educação bilíngue português-emakhuwa.

Vale mencionar que a divisão regional de Moçambique se estabelece em três regiões: Região Norte, Região Centro e Região Sul. A Região Norte é constituída por três províncias: Niassa, Cabo Delgado e Nampula; a Região Centro é constituída pelas seguintes províncias: Zambézia, Tete, Manica e Sofala; e a Região Sul pelas províncias de Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade. A província de Nampula é constituída por 23 distritos⁴¹ (o Mapa 3 seguinte apresenta 18 distritos, pois foi confeccionada antes da criação de mais cinco distritos). A Cidade de Nampula, capital da província, constitui a terceira maior cidade de Moçambique⁴² e o maior e mais importante centro urbano da Região Norte do País (daí que se chama também Capital do Norte). E as escolas contempladas no estudo se localizam no distrito de Rapale (outroza denominado Nampula-Rapale, que circunda a cidade

⁴¹ Angoche, Eráti, Ilha de Moçambique, Lalaua, Larde, Liúpo, Malema, Meconta, Mecubúri, Memba, Mogincual, Mogovolas, Moma, Monapo, Mossuril, Muecate, Murrupula, Nacala-a-Velha, Nacala-Porto, Nacarôa, Nampula, Rapale, Ribáuè.

⁴² Tem uma população estimada em um milhão de habitantes.

capital); mas é, talvez, a cidade de Nampula o melhor ponto de referência para sua localização, conforme o mapa seguinte:

Figura 3. Localização de Nampula⁴³

⁴³ **Fontes:**

https://www.google.com.br/search?q=prov%C3%ADncias+de+mo%C3%A7ambique&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwizvPogYbTAhXBG5AKHdfhBS4Q_AUICSgC&biw=1280&bih=621#imgsrc=34AOT6TXE6SEM:

[https://www.google.com.br/search?q=distritos+de+nampula&tbn=isch&imgil=uhf6IX_o3UHjnM%253A%253BKwecxNHMCpttIM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fpt.wikipedia.org%25252Fwiki%25252FNampula_\(prov%25252525C3%25252525ADncia\)&source=iu&pf=m&fir=uhf6IX_o3UHjnM%253A%252CKwecxNHMCpttIM%252C_&usg=__TrRY4fMXTWyoXpSgB6c7HIGIVtA%3D&biw=1280&bih=621&ved=0ahUKEwiO14LJ_oXTAhXEjpAKHZSnCUIQyjcIUw&ei=dQvhWM7IOsSdwgSUz6aQBA#imgsrc=uhf6IX_o3UHjnM](https://www.google.com.br/search?q=distritos+de+nampula&tbn=isch&imgil=uhf6IX_o3UHjnM%253A%253BKwecxNHMCpttIM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fpt.wikipedia.org%25252Fwiki%25252FNampula_(prov%25252525C3%25252525ADncia)&source=iu&pf=m&fir=uhf6IX_o3UHjnM%253A%252CKwecxNHMCpttIM%252C_&usg=__TrRY4fMXTWyoXpSgB6c7HIGIVtA%3D&biw=1280&bih=621&ved=0ahUKEwiO14LJ_oXTAhXEjpAKHZSnCUIQyjcIUw&ei=dQvhWM7IOsSdwgSUz6aQBA#imgsrc=uhf6IX_o3UHjnM):

https://www.google.com.br/search?q=prov%C3%ADncias+de+mo%C3%A7ambique&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwizvPogYbTAhXBG5AKHdfhBS4Q_AUICSgC&biw=1280&bih=621#imgdii=m7TIsUqP0HHI-M:&imgsrc=uNMZF6O1W0VbIM:

https://www.google.com.br/search?q=prov%C3%ADncias+de+mo%C3%A7ambique&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwizvPogYbTAhXBG5AKHdfhBS4Q_AUICSgC&biw=1280&bih=621#imgsrc=n5Qge48oKIUZQM:

O interesse por um estudo da heterogeneidade linguística e da escrita na relação português/emakhuwa e pelas escolas acima mencionadas se deve pelas seguintes razões:

- i) *singularidade na representação da língua*. Apesar de considerar a influência recíproca das línguas em Moçambique e, também, da influência recíproca dos modos de enunciação (falado e escrito), por um lado, mais do que qualquer língua nativa, o emakhuwa é reconhecido pela sua forte marcação (particularmente fonológica) sobre o português, facilmente perceptível na fala dos que têm essa língua (o emakhuwa) como materna; e, por outro, a forte marcação da fala para a escrita de um escrevente makhuwa.
- ii) *contribuição na produção do conhecimento*. O emakhuwa faz parte de línguas nativas ainda pouco estudadas em Moçambique, particularmente a heterogeneidade que se instaura na sua relação com o português. Acredito que essa heterogeneidade constitui um nó cujo estudo pode ser importante para o ensino-aprendizagem das línguas no ensino bilíngue;
- iii) *“familiaridade” com escolas de Nampula*. O interesse por um estudo em escolas da província de Nampula vem desde 2007. Como morador da cidade capital, tenho tido contato direto⁴⁴ ou indireto⁴⁵ com crianças do ensino básico, observando e avaliando sua representação da escrita do português, apesar do fato de que nem todas frequentam o ensino bilíngue;
- iv) *facilidade de acesso às escolas de educação bilíngue*. Um fator não menos importante na opção das escolas contempladas no estudo é a sua localização geográfica. Portanto, o interesse por uma pesquisa nessas escolas deveu-se também à sua localização ao longo da chamada Estrada Nacional nº 1 – a principal rodovia do País –, tendo

⁴⁴ Nisto, destaca-se o meu papel familiar na educação de membros próximos.

⁴⁵ Aqui, destaca-se o meu papel profissional como professor-supervisor de estudantes universitários em seus estágios pedagógicos.

em conta a dispersão das escolas desse tipo de ensino, algumas delas situadas em regiões com certas dificuldades de acesso.

3.1.1.1 A Escola Primária Completa de Anchilo-Sede

A Escola Primária de Anchilo-Sede dista cerca de 20 km da Cidade de Nampula. Localiza-se na Sede do Posto Administrativo de Anchilo (Distrito de Rapale). Pela sua proximidade com a Cidade de Nampula, Anchilo pode ser considerada uma localidade periurbana⁴⁶. Contudo, seu estilo de vida pode ser equiparado ao de (vida) rural⁴⁷. Até o momento da coleta do material (outubro de 2015), a Escola funcionava com salas de 1ª a 7ª classe e possuía 709 alunos, sendo 354 do sexo feminino e 355 do sexo masculino. Nessa escola, a pesquisa foi realizada com 21 alunos, todos da 7ª classe. A Imagem 1 mostra parte de edifícios da escola e os alunos em pleno exercício de produção de textos, objeto de análise.

Imagem 1: Turma da 7ª classe da Escola Primária Completa de Anchilo-Sede

Fonte: Autor

⁴⁶ Entende-se por *localidade periurbana* a área localizada para além dos subúrbios de uma cidade, em que as atividades rurais e urbanas se misturam, dificultando a determinação dos limites físicos e sociais do espaço urbano e do rural. Esta resulta da implantação dispersa do povoamento urbano em meio rural.

⁴⁷ Entende-se por *estilo de vida rural* ao modo de vida cuja atividade predominante é a agricultura.

3.1.1.2 *A Escola Primária Completa de Mulapane I*

Cerca de 30 km da Cidade de Nampula, mais a Norte, encontra-se a Escola Primária Completa de Mulapane I. À semelhança da Escola Primária Completa de Anchilo-Sede, a Escola Primária Completa de Mulapane I se localiza no Posto Administrativo de Anchilo. Nessa escola, foi possível trabalhar com nove (9) alunos. A Imagem 2 mostra parte do edifício da escola e os alunos que produziram os textos.

Imagem 2: Turma da 7ª Classe da Escola Primária Completa de Mulapane I

Fonte: Autor

3.1.2 *Caracterização do cenário de pesquisa*

Qualquer sucesso de ensino-aprendizagem é dependente, entre outros aspectos, pelo ambiente e pela motivação do aprendiz. No caso concreto do ensino bilíngue em Moçambique, qualquer política curricular de ensino, por mais eficaz ela

seja, será infrutífera se não encontrar na escola condições humanas e materiais necessárias e, principalmente, se não encontrar nos alunos a motivação desejada para a aprendizagem. São particularmente esses aspectos que merecem destaque na caracterização do cenário de pesquisa.

Vale observar que um dos aspectos que caracterizou a concepção e implementação do ensino bilíngue em Moçambique é o desencontro entre as decisões curriculares e a visão dos beneficiários desse ensino, marcada por enorme ceticismo. Esse tipo de ensino foi implementado sem antes se realizar qualquer trabalho de base, como, por exemplo, ações de educação cívica sobre a importância do ensino bilíngue no contexto moçambicano. Como consequência, a implementação pareceu imposta.

Durante a pesquisa, minha observação se centrou também no entendimento do funcionamento (do ensino bilíngue). Dessa observação, constatei que, até aquela altura, o ensino bilíngue era optativo para os alunos. Por outro lado, registrei situações de desorganização (se assim posso chamá-las), nomeadamente:

- a) *Fraca cobertura do ensino bilíngue.* Nessa constatação, interessa mencionar que, em 2015, nem todas as classes de ambas as escolas ofereciam a educação bilíngue. Assim, a Escola Primária Completa de Anchilo-Sede não ofereceu o ensino bilíngue à 2ª classe. A justificativa foi que havia falta de professores. Já a Escola Primária Completa de Mulapane I não ofereceu o ensino bilíngue às duas primeiras classes (1ª e 2ª). Nela, a justificativa foi que não houve professores dispostos a lecionar no ensino bilíngue, particularmente nessas classes.
- b) *Postura dos alunos das turmas abrangidas pelo ensino bilíngue face às aulas.* Aqui, a principal constatação é a fraca participação dos alunos nesse tipo de ensino. Conforme se obteve junto dos gestores das escolas, a indicação das turmas contempladas com o ensino bilíngue é aleatória. Como consequência, alguns alunos indicados para turmas contempladas com esse tipo de ensino tendem a não aderir às aulas, migrando para turmas do ensino monolíngue. Por exemplo, a Escola Primária Completa de Mulapane I contava com cerca de 700 alunos. Desse número, apenas 164 participavam das aulas do ensino bilíngue. Além disso, os poucos

alunos que permaneciam na turma tendiam a se mostrar pouco entusiasmados com as aulas. Desse modo, havia dois grupos de alunos em mesma classe: por um lado, um grupo constituído por alunos que participavam das aulas desse ensino e, por outro, um grupo de alunos que por opção própria, não participavam das aulas. Esse último grupo ou optava por não se fazer presente em sala de aula durante o tempo reservado a esse ensino, ou abandonava a sala quando chegasse o momento dessas aulas. Esse fato justifica, em parte, o número bastante reduzido dos alunos que participaram da pesquisa.

- c) *Ausência de material didático, particularmente de livros de apoio aos professores.* Em ambas as escolas, desde que se implementou o ensino bilíngue, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano não tinha ainda providenciado o livro de apoio aos professores para esse tipo de educação, o que dificulta o trabalho docente.

3.1.3 Dados sociolinguísticos dos alunos

Além de dados qualitativos, relativos à *situação familiar e de escolaridade* e à *trajetória escolar* dos alunos, o Questionário de coleta de dados solicitava os seguintes dados estatísticos: *distribuição dos alunos por sexo e idade, distribuição dos alunos segundo língua materna, distribuição dos alunos segundo o contexto de aprendizagem do português*. Embora tenha organizado e quantificado esses dados, como se pode constatar a seguir, a análise dos textos será, basicamente, qualitativa.

Tabela 4. Distribuição dos alunos por sexo e idade

Sexo	Idade								Total	%
	12	13	14	15	16	17	18	N. inf.		
Fem.	5	8	5	3	1	1	0	1	24	80.0
Masc.	0	2	0	0	1	0	3	0	6	20.0
Total	5	10	5	3	2	1	3	1	30	100.0

Fonte: Alunos

A Tabela 4 revela que, dos 30 alunos que participaram da pesquisa, em ambas as escolas, 24 são do sexo feminino e seis são do sexo masculino. A tabela mostra ainda que, em geral, a faixa etária dos alunos varia de 12 a 18 anos, sendo que, de forma relativa, a maioria dos alunos tem 13 anos de idade.

Tabela 5. Distribuição dos alunos segundo a língua materna

Língua materna	nº	%
Português	0	0.0
Emakhuwa	30	100.0
Português/emakhuwa	0	0.0
Total	30	100.0

Fonte: Alunos

A Tabela 5 mostra a distribuição dos alunos segundo sua língua materna. Os dados da tabela revelam que todos os 30 alunos que participaram da pesquisa consideram o emakhuwa sua língua materna e, por conseguinte, o português língua segunda.

Tabela 6. Distribuição dos alunos segundo o contexto de aprendizagem do português

Contexto de aprendizagem do português	Fala	%	Escrita	%	Fala/Escrita	%
Em casa	1	3.3	1	3.3	1	3.3
Na escola	29	96.7	29	96.7	29	96.7
Total	30	100.0	30	100.0	30	100.0

Fonte: Alunos

Conforme se pode observar a partir da Tabela 6, apenas um aluno considera ter aprendido o português em casa, tanto a fala quanto a escrita. Já a maioria (29) considera tê-lo aprendido na escola, tanto a fala quanto a escrita.

3.1.4 *Estratégias de pesquisa*

A pesquisa se baseou nas seguintes estratégias: a) observação direta; b) produção de textos em português e em emakhuwa, estimulada por um questionário escrito, solicitando uma dissertação sobre a aprendizagem e o uso do português e das línguas nativas e sobre o ensino bilíngue; c) leitura, em voz alta, gravada, de textos. A observação direta permitiu coletar informações que ajudaram a caracterizar o ambiente de pesquisa. Na produção de textos, solicitou-se que os alunos dissertassem sobre o “ensino bilíngue”: português-emakhuwa, nas duas línguas (em português e em emakhuwa). A primeira redação ocorreu em emakhuwa e a segunda (com o mesmo conteúdo) ocorreu em português. Por sua vez, a leitura em voz alta permitiu registrar, entre outros aspectos, o comportamento fonológico das consoantes na fala dos alunos.

3.1.5 *Procedimentos de ética*

É minha convicção de que o presente trabalho obedeceu a todos os requisitos éticos necessários, nomeadamente: consentimento dos pesquisados e privacidade das identidades dos mesmos durante a pesquisa e a análise dos dados, respectivamente.

O consentimento foi possível com o envolvimento de professores (um em cada escola), que auxiliaram a explicitação (tanto em português quanto em emakhuwa) dos propósitos da pesquisa. Já durante a análise, os textos foram codificados, evitando-se, desse modo, a exposição das identidades dos alunos, concretamente os seus nomes, que, também, foram omitidos (cf. em *Anexos*).

3.1.6 *Legibilidade dos textos*

O esperado era que fossem produzidos 60 textos (30 em português e igual número em emakhuwa). Contudo, foram produzidos somente 54, pois seis alunos produziram somente um texto. Desse número (54 textos), 49 se mostraram legíveis (sendo 23 do português e 26 do emakhuwa) e os restantes (cinco) ilegíveis para a análise deste estudo.

3.1.7 Limitações

Durante o processo de pesquisa, enfrentei algumas limitações. Entretanto, a mais significativa tem a ver com o número de alunos envolvidos na pesquisa: 30; número que, talvez, pode ser considerado relativamente baixo, quando considerada a totalidade de alunos do ensino bilíngue português-emakhuwa. É que, além da fraca participação dos alunos nas aulas de ensino bilíngue, o baixo número pode ter sido motivado pelo próprio período de pesquisa.

Mediante uma autorização da “Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula” e das direcções das escolas, foi definido o período de 15 de outubro a 15 de novembro de 2015 para a realização da pesquisa. Tratou-se de um período que coincidia com o fim do ano letivo. E a principal atividade das escolas, particularmente dos professores, consistia, portanto, na divulgação dos resultados das provas finais. Quanto aos alunos, tratou-se, seguramente, de um período de poucas ocupações com relação às obrigações escolares; daí que se suponha um período estrategicamente adequado para a pesquisa, já que não comprometia o tempo dos professores nem dos alunos.

Contudo, tratando-se dos últimos momentos do fim de ano e, provavelmente, pelo fato de ser um período com menos preocupações com relação às obrigações escolares, grande parte de alunos não se fez presente na turma. Após mobilização feita pelas escolas, foi possível trabalhar com 21 alunos da Escola Primária Completa de Anchilo e nove alunos da Escola Primária de Murapane I.

3.2 Tratamento dos dados

O tratamento dos dados consistiu em codificação dos textos, discriminação das ocorrências, definição do modo de “olhar” as ocorrências e definição de parâmetros teóricos para sua análise e interpretação.

3.2.1 Codificação dos textos

A cada texto, foi-lhe atribuído um código. Aos textos produzidos pelos alunos da Escola Primária Completa de Mulapane I, foi-lhes atribuído o código EBM (Ensino Básico Mulapane), seguido de uma sequência enumerativa de 1 a 9 (aleatória aos

textos), tendo em conta o número de textos produzidos que, ao mesmo tempo, corresponde ao número de alunos que estiveram presentes na sala de aula no momento da pesquisa. De forma similar, aos textos produzidos pelos alunos da Escola Primária Completa de Anchilo-Sede, foi-lhes atribuído o código EBA (Ensino Básico Anchilo-Sede), seguido de uma sequência enumerativa de 1 a 21.

No caso da *análise discursiva*, as linhas dos textos foram enumerados com vista a facilitar a localização dos fragmentos (discursivos) que merecem atenção especial para a análise.

3.2.2 Discriminação dos dados

Os dados em análise são discriminados em formas linguísticas e em fatos discursivos. Apesar dessa discriminação, não se pretende estabelecer uma dicotomia entre eles; isto porque, em última análise, nenhuma interpretação é completamente descolada da outra, dado que só a língua e seu funcionamento permitem discernir esses dados.

Outra discriminação diz respeito aos fenômenos analisados. Essa discriminação foi estabelecida com base em três critérios:

- i) *Regularidade*. Para este estudo, particularmente nos dados formais, são considerados fenômenos cuja ocorrência se verifica acima de três (3) vezes;
- ii) *Tendências*. No estudo, são considerados fenômenos que permitem estabelecer tendências sobre a representação da língua e da escrita em Moçambique, em geral, e no falante/escrevente do português makhuwa, em particular, nomeadamente: sobre a heterogeneidade do português em si; sobre a heterogeneidade entre o português e as línguas nativas, em geral, e entre o português e o emakhuwa, em particular; sobre a heterogeneidade da escrita na relação fala/escrita, tanto dentro de uma só língua (no caso, o português) quanto na relação entre línguas (no caso, na relação entre o português e o emakhuwa).

3.2.3 Opções teóricas

Neste estudo, para mostrar a heterogeneidade da língua e da escrita no ensino bilíngue (português-emakhuwa), considero as formas linguísticas e os fatos discursivos. Nos dados formais de natureza linguística, considero ocorrências da área fonético-fonológica e morfossintática. Já nos dados discursivos, considero ocorrências enunciativas que estabelecem juízos de valor entre as línguas.

De forma resumida, para se ter ideia do panorama geral dos dados, no que se refere a aspectos fonético-fonológicos as ocorrências compreendem:

- a) ortografia não-convencional das palavras, concretamente na representação dos sons consonânticos sonoros em contraste com os sons consonânticos surdos ou desvozeados, como em:

- (1) [...] i mitornei caranti estutati na quarta classi [...] (*e me tornei **grande** estudar na quarta classe*) (EBA10.1, grifos meus).
- (2) Epo saber estutare português (*é **bom** saber **estudar** português*) (EBM5.1, grifos meus).

- b) ortografia não-convencional das palavras, concretamente na representação dos sons vocálicos/semivocálicos, como em:

- (1) [...] mitornei caranti estutati na quarta classi [...] (*me tornei grande estudante na quarta classe*) (EBA10.1, grifos meus).
- (2) Eu costu de português e Emakhuwa [...] (*Eu gosto de português e emakhuwa*) (EBM2.1, grifos meus).

- c) ortografia não-convencional de sílabas, como em:

- (1) [...] que **falava um** pem (*que **falavam** bem*) (EBA6.1, grifos meus).
- (2) Éu nafala Eportuguês eu vom sóferer (*Eu não fala português eu vou sofrer*) (EBA4.1, grifos meus).
- (3) E comeso esquerver maze-menuz (*E começou escrever mais ou menos*) (EBA2.1, grifos meus).

Constituem ocorrências morfossintáticas, representações como:

- (1) O português e poa [boa] **lguaa** [língua] **quise** [que se] **falao** [falam] em [rasura] Moçambeque (*O português é boa **língua que se fala** em [rasura] Moçambique*) (EBA6.1, grifos meus).
- (2) Eu costo escreveri **com** português (*Eu gosto escrever **com** português*) (EBA1.1, grifos meus).

Por fim, em nível discursivo, os textos em análise instauram um conjunto de diálogos que, a meu entender, desencadeiam a valoração das línguas (determinada pelas percepções, sentimentos, expectativas sobre o “mundo” com base nas histórias particulares das línguas, mas, também, com base nos modos de enunciação: falado/escrito), como no seguinte enunciado:

pruque Estoa costar lingua de português
 prueque Eu Estoa quanto Estudar iri ser
 porfosor ifirmeuro dotor minisdur
 [...]

(*por que estou a gostar língua de português
 porque eu estou quando estudar ir ser
 professor enfermeiro doutor ministro*) (EBA7.1).

Como se pode observar, em termos de sua especificidade, as ocorrências aqui consideradas parecem bastante diversificadas (fonético-fonológicas, morfossintáticas e discursivas). Com essa diversificação, meu propósito primordial é tornar significativos os indícios que mostram a complexidade da aprendizagem da língua e da escrita no ensino bilíngue e, em última instância, a relevância das ideias defendidas neste estudo. Isto é, mostrar o emanhamento da heterogeneidade da língua e da escrita que atua na representação (da língua e da escrita) dos alunos no ensino bilíngue e, em razão disso, vincar a necessidade de o ensino bilíngue moçambicano priorizar e tratar de forma crítica essa heterogeneidade, em sua abordagem sobre língua e escrita.

Em termos teóricos, e de forma geral, com vista a interpretar essas ocorrências, me baseio na teoria do *dialogismo* (BAKHTIN, 1992), uma vez que, tanto na representação da língua quanto na representação da escrita, seja em dados formais, seja em fatos discursivos, a heterogeneidade desencadeia inevitavelmente

um diálogo entre línguas, entre práticas (modos específicos de enunciação), e entre o sujeito e sua relação com a linguagem, com a língua e com essas práticas.

De modo particular, a abordagem dos dados formais da língua é orientada predominantemente pela teoria da variação linguística (LABOV, 1972), concretamente nos moldes em que o contato entre línguas em um contexto bilíngue ou multilíngue pode originar influências mútuas na forma das línguas envolvidas (CALVET, 2002). Vale observar que, em se tratando de um estudo, de certa forma, contrastivo entre duas línguas (o português europeu e uma língua nativa moçambicana: o emakhuwa), a descrição das formas da língua (fonético-fonológicas e morfossintáticas) da variedade lusitana do português se baseia predominantemente em autores europeus, como Delgado-Martins (1988) e Mateus (1990); já a descrição do emakhuwa se baseia em autores moçambicanos, concretamente Ngunga (2004) e Ngunga e Faquir (2012).

Ainda de modo particular, a abordagem dos fatos discursivos da língua será orientada predominantemente pela teoria do discurso (BAKHTIN, 1992), em que a representação de língua e de escrita envolve questões sociais, ideológicas, históricas.

Por fim, o tratamento do modo de enunciação escrito, que engloba tanto formas linguísticas quanto fatos discursivos da língua, é orientado pela teoria da escrita. Nessa teoria, minha abordagem será baseada nos pressupostos de Corrêa (2004), que defende a existência de três eixos, nos quais o aluno, em fase da aprendizagem (da escrita), transita ao longo da sua escrita: a) a imagem que o escrevente faz sobre o modo de constituição da escrita em sua suposta gênese; b) a imagem que o escrevente faz sobre o código escrito institucionalizado; e c) o diálogo que o escrevente mantém com o já falado/escrito. Vale também mencionar que, na abordagem sobre a prosódia, dentro do tratamento teórico do modo de enunciação escrito, baseio-me em Chacon (no prelo), que, na esteira de Nespor e Vogel (1986), Bisol (1986), Abaurre (1999), faz uma articulação, interessante para este estudo, entre a representação ortográfica da sílaba por crianças em fase de aquisição da escrita e os eixos propostos por Corrêa (op. cit.).

Importa observar que, apesar de abordar a heterogeneidade linguístico-discursiva da língua, entre línguas e da escrita, sua análise foi feita

predominantemente em sentido unidirecional, isto é, a marcação do emakhuwa sobre o português. Esse fato deveu-se ao próprio interesse de, numa primeira fase, contribuir para o ensino-aprendizagem do português sem, no entanto, significar a falta de interesse sobre o ensino-aprendizagem do emakhuwa. Desse modo, estudos futuros devem trabalhar no sentido de identificar possíveis marcas linguístico-discursivas do português sobre o emakhuwa.

Ao final de análise dos dados relativos às formas linguísticas e, também, aos fatos discursivos, proponho um conjunto de exercícios didáticos em observância ao escopo teórico adotado. Trata-se de uma tentativa de aliar a teoria à prática. Ao apresentar essas propostas, parto de dois entendimentos:

- o primeiro é que não bastava identificar os fenômenos nos textos, discutir as teorias e aplicá-las à interpretação dos mesmos fenômenos. Mas era necessário, também, assumir o desafio de apresentar propostas práticas sobre o tratamento desses fenômenos em sala de aula, pois essa aliança é a que mais interessa – e com urgência – à prática didática dos professores do ensino bilíngue;
- o segundo é que não se pode apenas estabelecer um modelo de ensino bilíngue para todas as línguas nativas em contato com o português; é preciso, no entanto, articulá-lo e adequá-lo à realidade específica de cada língua. Isto é, o tratamento linguístico no ensino bilíngue deve-se adequar tanto a aspectos gerais quanto às peculiaridades de cada língua nativa em contato com o português. Desse modo, por exemplo, o tratamento a ser oferecido ao emakhuwa no ensino bilíngue se mostra, necessariamente, diferente do a ser oferecido ao xishangana, e vice-versa.

Vale observar que, em se tratando de propostas, os exercícios não constituem – e nem poderiam constituir – um modelo rígido. Eles podem (e devem) ser aperfeiçoados ou melhorados.

4. QUADRO TEÓRICO

Este capítulo apresenta o quadro teórico que orienta o estudo.

Importa, antes, mencionar que este estudo assume a ideia de heterogeneidade da língua (cf. LABOV, 1972) e, também, considerar duas outras manifestações da heterogeneidade:

(a) na relação entre línguas; e

(b) no modo de enunciação escrito (neste último caso, resultante da relação fala/escrita e da relação entre sistemas ortográficos);

como base de interpretação dos dados. Isto significa que a *heterogeneidade* constitui um nó que tentarei desfazer nos dados. Acredito que esse exercício pode permitir o desvendamento (mesmo que em parte) dos aspectos que atuam na representação da língua e da escrita e, em consequência, uma melhor intervenção no ensino-aprendizagem do português no ensino bilíngue. Com efeito, conforme já mencionado na Metodologia, serão abordados formas linguísticas e fatos discursivos específicos. Nas formas linguísticas, considero aspectos fonético-fonológicos (ortografia não-convencional de consoantes e vogais/semivogais em palavras, segmentação não-convencional de sílabas e de palavras) e morfossintáticos (concordância verbal, flexão de palavras) e, nos fatos discursivos, considero enunciados que estabelecem juízos de valor entre as línguas (e, também, entre os modos de enunciação).

Com vista a interpretar as ocorrências, tomo como base teórica, de forma geral, o *dialogismo* (BAKHTIN, 1992), por entender que, tanto na representação da língua quanto na representação da escrita, seja em dados formais, seja em fatos discursivos, a heterogeneidade desencadeia diálogo entre línguas, entre modos específicos de enunciação, e entre o sujeito e sua relação com o outro, com a linguagem, com a língua e com esses modos específicos de enunciação. No que diz respeito aos fatos discursivos, parto do princípio de que a representação de língua e de escrita envolve questões sociais, ideológicas, históricas.

Em relação às formas linguísticas, tomo como base teórica, de modo específico, a variação linguística (LABOV, 1972), concretamente nos moldes em que

o contato entre línguas em um contexto bilíngue ou multilíngue pode originar influências mútuas na forma das línguas envolvidas.

Importa pontuar, ainda, que o conceito de língua considerado neste estudo compreende, ao mesmo tempo, dados do sistema (fonético-fonológicos e morfossintáticos) e fatos do discurso (históricos, sociais e ideológicos, considerados como constitutivos e não como extralinguísticos).

Para a primeira parte do conceito, tomarei emprestada da Sociolinguística variacionista a concepção de língua como um sistema heterogêneo. Neste trabalho, a dimensão formal da língua será considerada, portanto, como referente aos dados inerentes ao sistema, tal como propõe Labov (1972).

No entanto, a segunda parte do conceito distancia-se da perspectiva sociolinguística laboviana. Como se sabe, a concepção de um sistema heterogêneo dessa sociolinguística comporta uma outra dimensão, a da língua em uso na sociedade, que considera os aspectos históricos e sociais, tomados como extralinguísticos.

Portanto, neste trabalho, a língua em uso será vista em termos não propriamente de “uso da língua”, mas de “discurso”, numa visão própria do dialogismo (BAKHTIN, 1992). É nesse sentido que os fatos do discurso – históricos, sociais e ideológicos – constituem a segunda parte do conceito de língua que ora proponho, segundo o qual os aspectos históricos, sociais e ideológicos são considerados como constitutivos e não como extralinguísticos. Em outras palavras, proponho uma articulação entre contribuições da sociolinguística e da análise dialógica do discurso, com diferenças específicas em relação a uma e a outra visão, a saber, a de que o olhar se dirige tanto para o sistema quanto para os aspectos sociais, históricos e ideológicos que comandam o discurso e que lhe são constitutivos.

4.1 Sobre a heterogeneidade da língua, a heterogeneidade entre línguas e a heterogeneidade da escrita: considerações gerais

Nesta parte, vale considerar a heterogeneidade em três aspectos: língua (o português), relação entre línguas (português-emakhuwa) e escrita.

Em primeiro lugar, trata-se, portanto, de considerar a heterogeneidade **da** língua. A heterogeneidade **da** língua, considerada cada língua particular (o português, o emakhuwa etc.), caracteriza-se, no entendimento de Labov (1972), pelo uso das formas linguísticas, que se correlaciona com fatores extralinguísticos. Contudo, essa concepção é aqui reformulada, considerando-se, portanto, a heterogeneidade da língua como caracterizada por fatores linguísticos e discursivos (históricos, sociais e ideológicos), esses últimos vistos como também constitutivos da língua (BAKHTIN, 1992) e não como extralinguísticos.

Em segundo lugar, trata-se de considerar a heterogeneidade **entre** línguas, em que na coexistência de duas ou mais línguas transparecem, em cada uma das línguas, ou em uma delas, certos elementos, certas normas, certos usos, certas características de outra língua em contato.

Assim, uma análise da representação das formas linguísticas e dos fatos discursivos do português, ou de uma língua nativa, em Moçambique deve ser considerada com base no fato de que cada uma dessas línguas não funciona em um campo isolado, mas, conforme já avançado, em um campo de contato, o que configura uma heterogeneidade **entre** línguas. Por conta dessa heterogeneidade, formas linguísticas e fatos discursivos de cada uma das línguas em contato estão em diálogo uns com outros. E esse diálogo ganha significação no discurso, seja na fala, seja na escrita.

Em terceiro lugar, trata-se de pensar a heterogeneidade no modo de enunciação escrito. Nisto, vale tomar como base a heterogeneidade da escrita defendida por Corrêa (2001), baseando-se na formulação de Street (1984), em que a escrita é vista em sua estrita relação com a fala. Isto é, em sua tese, Corrêa considera que, no modo de enunciação escrito, a fala e a escrita são propriedades constitutivas **da própria** escrita, sendo, portanto, inseparáveis. Observe-se que esse viés sobre a escrita surge como oposição a uma visão tradicional da escrita, presente ainda em algumas correntes teóricas que assumem a dicotomia entre fala e escrita ao defenderem a ideia da *heterogeneidade na escrita*, segundo a qual a fala seria uma presença circunstancial e passível de eliminação, já que constituiria uma interferência indesejável na escrita.

Em contextos de contato entre línguas – caso do português e emakhuwa no ensino bilíngue –, trata-se de considerar a heterogeneidade da escrita quanto à

relação fala/escrita não apenas de uma e única língua, mas de duas línguas, incluindo a relação entre dois sistemas ortográficos distintos (do português e do emakhuwa). Portanto, a heterogeneidade da escrita do português makhuwa seria, ao menos, considerada na relação fala/escrita do português, na relação fala/escrita do emakhuwa, na relação fala do emakhuwa/escrita do português, na relação escrita do emakhuwa/escrita do português. Trata-se, portanto, de um caso complexo de heterogeneidade que será tratado, aqui, de forma conjunta, em função de seu aparecimento nos dados.

Em suma, o que se pretende dizer nessas três abordagens de heterogeneidade é que, em Moçambique, a relação entre o português e as línguas nativas, particularmente o emakhuwa, não deve ser encarada como de mistura (em que as línguas podem ser facilmente separadas), mas como de diálogo (em que nenhuma das línguas pode ser estudada de forma descolada da outra). Desse modo, a partir da atividade linguístico-discursiva presente em textos escritos, verifica-se, ao mesmo tempo, uma circulação dialógica entre o português e as línguas nativas na representação das formas e/ou dos fatos discursivos da língua; e uma circulação dialógica da fala do português ou da fala e da escrita do emakhuwa para a escrita do português. Trata-se, em última análise, de um complexo entrelaçamento e/ou emaranhamento de heterogeneidades.

4.2 Aspectos fonético-fonológicos

Para compreender a heterogeneidade das formas linguísticas no português makhuwa, particularmente em nível fonético-fonológico, é importante, em primeiro lugar, observar, de forma contrastiva, as matrizes (fonético-fonológicas) de cada uma das línguas. Acredito que esse procedimento permite compreender, de forma razoável, a representação escrita dessas formas⁴⁸. Importa, antes, estabelecer os conceitos de *Fonética* e de *Fonologia*.

De forma geral, a *Fonética* e a *Fonologia* são áreas da Linguística que estudam os sons das línguas (CAGLIARI, 2002). De forma específica, a Fonética é a

⁴⁸ Este quadro teórico aborda com relativa exaustividade os aspectos fonético-fonológicos (e não os aspectos morfossintáticos), por serem esses que mais apresentam ocorrências analisadas neste estudo.

ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles (sons) utilizados na linguagem humana (SILVA, 2003). Conforme Silva (p. cit.), a fonética se subdivide em seguintes áreas: *fonética articulatória*, que estuda a produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatorio; *fonética auditiva*, que estuda a percepção da fala; *fonética acústica*, que se ocupa das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte; *fonética instrumental*, que estuda as propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais. Já a *Fonologia* é o estudo dos sons que atuam na língua com um valor diferenciador, determinando o valor de uma enunciação (MASCHERPE, 1970).

Diferentemente do que ocorre em Fonética, em que os sons são vistos isoladamente, isto é, de forma descritiva, em Fonologia os sons são vistos comparativamente. Resulta daí a verificação dos contrastes entre os sons. Apesar da distinção entre a Fonética e a Fonologia, cada uma das áreas é imprescindível para a outra: justifica-se, desse modo, que, neste estudo, a análise é de caráter fonético-fonológico.

4.2.1 Consoantes do português e do emakhuwa

Os três Quadros seguintes apresentam, respectivamente, o Alfabeto Consonântico Internacional de Fonética, as consoantes do português europeu e as consoantes do emakhuwa.

Quadro 2: Consoantes: o alfabeto internacional de fonética

	Bilabial	Lábio-dental	Dental	Alveolar	Pós-alveolar	Retroflexa	Palatal	Velar	Uvular	Faringal	Glotal
Oclusiva	p b		t d			t̪ d̪	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ	N			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Vibrante	B		R						R		
Tepe			r			ɽ					
Fricativa	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	X ɣ	x ɣ̥	ħ ʕ	h ɦ
Fricativa lateral				ɬ ɮ							
Aproximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Aproximante lateral				l		ɭ	ʎ	ʟ			
Oclusivas ejetivas	p̰			t̰		t̰	c̰	k̰	q̰		
Implosiva	ɓ ɗ			ɗ			ɕ ɟ̰	Ɓ ɠ	ɗ ɠ̰		

Fonte: Silva (2003, a configuração do quadro foi adaptada).

Quadro 3: Consoantes do português europeu

FUNÇÃO DAS CORDAS VOCAIS			PONTO DE ARTICULAÇÃO											
			Bilabiais		Labiodentais		Apicodentais		Alveolares		Palatais		Velares	
			Sonoro	surdo	sonoro	Surdo	Sonoro	surdo	sonoro	Surdo	sonoro	surdo	sonoro	surdo
MODO DE ARTICULAÇÃO	Oclusivas	Orais	B	P			d	T					g	k
		Nasais	M						n		ɲ			
	Fricativas				V	F	z	S			ʃ	ʒ	t	
	Laterais								l		ʎ			
	Vibrantes								r				R	

Fonte: Delgado-Martins (1988, p. 86, o quadro foi adaptado).

Quadro 4: As consoantes do emakhuwa

Modo/ Lugar	Labial	Dental	Alveolar	Retroflexa	Palatal	Lábio- velar	Velar	Glotal
oclusiva	P	T		tt	c		k	
aspirada fricativa	f v	(dh)	s (z)		x			h
Nasal	M		N		ny		(ng)	
Lateral			L		ly			
vibrante			R			W		
semivogal					y			

Fonte: Ngunga e Faquir (2012)

4.2.1.1 Consoantes especiais e/ou marginais em emakhuwa

Como se pode observar no Quadro 3, não constam as consoantes /b/, /d/, e /g/. Essas consoantes podem ocorrer, no entanto, em palavras emprestadas pelo emakhuwa. No entanto, trata-se de casos bastante raros na variedade de referência, pois a tendência tem sido a de substituir essas consoantes, nos empréstimos em que ocorrem, pelas consoantes surdas correspondentes (/p/, /t/, /k/).

4.2.1.2 Modificação de consoantes em emakhuwa

Em emakhuwa, as modificações de consoantes dizem respeito à *aspiração*, *labialização* e *palatalização*. A aspiração é, ortograficamente, marcada com <h>, como em: *otheka* (“bebida”), *ephula* (“nariz”). Por sua vez, a labialização é marcada através de <w>, como em: *athwaala* < athu ala (“esta gente”). Já a palatalização é, ortograficamente, marcada com <y>, como em: *epyo* (“semente”).

4.2.1.3 Nasal silábica em emakhuwa

Em emakhuwa, a nasal silábica é grafada com <m> ou <n>, como em: *Mmanka* (“mangueira”), *ntata* (“mão”), *mpani* (“dentro de casa”).

Quadro 5: Grafemas do alfabeto de emakhuwa

Grafema	Nome	Descrição e ilustração
a	a	Vogal central baixa. Ex.: ovava ‘voar’
aa	aa	Vogal central baixa longa. Ex.: maama ‘mãe’
c	ce	Oclusiva palatal não vozeada. Ex.: ocaca ‘zangar-se’
e	e	Vogal anterior média breve. Ex.: epyo ‘semente’
ee	ee	Vogal anterior média longa. Ex.: weepa ‘tamarinda (fruto)’
f	fe	Fricativa lábio-dental não vozeada. Ex.: ofya ‘queimada’
h	he	Fricativa glotal Ex: ohela ‘meter ou pôr’
i	i	Vogal anterior fechada breve. Ex.: ephiro ‘caminho’
ii	ii	Vogal anterior fechada longa. Ex.: niino ‘dente’
k	ke	Oclusiva velar não vozeada. Ex.: waakela ‘rachar para alguém’
kh	khe	Oclusiva velar não vozeada aspirada. Ex.: waakhela ‘receber’
l	le	Lateral alveolar vozeada. Ex.: olelo ‘hoje’
m	me	Nasal bilabial vozeada. Ex.: maama ‘mãe’
n	ne	Nasal alveolar vozeada. Ex.: niino ‘dente’
ny	nye	Nasal palatal vozeada. Ex.: onyoonya ‘aborrecido’
ng	nge	Nasal velar vozeada. Ex.: ongonga ‘ressonar’
o	o	Vogal posterior média breve. Ex.: nkhoi ‘corda’
oo	oo	Vogal posterior média longa. Ex.: woova ‘ter medo’
p	pe	Oclusiva bilabial não vozeada. Ex.: epula ‘chuva’
ph	phe	Oclusiva bilabial não vozeada aspirada Ex.: ephula ‘nariz’
r	re	Vibrante alveolar vozeada. Ex.: orupa ‘dormir’
s	se	Fricativa alveolar não vozeada. Ex.: osoma ‘ler’
t	te	Oclusiva dental não vozeada. Ex.: oteka ‘construir’
th	the	Oclusiva dental não vozeada aspirada. Ex.: otheka ‘descascar/bebida’
tt	tte	Oclusiva pós-alveolar não vozeada. Ex.: otteka ‘abrir (guarda-chuva)’
tth	tthe	Oclusiva pós-alveolar não vozeada aspirada. Ex.: ottheka ‘ofensa’
u	u	Vogal posterior fechada breve. Ex.: orula ‘despir’
uu	uu	Vogal posterior fechada longa. Ex.: oruula ‘fazer emergir’
v	ve	Fricativa lábio-dental vozeada. Ex.: ovava ‘voar’
w	we	Semivogal labial vozeada. Ex.: wiiwa ‘ouvir’
x	xe	Fricativa palatal não vozeada. Ex.: exima ‘massa’
y	ye	Semivogal palatal. Ex.: oyara ‘dar à luz’

Fonte: Ngunga e Faquir (2012)

4.2.1.4 Consoantes do português analisadas

Em uma análise comparativa dos quadros consonânticos, pode-se afirmar que, no português, ocorrem, pelo menos, seis consoantes que não têm correspondência sonora no emakhuwa: /b/, /d/, /g/, /ʒ/, /r/, /z/ e são, portanto, essas consoantes analisadas neste estudo, em relação às consoantes correspondentes surdas ou aproximadas: /p/, /t/, /k/, /s/ e /ʃ/. Serão também considerados os arquifonemas /N/, /R/, /S/. Será ainda analisada a representação ortográfica do fonema /ʎ/ nas duas línguas.

4.2.2 Vogais do português e do emakhuwa

Figura 4. Vogais: o alfabeto internacional de fonética⁴⁹

Fonte: Silva (2003)

⁴⁹ Quando os símbolos aparecem em pares, o da direita representa uma vogal arredondada.

Quadro 6. Vogais do português europeu⁵⁰

Vogais orais			
Acentuadas		Átonas pretônicas	
[i]	silu [ˈsilu]	[i]	mirar [miˈrar]
[e]	selo [ˈselu] (nome)		selar [siˈlar]
[ɛ]	selo [ˈsɛlu] (verbo)		
[ɐ]	telha [ˈtɛɫɐ]		
[a]	talha [ˈtaɫɐ]	[ɐ]	talhar [tɐˈɫɐr]
[ɔ]	bola [ˈboɫɐ]	[u]	bulada [buˈlade]
[o]	bola [ˈboɫɐ]		
[u]	bula [ˈbulɐ]		
Átonas pós-tônicas não finais		Átonas em posição final	
[i]	dívida [ˈdividɐ]		
[u]	cómoda [ˈkɔmudɐ]	[u]	bato [ˈbatu]
[ɐ]	idólatra [iˈdɔɫɐtrɐ]	[ɐ]	bata [ˈbate]
[i]	ómega [ˈɔmige]	[i]	bata [ˈbatɨ]
Vogais nasais			
Acentuadas		Átonas pretônicas	
[ĩ]	cinto [ˈsĩtu]	cintar [sĩˈtar]	
[ẽ]	sento [ˈsɛtu]	sentar [sɛˈtar]	
[ɐ̃]	canto [ˈkɐtu]	cantar [kɐˈtar]	
[õ]	mondo [ˈmõdu]	mondar [mõˈdar]	
[ũ]	mundo [ˈmũdu]	mundial [mũdiˈaɫ]	

Fonte: Instituto Camões

Nessa distribuição das vogais do português europeu, vale destacar a vogal /i/, pelo fato de desencadear parte considerável de desajustes ortográficos nos dados produzidos pelos alunos do ensino bilíngue:

- todas as vogais orais podem ser acentuadas, exceto a vogal /i/;
- a vogal /i/ é alta e central, não acentuada e muito reduzida, e, no português europeu, resulta, normalmente, da alteração de /e/ quando está entre consoantes, como em *se/ar* [siˈlar] ou em final de palavra, como em *bate* [ˈbatɨ];

⁵⁰ Informação disponível em http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3_2.html, acesso em 2017.

- nunca ocorre no início de palavra, exceto quando seguida de /f/, ou /ʒ/, em que, normalmente, é suprimida, como em: *estar* [ʔtar].

Quadro 7. Vogais do emakhuwa

	Anteriores	Central	Posteriores
Fechadas	i, ii		u, uu
Semi-fechadas	e, ee		o, oo
Abertas		a, aa	

Fonte: Ngunga e Faquir (2012)

Para Ngunga e Faquir (2012), o Quadro 7 mostra que a duração vocálica é contrastiva, pois há palavras que só são diferentes porque uma tem uma vogal longa numa certa posição e outra tem uma vogal breve na mesma posição em que a primeira tem vogal longa. Conforme os autores, esse fato sugere que se considere que o emakhuwa seja constituído por dois grupos de cinco vogais fonêmicas, o que corresponde a dizer que essa língua apresenta dez vogais; cinco longas e cinco breves. Assim, na esteira dos autores, quando alongada, é marcada ortograficamente escrevendo-se duas vezes o mesmo símbolo da vogal em questão, conforme os exemplos seguintes: *omala* (“acabar”)/*omaala* (“calar-se”), *omela* (“germinar”)/*omeela* (“repartir”), *omila* (“assoar”) /*omiila* (“entornar”), *olola* (“trabalho”, “em troca de bens”)/*oloola* (“curar”), *orula* (“despir”)/*oruula* (“fazer emrgir”).

4.2.2.1 Vogais do português analisadas

Neste estudo, serão analisadas as seguintes vogais orais: /e/, /i/, /i/ /o/, /u/.

4.2.2.2 Semivogais do português e do emakhuwa

O português apresenta as seguintes semivogais: /i/ e /u/. Já o emakhuwa apresenta as seguintes semivogais /w/ e /y/. Em alguns contextos, essas semivogais se comportam como semiconsoantes, como em: *okhuwa* (“gritar”), *waatta* (“bater”), *oyara* (“dar a luz”).

4.2.3 A prosódia

A escrita dos alunos em estudo apresenta também aspectos prosódicos que merecem descrição e análise com vista a ajudar os professores do ensino bilíngue (português-emakhuwa) na sua atividade didática com a escrita do português.

Entende-se por prosódia, de acordo com Scarpa (1999), variados fenômenos linguísticos (fonéticos e fonológicos), nomeadamente: parâmetros de altura, intensidade, duração, pausa, velocidade de fala, sistemas de tom, acento e ritmo das línguas naturais.

4.2.3.1 A fonologia prosódica

Nos estudos prosódicos, parte-se do princípio de que a cadeia de fala é um ato contínuo. E a fonologia prosódica é parte da prosódia que se ocupa do estudo dessa cadeia de fala. Para estudar esses fatos da fala, a prosódia fonológica divide-se em *constituintes* (constituintes prosódicos), hierarquicamente distribuídos, conforme veremos no ponto seguinte.

Bisol (1996, p. 247) define “constituente prosódico” como sendo “uma unidade linguística complexa, em que se desenvolve uma noção binária de dominante e dominando”. De acordo com a autora, todo constituinte pressupõe um cabeça e um ou mais dominados. Observe-se que há uma diferença entre um constituinte fonológico e outros constituintes, nomeadamente: sintático e morfológico, isto porque cada um deles tem suas próprias regras e princípios.

Na proposta de Nespor e Vogel (1986), citados Bisol (1996), existem sete constituintes prosódicos, distribuídos conforme a seguinte ordem: sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (ϕ), frase entonacional (I) e enunciado (U). Observa-se, no entanto, que nem todas as línguas são obrigadas a possuir todos os níveis dessa hierarquia prosódica.

Bisol (1996) representa esses constituintes pelo seguinte diagrama arbóreo:

Desses constituintes, interessam-me analisar, principalmente, a sílaba, por apresentar quantidade relativamente significativa de ocorrências. De forma bastante breve, farei também menção à palavra fonológica e à frase fonológica, cujas ocorrências, em número bastante menor nos dados, permitem abordar a segmentação. A seguir, de forma resumida, apresento as características desses constituintes que considero mais relevantes para o presente trabalho.

4.2.3.1.1 A sílaba (σ)

Dentre os constituintes prosódicos, a sílaba é considerada como a menor categoria prosódica. Como qualquer constituinte prosódico, ela é composta por um cabeça (núcleo) e dominados (BISOL, 1996). De acordo a autora (op.cit.), em português, o cabeça da sílaba é sempre uma vogal, o elemento de maior sonoridade, e os dominados são as consoantes ou glides que o cercam.

Importa lembrar que, neste trabalho, a abordagem sobre a representação ortografia da sílaba toma como referência Chacon (no prelo), que, na esteira de Nespor e Vogel (1986), Bisol (1986), Abaurre (1999), faz uma aproximação com os pressupostos de Corrêa (2004), que serão apresentados adiante, ainda neste capítulo.

Chacon (no prelo, p. 3), parte da concepção de que a sílaba é uma unidade (um constituinte) da linguagem. Com essa concepção, significa considerar que “a sílaba está presente tanto (simbolicamente) no aspecto estrutural da linguagem quanto (fisicamente) em seu uso efetivo”. Com base no autor,

- a) por ser unidade da linguagem, a sílaba tem importância nos aspectos cognitivos e comunicativos, como, por exemplo, na distinção entre “lotado” e “lodo”, duas palavras cuja diferença é marcada pela presença/ausência da sílaba “ta” na estrutura das duas palavras, o que faz com que a sílaba seja levada em conta “nos usos efetivos dessas palavras em eventos de comunicação linguística”;
- b) por se mostrar no aspecto da linguagem, a sílaba deve ser entendida como unidade da língua, especialmente de sua dimensão fonológica; e,
- c) por se mostrar no uso efetivo da linguagem, a sílaba deve ser entendida como uma unidade fonética (da fala), uma unidade ortográfica (da escrita) e uma unidade digital (da escrita eletrônica) – já que fala, escrita e escrita digital podem ser entendidas como diferentes modos de enunciação.

Em uma descrição das características da sílaba nessas três dimensões, o autor sugere que a sílaba como unidade da linguagem significa que algumas de suas características seriam universais, ou seja, “potencialmente se mostrariam presentes em qualquer sistema linguístico já descrito (ou a descrever) pelos linguistas” (CHACON, no prelo, p. 4). Com base nesse entendimento da universalidade da sílaba em nível da linguagem, a sílaba poderia ser descrita como um constituinte (componente fonológico da linguagem) composto por duas partes principais: ataque e rima, conforme mostra a figura seguinte:

Dessa configuração, as duas posições seriam preenchidas por um fonema, sendo a primeira posição preenchida preferencialmente por consoante e a segunda

por vogal. Trata-se, portanto, da estrutura CV (consoante, vogal), proposta por Selkirk (1982, apud CHACON, op. cit., p. 4).

Um exemplo no português que mostra uma estrutura CV na sílaba pode ser conferido na seguinte palavra: “mapa”. Esta palavra é constituída por duas sílabas: **ma+pa**, caracterizadas por mesmo tipo de estrutura silábica (CV), sendo, na primeira sílaba: **m-** (C – ataque) e **-a** (V – rima) e na segunda sílaba: **p-** (C – ataque) e **-a** (V – rima).

Note-se, no entanto, que cada uma dessas posições é passível de ramificações, “desde que sua presença obedeça a um princípio de hierarquização na estrutura interna da sílaba” (CHACON, idem).

O nó de ataque pode ramificar-se, pelo menos, em mais um fonema consonântico. Na rima, quando assim ocorre, originam-se duas posições subordinadas ao nó da rima: o *núcleo* (parte que concentra a maior abertura e, conseqüentemente, o maior grau de sonoridade da sílaba) e a *coda* (parte que corresponde a um prolongamento do núcleo, caracterizado pela presença de um fonema de menor grau de abertura do que o da vogal, provocando, portanto, um efeito de fechamento na sílaba). É o caso da primeira sílaba da palavra “PLástico”, retirado em Chacon (op. cit., p. 5), conforme mostra a figura seguinte, retirada igualmente do mesmo autor:

O próprio núcleo pode ramificar-se. Note-se, no entanto, que essa ramificação ocorre nos chamados “falsos ditongos” (BISOL, 1989, apud CHACON, no prelo, p. 5), em que “a presença da semivogal ([i] ou [u]) neles não provoca contraste/diferenciação entre palavras da língua”, como em: “peixe”, “cheiro”, “louro”, ou “couve”, já que nessas palavras, de acordo com os autores, a presença ou a

ausência das semivogais em sua produção falada ou escrita não provoca alterações conceituais. Já nos verdadeiros ditongos, como nos pares de palavras: “pauta” / “pata”, “caule” / “cale”, a presença da semivogal desencadeia a diferenciação entre palavras da língua. Nisto, diferentemente do que acontece nos “falsos ditongos”, a semivogal ocupará a posição de coda silábica e não a segunda posição de um núcleo ramificado.

Com base em Chacon, um núcleo ramificado pode ser observado, no português brasileiro, na primeira sílaba da palavra “bElra”:

Em alguns casos, também a coda se pode ramificar, como ocorre na primeira sílaba da palavra *peRSpectiva*:

Na estrutura da sílaba, pode também ocorrer que algumas de suas partes não sejam preenchidas. É o que ocorre, de acordo com Chacon (op. cit., 6), com a posição de ataque na primeira sílaba da palavra “arte” (figura à esquerda), ou com a posição de coda nas duas sílabas da palavra “selo” (figura à direita – nela, a representação diz respeito à primeira sílaba “SElo”:

Pode também acontecer que, na estrutura da sílaba, a posição do ataque e da coda não seja preenchida, como ocorre na primeira sílaba da palavra “ave” (cf. CHACON, idem), representada na figura abaixo.

Observe-se que, no caso de uma sílaba conter apenas um elemento, tal elemento será, obrigatoriamente, o núcleo – sendo, no português, uma vogal.

Nas línguas bantu, a sílaba tem, geralmente, a estrutura do tipo CV(V) (cf. NGUNGA, 2004), onde:

- C é a consoante (ataque). Ela pode ser simples ou modificada. A modificação pode ser por meio de pré-nasalização (^NC), como em **mpani** (“dentro de casa”); lábio-velarização (C^w), como em **opwexa** (“quebrar”/“partir”/“demolir”), palatalização (C^y), como em **olya** (“comer”), aspiração (C^h), como em **ophele** (“querer”), ou, ainda, pré-nasalização e lábio-velarização (^NC^w), como em **mpwexa** (“demolidor”), pré-nasalização e palatalização (^NC^y), como em **nlyeke** (“comemos” – modo imperativo), pré-nasalização aspirada (^NC^h), como em **mphira** (“bola”). Observe-se que as consoantes modificadas pela pré-nasalização e aspiração podem, também, ser lábio-velarizadas ou palatalizadas;
- V é a vogal, isto é, o núcleo da sílaba, como em **enupa** (“casa”). Como se pode observar do exemplo, a vogal-núcleo pode ocorrer isoladamente ou não na sílaba, isto é, com ou sem margem. São

vogais-núcleo com margem as que ocorrem nas duas últimas sílabas do exemplo (*enupa*). Por outro lado, a vogal-núcleo da primeira sílaba (*enupa*) é sem margem;

- (V) é a vogal que representa a duração da vogal do núcleo. Em alguns contextos, a vogal-núcleo pode ser, portanto, longa, permitindo a diferenciação de palavras na comunicação. Na ortografia, a duração vocálica tem sido representada grafando-se duas vezes a mesma vogal, como em: *wona* (“ver”) > *wooneya* (“visível”).

Para efeitos fonológicos, a estrutura silábica das línguas bantu é descrita, com base na proposta de Hyman (1975) (cf. NGUNGA, 2004), para quem a estrutura mais relevante da sílaba é aquela constituída por margem pré-núcleo.

O fato de a sílaba nas línguas bantu ter como estrutura CV(V) significa que as sílabas nessas línguas são sempre abertas ou livres, exceto, de acordo com Ngunga (op. cit., p. 85) “nos casos em que elas sejam nasais silábicas [...], pois não têm margens pós-nucleares”. E o fato de a sílaba nas línguas bantu ser aberta (excetuando-se as nasais) faz com que, na fase de aprendizado do português, se registre tendência de produzir sílabas abertas, mesmo nos casos em que elas sejam fechadas na língua alvo (NGUNGA, 2012). O autor fornece os seguintes exemplos em xichangana – língua bantu falada no sul de Moçambique –, resultantes dos empréstimos do português das palavras “chatear”, “votar”, “amendoim”:

- (1) kuxatiyara (“chatear”)
- (2) kuvota (“votar”)
- (3) manduwinya (“amendoim”)

Na observação do autor, nesses exemplos, além da presença das marcas morfológicas bantu, “os fenômenos de epêntese e de elisão conspiram contra a presença de sílabas fechadas” (NGUNGA, 2012, p. 15). Desse modo, com base no autor, no exemplo (1), ocorre a inserção da semivogal /y/ para evitar o ditongo /ia/ e epêntese da vogal baixa /a/ em posição final para eliminar a sílaba fechada em posição final da palavra. Adicionalmente, o autor observa que, de forma geral, as línguas bantu têm duas marcas do infinitivo verbal, *ku-* (no início do verbo) e *-a* (no

final). Já no exemplo (2), segundo o autor, a procura da sílaba aberta consegue ser bem-sucedida através da elisão da vibrante final (marca do infinitivo na língua alvo). Finalmente, no exemplo (3), ocorrem, ainda segundo o autor, cinco fenômenos fonológicos visando acomodar a palavra emprestada: (i) elisão de /a-/ inicial, (ii) substituição de /e/ por /a/ na primeira sílaba para fazer coincidir /ma-/ com um prefixo nominal comum nesta língua, (iii) inserção da glide labiovelar para desfazer a sequência de vogais /oi/, (iv) consequente desnasalização de /ĩ/ e, finalmente, (v) epentização de /a/ final.

4.2.3.1.2 A palavra fonológica (ω)

De acordo com Bisol (1996, p. 250), dos constituintes mais baixos da hierarquia prosódica, é a palavra fonológica que faz uso substancial de noções não fonológicas. É, portanto, o nível em que se dá a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática. Para a autora, a palavra fonológica, que corresponde, mas não necessariamente, ao nó terminal de uma árvore sintática, é a categoria que domina o pé. Assim, por exigência dos princípios que regem a hierarquia prosódica, todos os pés de uma cadeia, e nenhuma outra categoria, são agrupados em palavra fonológica. Além disso, de acordo ainda com a autora, sendo a palavra fonológica ou prosódica um constituinte n-ário, tem ela um só elemento proeminente, do que se conclui que a palavra fonológica não pode ter mais do que um acento primário. Porém, dentro do domínio da palavra fonológica, pode ocorrer reagrupamento de sílabas e pés, sem compromisso de isomorfia com os constituintes morfológicos.

4.2.3.1.3 A frase fonológica (φ)

Nesta parte do trabalho, vale mencionar que a *palavra fonológica* “é o constituinte que congrega um ou mais grupos clíticos” (BISOL, 1996, p. 254). Ou seja, a *frase fonológica* é constituída, segundo a autora, pelas “unidades imediatamente mais baixas: o grupo clítico, que tanto pode ser uma locução (a casa) quanto apenas uma palavra fonológica (casa)” (BISOL, 1996, p. 254). Observação importante é que não há, *a priori*, nenhuma relação de isoformismo entre a frase

fonológica e a morfológica, isto é, por exemplo, em *guarda-chuva*, tem-se duas palavras morfológicas e uma palavra fonológica.

Segundo Bisol (op.cit., p. 255), uma das regras que tem por domínio a frase fonológica é o sândi, que pode ocorrer no interior da frase fonológica, como em: [frutas]φ[que eu]φ[nunca havia visto]φ (o negrito é meu), em que, na frase fonológica em destaque, ocorre o seguinte: [nun̩kavia vistu]φ (o negrito é meu). O que ocorre nesse exemplo, de acordo com a autora, é a reestruturação de unidades prosódicas imediatamente mais baixas, o grupo clítico e a palavra fonológica, isto é, perde-se uma sílaba na sequência de duas e a restante fica sob domínio do acento principal (acento mais forte à direita). Portanto, ao perderem-se os limites, os vocábulos perdem sua integridade, e o resultado é uma frase fonológica sem limites internos. Quando o sândi se realiza entre duas frases fonológicas, o resultado é uma só frase fonológica (BISOL, op. cit., p. 256), como em: [Eles]φ[me deram de volta]φ[uma série de duplicatas]φ – [eles]φ[me deram de volta]φ[uma série de duplicatas]φ (os negritos são meus).

4.3 Aspectos morfossintáticos

Um dos termos que emprego nos dados é *morfema*. Desse modo, me interessa pontuar, de forma breve, o seu enquadramento conceitual, partindo da definição da *morfologia* e da *sintaxe*.

A *morfologia* é a parte da gramática que descreve a forma das palavras (MONTEIRO, 2002, p. 11). As palavras são constituídas por unidades menores que, combinadas, produzem um significado. As palavras, portanto, apresentam *forma* e *significado* e, como não costuma ser empregadas isoladamente, exercem também uma *função* em cada enunciado onde aparecem (MONTEIRO, 2002, p. 11). Forma, função e significado são elementos solidários e interdependentes, de tal modo que só num plano de abstração um existe sem os outros. Entra aqui, portanto, a *sintaxe* (a parte da gramática que descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar frases (cf. CUNHA e CINTRA, 2007, p. 117)), que, de forma combinada com a morfologia, formam a *morfossintaxe*, que me permite analisar algumas ocorrências nos dados.

A morfossintaxe compreenderia, portanto, três aspectos: a) a forma interna das palavras, ou seja, sua estrutura; b) a relação formal entre palavras; c) os princípios que regem a formação de novas palavras.

4.3.1 Morfema

Conforme disse, na esteira de Monteiro (2002), a morfologia estuda a forma ou estrutura interna das palavras. Eles constituem as menores unidades formais dotadas de significado e, por isso, se denominam *morfemas*.

Em princípio, todo morfema se compõe de um ou vários fonemas, e destes difere, fundamentalmente, pelo fato de apresentarem significado. Vale observar que os fonemas nada significam. Isto é, pronunciando, por exemplo, /b/ ou /p/, o som emitido não se associa a nenhuma ideia. Por outro lado, só existe morfema quando a unidade mínima apresenta um significado. Depreende-se daí que o morfema seja definido como a unidade mínima no sistema de expressão que pode ser correlacionada diretamente com alguma parte do sistema do conteúdo (GLEASON JR, 1978, apud MONTEIRO, 2002, p. 13).

4.3.1.1 Classificação dos morfemas

Geralmente, de acordo com Monteiro (2002, p. 17), os morfemas são classificados em: a) morfema lexical, b) morfema derivacional, c) morfema categórico, d) morfema relacional, e e) morfema classificatório.

O morfema lexical constitui o núcleo semântico da palavra (e costuma ser denominado de *semantema*). É a parte comum a um grupo de palavras aparentadas pelo vínculo de significação, como em [caval], pode-se ter: cavalo, cavalar, cavalaria, cavaleiro, cavalete etc. (MONTEIRO, 2002, p. 15).

Os morfemas derivacionais são aqueles que possibilitam a criação de novas palavras a partir da forma primitiva (vocábulo de que se originam outros através do processo da derivação, sendo que os vocábulos derivados se denominam *formas secundárias*). Assim, em caval+[eio], caval + [aria], os morfemas [aria] e [eio] são derivacionais porque se criam novas palavras a partir da forma primitiva “cavalo”.

Os morfemas categóricos não criam novas palavras; apenas indicam as flexões que as formas assumem. É o caso de: peru+[a], peru+[s], and+[o], em que o morfema [a] marca o feminino em “perua”, [s] assinala o plural em “perus” e [o] traduz a noção da primeira pessoa singular (eu) em “ando” (MONTEIRO, 2002, p. 16). Os morfemas categóricos são também denominados de *morfemas flexionais* ou *morfemas gramaticais*. Sua função é de permitir, portanto, que as formas se apresentem nas diversas categorias próprias dos nomes ou dos verbos.

Diferentemente dos morfemas derivacionais ou dos morfemas categóricos, os morfemas relacionais não são formas presas (cf. MONTEIRO, 2002, p. 16). É o caso das preposições **de** e **com** nos exemplos: *Falo com José.*; *Livro de João.*

Finalmente, os morfemas classificatórios são aqueles que nada parecem acrescentar ao significado do vocábulo, mas servem para definir sua estrutura, se nominal ou verbal, e são identificados pela vogal temática (cf. MONTEIRO, 2002, p. 17), como se pode observar nos exemplos: [menin] + [o], cadeir]+[a], doent+[e], [estud]+[a]+[r], [corr]+[e]+[r].

4.4 Aspectos discursivos: valoração da língua

Nas sociedades linguisticamente complexas como a de Moçambique, é necessário um aparato relativamente amplo do conhecimento da fala/escrita do português para se inserir no mercado de trocas simbólicas. Adquirir conhecimentos relevantes de português e ser capaz de se comunicar constitui uma condição de privilégio. Ampliar os conhecimentos do português é basicamente conhecer a gramática, o quadro de referências e o léxico. Isto faz com que se estabeleça uma relação específica do sujeito falante/escrevente com a língua. Esta relação pode permitir a criação de mitos, crenças, ideologias sobre a língua em função dos moldes que constituem essa mesma língua nas diversas práticas sociais. É nesse âmbito em que a atitude do falante/escrevente desencadeia representações de valoração diferenciada entre o português e as línguas nativas.

Analisar a valoração da língua em enunciados produzidos por um sujeito é deslocar-se do campo da língua (formas linguísticas) para um âmbito mais amplo: o discurso. E o discurso constitui uma zona complexa da linguagem humana, pois é

onde se instalam a história, a cultura, a sociedade, as ideologias.

Considerar o discurso como objeto de estudo específico neste trabalho significa tomar a fala ou a escrita como manifestações de linguagem que contêm as marcas sociais e históricas da sociedade em que o sujeito se insere. Em outras palavras, significa considerar o dizer do sujeito como indício do dito ou do já dito na sociedade. Uma das consequências dessa consideração é já não tomar o dito do sujeito como soberano, autônomo, indecomponível, mas como parte de um dito ou já dito da sociedade a que pertence e que funciona como um “sistema falante”⁵¹.

Para se captar a valoração da língua e da escrita, é necessário acompanhar o sentido dos enunciados dos sujeitos escreventes. Essa valoração servirá, neste trabalho, de orientação para se chegar ao funcionamento da sociedade no âmbito da linguagem, particularmente das diversas visões construídas ao longo do tempo sobre o português e as línguas nativas. Caberia examinar, por exemplo, a questão de norma e da implicação das gramáticas prescritivas na sua aplicação em Moçambique? Caberia também colocar em foco o fato de que o português em Moçambique não é praticado em um campo desértico, mas em uma situação de contato linguístico? Esses aspectos merecem uma averiguação nos enunciados dos sujeitos escreventes em análise, neste trabalho.

Vale lembrar que o estudo se orienta, essencialmente, pela abordagem linguística proposta por Bakhtin e o Círculo. Para compreender a abordagem de língua na perspectiva bakhtiniana é importante ter em conta um olhar retrospectivo dos estudos apresentados por Saussure, considerado como pioneiro da Linguística enquanto ciência, em que a língua é considerada sobremaneira em seu plano formal ou estrutural – estudos esses descolados das práticas sociais da língua.

As considerações de Bakhtin mostram, no entanto, uma abordagem que sugere a ampliação de perspectivas sobre a língua, tendo como centro de análise não necessariamente a língua em si (sem isto significar ser indiferente aos aspectos formais que constituem o sistema de língua), mas o ambiente de valores que rodeiam o homem (BAKHTIN, 1992). A análise de língua assume, por assim dizer, uma perspectiva discursiva, isto é, parafraseando o autor (p. 201), as *coisas* e as *relações* – de tempo, de espaço, de sentido – em torno do sujeito.

⁵¹ A expressão é de Kristeva (2007).

Essa perspectiva de abordagem da língua, tendo como parâmetro o discurso, torna os textos em análise um campo fértil de entendimento de aspectos históricos, sociais e políticos que orientaram a sua produção. De fato, uma leitura crítica dos textos que são objeto deste estudo leva-nos à observação de manifestações discursivas que sinalizam uma representação de língua e de aprendizagem de escrita resultante das marcas históricas, sociais, ideológicas, ligadas à história de dominação portuguesa. Por conta dessas marcas, entra em cena o estabelecimento de *juízos de valor*, devido às práticas culturais associadas ao português e às línguas nativas.

De acordo com Faraco (2005), na esteira de Bakhtin, “a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socio-avaliativas postas numa dinâmica de múltiplas interrelações responsivas” (FARACO, 2005, p 38). Para o autor, ainda na esteira de Bakhtin, todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de interdeterminações responsivas. Desse modo, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas.

Nessa tentativa de aplicar os pressupostos teóricos bakhtinianos a este estudo, vale lembrar o fato de que o processo socioavaliativo das práticas linguísticas atribuídas ao português em oposição às atribuídas às línguas nativas remonta do período da colonização, através de representações de subalternização entre essas línguas. Essa realidade histórica, social e ideológica parece transparecer nos textos em estudo, em que a relação entre “o eu” (o aluno) e “o outro” (quem tem conhecimentos de fala/escrita do português) assume uma representação valorativa e, por conseguinte, constituem categorias importantes para análise. Conforme observa Bakhtin (1992), é no plano de valores em que se registra uma diferença fundamental entre o *sujeito* e o *outro*, sendo que “fora dessa distinção nenhum ato poderia ter seu peso de valores” (BAKHTIN, 1992, p. 201). Para o autor,

O *eu* e o *outro* constituem as *categorias fundamentais de valores* que (...) originam um *juízo de valor real*, e esse juízo, ou, mais exatamente, a ótica axiológica da consciência, manifesta-se não só pelo ato, mas também pela mais simples sensação: viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos de vida, significa *ser* numa ótica axiológica (BAKHTIN, 1992, p. 201).

É importante destacar, nessa afirmação bakhtiniana, as posições valoradas do sujeito: valores socioculturais que ele recebe do outro e do mundo que o circunda e que, ao mesmo tempo, atribui ao outro e ao mundo. São essas posições que determinam, em maior ou menor grau, a representação valorativa das coisas, incluindo a representação valorativa das línguas.

No caso das práticas linguísticas em Moçambique, particularmente no ensino bilíngue, parece manter-se, sobremaneira, a valoração positiva do português em detrimento da valoração da heterogeneidade (linguístico-discursiva) resultante do contato das línguas envolvidas (português-línguas nativas). Para minimizar isto, é necessário, a meu ver, “descolonizar” algumas representações discursivas sobre as línguas, conforme a abordagem que se segue.

4.4.1 A “descolonização” das representações discursivas sobre as línguas em Moçambique

A herança colonial e a política linguística adotada no Moçambique pré e pós-independente constituem um dilema para a própria língua no País; a saber, a acentuada subalternidade das línguas nativas em relação ao português. Exemplo dessa subalternidade é o uso abrangente, pelo menos no senso comum, dos termos “língua” e “dialeto”, para se referir, respectivamente, ao português e às línguas nativas. Trata-se aqui, a meu ver, de um problema de representação político-ideológica. Tanto no tempo colonial, como no tempo “pós-colonial”, a representação dominante colocava/coloca o português no plano de “língua” em oposição às línguas nativas, consideradas “dialetos”.

Ao que parece, no tempo colonial, o uso dos termos “língua” e “dialeto” para se referir, respectivamente, ao português e às línguas nativas tinha a ver com o preconceito do colonizador, que estabelecia uma relação de superioridade do português em relação às línguas nativas, e com o privilégio social que o português desfrutava no ensino formal. No entanto, até o momento, essa representação parece continuar presente em Moçambique, não obstante os discursos “pós-coloniais” opostos à visão eurocêntrica serem consensuais no sentido de que as noções tradicionalmente usadas para identificar as sociedades colonizadas (e todas as suas

práticas culturais, linguísticas etc.) são "ideológicas" no sentido de inferiorizá-las. Portanto, conforme observa Grosfoguel, “há que desenvolver uma nova linguagem descolonial para representar os complexos processos do sistema/mundo colonial/moderno” (GROSFOGUEL, 2008, p. 12).

Por exemplo, o termo “dialeto”, usado pelos colonizadores para identificar as línguas nativas moçambicanas, faz parte do conjunto de expressões como “sociedades primitivas”, “sociedades arcaicas”, “sociedades tradicionais”, “povos indígenas”, que, em si, são tendenciosas (HOUNTONDI, 2008). Trata-se, portanto, de um conjunto de expressões que estabelecem como naturais representações negativas sobre essas sociedades pelo fato de distorcer a sua realidade identitária.

Além da distinção “língua”/“dialeto”, em Moçambique, é possível verificar também, no momento, o uso de expressões como: (1) “língua oficial”, (2) “língua de unidade nacional”, (3) “línguas nacionais”, (4) “línguas moçambicanas”, (5) “línguas locais”. Geralmente, as duas primeiras expressões se aplicam unicamente ao português; já as três últimas expressões se aplicam às línguas nativas.

O uso dessas expressões como parâmetros conceituais na distinção entre o português e as línguas nativas merece averiguação. Caberia questionar o seguinte: o português não é “língua nacional”, “língua moçambicana”, “língua local”? Como é que, não sendo enquadrado nessas expressões, ele se torna “língua oficial”, “língua de unidade nacional”?

Em última análise, essas expressões (longe de estabelecerem distinções de funcionamento entre o português e as línguas nativas no mesmo espaço social) contribuem, a meu ver, para o distanciamento entre o português e seus usuários moçambicanos. O português continua sendo, portanto, a língua do “outro” para a maioria dos usuários moçambicanos, regido por um conjunto de formas linguísticas que são exteriores ao “eu”. Em outras palavras, continua sendo visto como língua “extramoçambicana” e não como língua constitutiva ao próprio repertório linguístico de Moçambique. É fácil constatar isto no País, bastando, por exemplo, observar a prática escolar em relação ao português. Até o momento, essa prática continua dependente de referências formais do português praticado em contexto europeu. Essa prática escolar – que consiste em subordinar os alunos a formas linguísticas

que, de certa maneira, são extrínsecas aos usuários da língua, em geral, e aos próprios alunos, em particular – é ideológica. Essa prática esvazia o espírito de “moçambicanização”/“nativização” do português, aparentemente desejado no uso das expressões “língua oficial”, “língua de unidade nacional”. Esvazia, também, a segurança linguística no uso do português, reforçando preconceitos linguísticos – assunto esse abordado no item seguinte.

4.4.2 *Preconceito linguístico em Moçambique*

Para uma abordagem do preconceito linguístico em Moçambique, vale tomar como referência o que diz Bagno (1999), em sua obra: “O preconceito linguístico: o que é, como se faz”. Apesar de Bagno tomar o contexto brasileiro como referência em sua abordagem, suas reflexões permitem traçar um paralelismo em relação ao contexto moçambicano – principalmente pela similaridade do processo de imposição do português nos dois espaços geográficos e sociais: brasileiro e moçambicano.

Para o autor “o preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe [...] *uma única língua portuguesa digna deste nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários” (BAGNO, 1999, p. 40). No caso de Moçambique, qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é, sob a égide do preconceito linguístico, considerada como “erro” ou “pretoguês” – conforme tem sido pejorativamente chamado o conjunto dos desvios à suposta norma do português europeu.

Além de questões raciais (caso de “pretoguês”), o preconceito linguístico em Moçambique é também motivado por razões etnolinguísticas e sociais (esta, às vezes, ligada, também, à região geográfica onde o falante vive: se urbana ou rural). Na primeira (razão etnolinguística), porque alguns falares são estigmatizados devido à sua estreita ligação com a língua nativa – é o caso dos falares makhuwa, devido a algumas diferenças do seu sistema fonético-fonológico em relação ao do português. Já na segunda (razão social) se registra devido a diferenças nas oportunidades de acesso à educação formal dos moçambicanos. Portanto, “o problema não está *naquilo* que se fala, mas em *quem* fala o *quê*” (BAGNO, 1999, p. 43). E, neste caso, o preconceito linguístico é em decorrência do preconceito social, embutido na relação de hierarquização social: superior/inferior.

Desse preconceito social nascem, por exemplo, formas linguísticas consideradas de referência. No caso de Moçambique, as formas linguísticas de referência seriam aquelas em uso no português europeu. Portanto, o preconceito linguístico seria no sentido de não considerar as formas linguísticas em uso real no contexto moçambicano como merecedoras de referência, isto é, como constitutivas do português em Moçambique: português moçambicano e suas variedades como, no caso estudado neste trabalho, a variedade makhuwa, à qual venho denominando como português makhuwa. A desconsideração do uso real do português em Moçambique cria, sem dúvida, problemas no aprendizado do próprio português, particularmente em seu modo de enunciação escrito, conforme abordado a seguir.

4.4.3 Problemas da “norma padrão” no ensino-aprendizagem do português

Um dos problemas no aprendizado do português em Moçambique é a insegurança linguística no próprio uso do português. Essa insegurança tem como origem no fato de que, a prática escolar, conforme já mencionado, difunde a ideia de que existem falares que são modelos. Esses falares, praticamente inacessíveis, são aqueles espelhados nos usos cultos dos falantes europeus do português. Mesmo no contexto europeu, nem todos os usuários do português têm acesso a esses falares considerados modelo em Moçambique. Aliás, com base nas observações de Gnerre (1991), em todas as sociedades, nem todos os integrantes têm acesso a elas, uma vez que estão tipicamente associadas a conteúdos de prestígio. Isto é, somente uma parte dos integrantes de uma sociedade tem acesso a essa variedade.

Historicamente, a instituição do português de norma europeia como oficial em Moçambique ocorreu juntamente com a formação de um *Estado-nação*. Contudo, registraram-se dificuldades de conciliar a *diversidade etnolinguística* e o espírito de *unidade nacional*, uma vez que pesavam sobre o etnolinguismo questões de *tribo* e de *regionalismo*, consideradas obstáculos à unidade nacional e, por isso, severamente combatidas. Com efeito, esse combate foi acompanhado por equívocos, já que, ao mesmo tempo, foi sendo construída uma imagem negativa em torno das línguas nativas – uma representação própria do preconceito linguístico (CALVET, 2002; BAGNO, 2001).

Como consequência dessa ideologia, os discursos de formação do estado-nação através da unidade nacional eram postos em prática, particularmente na prática escolar, com ações de tentativa de homogeneização das práticas linguísticas, o que se mostra contrário às expectativas dos princípios de independência. Essa tentativa de homogeneização foi particularmente presente no sistema de educação, pelo uso monolíngue no ensino – o português. Apesar da instituição do ensino bilíngue, a manutenção da “norma padrão” europeia continua sendo uma das razões que criam dificuldades de ensino-aprendizagem ativa do próprio português.

4.5 A heterogeneidade da escrita: eixos de circulação do escrevente pelo imaginário da escrita

Para uma abordagem da heterogeneidade linguística em Moçambique e da problemática da escrita do português, é importante recuar no tempo e observar a história da colonização europeia na África. Ao longo dessa história, a tentativa de representar ortograficamente os sons das línguas africanas foi feita com base na matriz sonora europeia, não obstante, em alguns casos, o sistema fonético-fonológico das línguas africanas ser diferente do das línguas europeias. Em consequência, essa representação resultou em “‘mutilações’ e ‘adaptações’ incorretas” (NGUNGA, 2004, p. 59).

Entretanto, a atenção que se deu às línguas nativas no período “pós-colonial” permitiu a instituição de formas de representação ortográfica próprias dessas línguas. Porém, no atual contexto de ensino-aprendizagem da escrita, que incorpora o ensino bilíngue, as discrepâncias entre as línguas e entre os sistemas ortográficos dessas línguas têm sido um desafio tanto para os professores quanto para os alunos.

Veja-se, por exemplo, a ortografia das consoantes nas duas línguas, no Quadro seguinte, em que é possível observar certas semelhanças, mas, também, diferenças:

Quadro 7. Algumas semelhanças e diferenças na representação gráfica das consoantes analisadas, tendo em vista o sistema fonológico de cada uma das línguas

Consoante	Emakhuwa	português
	Representação gráfica	
/b/	–	
/p/	<p>	<p>
/d/	–	<d>
/t/	<t>	<t>
/g/	–	<g>
/k/	<k>	<c>, <q>
/z/	–	<z>, <s>
/s/	<s>	s>; <ss>; <c>; <ç>; <x>
/ʒ/	–	<j>, <g>, <z>, <s>
/f/	<x>	<ch>; <s>; <x>
/ʎ/	<ly>	<lh>
/r/	<r>	<r>
/r/	–	<r>, <rr>

Para a abordagem da heterogeneidade da escrita no ensino bilíngue português-emakhuwa, em seu componente ortográfico e, também, de segmentação, tomo a proposta teórica de Corrêa (2004). Em sua abordagem, o autor considera existirem três eixos que orientam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita, a saber:

- a) o imaginário sobre o modo de constituição da escrita em sua (suposta) gênese;*
- b) a representação do código escrito institucionalizado; e*
- c) o diálogo que o texto do escrevente mantém com o já falado/escrito.*

De acordo com Corrêa (2004, p. 10), o primeiro eixo tem a ver com os “momentos em que, ao apropriar-se da escrita, o escrevente tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade, situação em que tende a igualar esses dois modos [oralidade e escrita] de realização da linguagem verbal”.

Já o segundo eixo se caracteriza pela “apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado” (CORRÊA, 2004, p. 10)⁵², ou seja, a representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado para a (sua) escrita. Corrêa (2004) considera que, inversamente ao primeiro eixo, a representação do código escrito institucionalizado toma como ponto de partida o que o escrevente “imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade” (op. cit., p. 11).

O terceiro e último eixo sugerido por Corrêa (2004) diz respeito à “relação que o texto do escrevente mantém com o já falado e com o já ouvido, bem como com o já escrito e com o já lido” (op. cit., p. 11). Por meio dessa relação, de acordo com o autor, “o escrevente põe-se em contato não só com tudo quanto teve de experiência oral, como também com a produção escrita em geral e com uma produção escrita particular” (idem, p. 11).

⁵² O código institucionalizado significando, segundo o autor, “o processo de fixação metalinguística da escrita pelas várias instituições, sujeito, portanto, aos movimentos da história e da sociedade” (CORRÊA, 2004., p. 10).

5. REPRESENTAÇÃO ESCRITA DOS ASPECTOS FORMAIS DO PORTUGUÊS

Neste trabalho, no tocante às ocorrências linguísticas e para a constituição dos dados extraídos da escrita, são considerados os aspectos fonético-fonológicos e morfossintáticos. Vale também lembrar que, partindo da ideia de heterogeneidade da língua (LABOV, 1972), a análise toma como parâmetros de exploração dessas ocorrências a heterogeneidade entre línguas (português/emakhuwa) e a heterogeneidade da escrita (relação fala/escrita e, também, relação entre sistemas ortográficos).

5.1 Aspectos fonético-fonológicos

Foi possível constatar os seguintes casos de representação gráfica envolvendo aspectos fonético-fonológicos:

5.1.1 Os fonemas /b/ vs. /p/, /d/ vs. /t/, /g/ vs. /k/, /z/ vs. /s/

▪ /b/ versus /p/

- (1) outros sapem outros nausapen (outros sabem outros não sabem) (EBM4.1, grifos meus).
- (2) A importancia do ensino pilingue é estudar (A importância do ensino bilíngue é estudar) (EBA9.1, grifos meus).
- (3) Epo saber estutare português (É bom saber estudar português) (EBM5.1, grifos meus).
- (4) Ensino bilingue é uma tísiplina da língua moçambicana punita [...] (Ensino bilíngue é uma disciplina da língua moçambicana bonita) (EBA9.1, grifos meus).

▪ /d/ versus /t/

- (1) [...] Quando uma pessoa estuda lingua protuguês aprente lér, escrever (Quando uma pessoa estuda língua português aprende ler, escrever) (EBM1.1, grifos meus).
- (2) [...] não custa nata [...] (não custa nada) (EBM5.1, grifos meus).
- (3) Eu gosto ti português falar [...] (Eu gosto de português falar) (EBM6.1, grifos meus).
- (4) [...] esa elingua primeira secunta. (essa língua primeira secunda) (EBA3.1, grifos meus).

- (5) [...] não quero texar [...] (*não quero deixar*) (EBA3.1, grifos meus).
- (6) Apreti a ler Portugens através das folha i tocomento decalarasa (*Aprendi a ler Portugêns através das folha e documento declaração*) (EBA10.1, grifos meus).

▪ **/g/ verus /k/**

- (1) Eu costu de português e Emakhuwa [...] (*Eu gosto de português e emakhuwa*) (EBM2.1, grifos meus).
- (2) Obricada sehor vocér equimada para escrever [...] (*Obrigada senhor você é que manda para escrever*) (EBM6.1, grifos meus).
- (3) Eo comesei a estudar porque meus amicos vio afalar portuguesa (*Eu comecei a estudar porque meus amigos viu a falar portuguesa*) (EBA6.1, grifos meus).
- (4) [...] quero gecar na escola da cengotaria [...] (*quero chegar na escola da secundária*) (EBM6.1, grifos meus).
- (5) [...] i mitornei caranti estutati na quarta classi [...] (*e me tornei grande estudante na quarta classe*) (EBA10.1, grifos meus).

▪ **/z/ verus /s/**

- (1) [...] na escola aperete-se muitas coisas [...] saber, cosinhar [...] (*na escola aprende-se muitas coisas [...] saber, cozinhar*) (EBA4.1, grifos meus).

As palavras grifadas nos exemplos mostram a substituição de fonemas oclusivos /b/, /d/, /g/ e fricativo /z/ pelos seus respectivos correspondentes surdos /p/, /t/, /k/ e /s/.

Trata-se, sem dúvida, de um desajuste quanto à norma ortográfica do português europeu. Naturalmente, esse desajuste não ocorre ao acaso. Podem existir várias análises possíveis. Uma delas deve partir, inevitavelmente, do princípio de que, em primeiro lugar, o perfil sociolinguístico dos escreventes mostra que o emakhuwa constitui a sua L1, em oposição ao português, que constitui a L2, adquirida principalmente na escola. Em segundo lugar, o quadro consonântico do emakhuwa não apresenta fonemas /b/, /d/, /g/ e fricativo /z/, distintivamente sonoros, conforme mostrado no Capítulo III deste estudo.

Desse modo, a substituição dos fonemas sonoros mencionados pelos correspondentes surdos sugeriria, por um lado, a exposição da identidade linguística do escrevente e denunciaria, por outro, um imaginário do mesmo escrevente sobre a escrita – que é a representação termo a termo do falado (ainda que essa

representação seja imperfeita).

Sobre a identidade linguística do aluno – no sentido de (sua) língua materna (o emakhuwa) –, a exposição da mesma seria marcada pela presença dos fonemas surdos /p/, /t/, /k/ e /s/, como tentativa de fechar a lacuna dos fonemas sonoros correspondentes, ausentes nessa língua. Desse modo, essas ocorrências dão pistas sobre um dos modos de atuação da heterogeneidade linguística na prática (falada e) escrita dos escreventes. Ou seja, quando analisamos os dados sob o viés da heterogeneidade linguística, podemos observar que cada vez que se desloca do plano da língua emakhuwa para o da língua portuguesa, enfrenta-se a dificuldade de pronunciar⁵³ e representar sons sonoros. E essa dificuldade se manifesta como uma lacuna cujo preenchimento é custoso, uma vez que ela está ligada a uma predisposição da língua nativa. Em consequência, essa lacuna tem sido preenchida pelos correspondentes sons surdos, que constituem a base da matriz geral do emakhuwa.

Desse modo, essas ocorrências sugerem que, na heterogeneidade das línguas no contexto em apreço, se registra, ao mesmo tempo, a forte presença do emakhuwa na prática linguística dos escreventes e a forte marcação do emakhuwa na escrita do português.

No que diz respeito ao imaginário sobre a escrita, podemos analisar os dados sob o viés da heterogeneidade da escrita em articulação com o viés do bilinguismo. Assim, considerando as formas sociais de fala/escrita e/ou as práticas sociais de oralidade/escrita dos escreventes, em função da sua língua materna, é possível supor que suas identidades linguísticas se enquadrem predominantemente em eventos de fala e/ou em práticas de oralidade. Com base nessa suposição, sua escrita estaria marcada pela fala e/ou pela oralidade. Portanto, do ponto de vista fonético-fonológico, os escreventes representariam os fonemas sonoros na escrita do mesmo modo que os percebem ao pronunciá-los na fala. Trata-se aqui de um imaginário que os alunos têm sobre a suposta gênese da escrita (CORRÊA, 2004), ou seja, o primeiro eixo do imaginário sobre o modo de constituição da escrita, em

⁵³ Apesar de o objeto de estudo nesta tese ser a representação escrita, e trabalhar com dados escritos, minha experiência social e de trabalho docente com os falantes do emakhuwa mostra que, de fato, eles enfrentam dificuldades de pronúncia de sons sonoros do português.

que a escrita seria incorretamente vista como a representação termo a termo dos sons da fala. Note-se, porém, que o autor concebe a heterogeneidade da escrita pela relação entre o falado e o escrito no interior de uma mesma língua. No presente trabalho, no entanto, o dado característico é que a representação da gênese da escrita toma por base não apenas o português falado em Moçambique, mas também, como referência de base, a língua nativa do aluno, o emakhuwa.

É importante observar que o emakhuwa tem sido uma língua nativa – se não a única – que, em contato com o português, desencadeia a neutralização da oposição surdo/sonoro do português, prevalecendo a ocorrência de fonemas surdos (e grafemas correspondentes na escrita). Por conseguinte, essa neutralização tem sido avaliada de forma negativa e preconceituosa pelos falantes de outras línguas nativas. Essa avaliação vai no sentido de estabelecer um juízo de valor de todas as variedades do português, observadas nos diferentes grupos etnolinguísticos, em relação ao português makhuwa, representando-o como “provinciano”, “mal falado”, “de gente do mato”⁵⁴, não obstante existirem alguns meios de comunicação sociocultural que parecem se esforçar no sentido de incluir essa marcação no repertório do “português moçambicano” (juntamente com outras marcações possíveis existentes do contato entre o português e demais línguas nativas) e promover, desse modo, sua consideração e respeito⁵⁵. Desse modo, a

⁵⁴ No Sul de Moçambique, há um termo depreciativo: *xingondo* – “gato do mato” (em uma tradução livre do xichangana para o português), usado para identificar as pessoas do centro e norte. Esse termo estereotipado está diretamente associado ao próprio preconceito linguístico em relação a determinadas origens etnolinguísticas.

⁵⁵ Cf. a fala em português da personagem “Canivete”, da série humorística “Sorriso”, criada por Cândida Bila e exibida pela Televisão de Moçambique, entre 2000 e 2010; e da personagem “Ancha” do filme “Virgem Margarida”, de Licínio Azevedo, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=n7sRMQXDxko>. No filme de Licínio de Azevedo, retrata-se a política da “operação produção”, implementada pela Frelimo no período pós-colonial e que consistia em “recolher” as mulheres consideradas prostitutas, vagabundas, de “má-vida” para um campo de produção agrícola, localizado no distrito de Unango, província de Niassa. Entre os minutos 17 e 19 do filme, a personagem Rosa, recolhida da Cidade de Maputo (juntamente com algumas mulheres), com traços de personalidade explosiva, destemida, “urbana”, interpela a personagem Ancha (que pertencia a outro grupo de mulheres, aparentemente recolhidas da zona norte de Moçambique, incluindo Nampula), pintada de *mussi* (uma planta em que uma das suas propriedades é rejuvenescer a pele, tipicamente usada por mulheres makhuwa) no rosto, vestida de *capulana* (pano que serve de veste para a maioria das mulheres africanas, em geral, e moçambicanas, em particular) e com um lenço na cabeça, representando características peculiares e culturais da mulher-makhuwa, e, pelos traços de sotaque, falante de língua nativa emakhuwa. Da conversa nada pacífica, Rosa se apresenta como alguém da “cidade”, numa clara demonstração de que Ancha era um sujeito “caipira” (para sermos mais claros em relação aos leitores brasileiros), isto é, do português não-padrão (cf. BAGNO, 1999; 2000), provinciana, rústica, atrasada, escárnia. Portanto, nesse confronto entre o urbano e o não urbano, Ancha é interpelada em tom que, (sócio)linguisticamente, pode ser considerado como preconceituoso:

heterogeneidade no sistema da língua é também contaminada ou, melhor, marcada pela heterogeneidade sociolinguística (o caráter social e histórico da língua). Isto mostra que, apesar de, neste capítulo, ter tomado dados formais da língua, sua análise não pretende estar descolada de uma análise discursiva.

Paralelamente aos casos apresentados nos exemplos anteriores, registram-se os seguintes fenômenos que exigem outro tipo de entendimento:

- (1) Em português dampe emakhuwa [...] (*Em português também emakhuwa*) (EBM2.1, grifos meus).
- (2) esduto bem [...] (*estudo bem*) (EBM5.1, grifos meus).
- (3) [...] quero gecar na escola da cengotaria [...] (*quero chegar na escola da secundária*) (EBM6.1, grifos meus).
- (4) [...] quero jecar na escola da cengotaria [...] (*quero chegar na escola da secundária*) (EBM6.1, grifos meus).

Nesses casos, em que os alunos não são consistentes nem com a representação da língua nativa, nem com a representação do português, pode-se partir do princípio de que eles estão em processo de conscientizarem-se, ao mesmo tempo, da ausência de consoantes sonoras em emakhuwa e da presença das mesmas no português. Estariam, também, evidenciando o processo de conscientização de suas limitações quanto a pronunciá-las na fala. Desse modo, o esforço em pronunciá-las ou representá-las (na escrita) de forma “correta” acabaria desembocando em hipercorreção na escrita, o que nos leva à hipótese de que, na

- *Está-me a olhar assim esquisita por quê?*

Ancha responde:

- *Mas você pensa que é quem para eu não estar a olhar para ti?*

Rosa prossegue:

- *Mhm, nunca viram gente da cidade, não é?*

Ancha rebate:

- *Menina, na minha terra, tem cidade (pronunciada [ˈsi-ta-tə]); e vive-se bem. Ouviste?*

Rosa retorque:

- *Por que é que não ficaste lá na cidade* (pronunciando a palavra “cidade” de forma marcada, com o fonema /t/: [si-ta-tə], em sinal de imitação irônica e, aparentemente, de desprezo da pronúncia de Ancha).

Ancha responde, começando por repetir a fala de Rosa com toda a marcação do fonema [t], em sinal aparente de que ela não teria se dado conta da ironia de Rosa:

- *Por que é que não ficaste lá na cidade* (pronunciando a palavra “cidade” de forma marcada, com o fonema /t/: [si-ta-tə])? Não sei; trouxeram-me para aqui; nem sei por quê [...].

Rosa solta uma gargalhada, de forma irônica, e a conversa prossegue noutros contornos.

fala do português por parte desses alunos, haja uma hipercorreção também na pronúncia.

Destaque-se que há inadequações bastante variáveis na escrita dos alunos. Exemplos de desajuste diretamente ligado à influência do emakhuwa na representação dos fonemas oclusivos sonoros /b/, /d/, /g/, /ʒ/ do português são os seguintes: **dampe** para “**também**” e **esduto** para “**estudo**”.

Pode-se dizer, a esse respeito, que esses exemplos evidenciam a representação, por parte dos escreventes, do que tomam como sendo a gênese da escrita (a representação termo a termo dos fonemas pelos grafemas). Contudo, evidenciam um modo particular de ocorrência dessa representação em situação de bilinguismo. Nesse caso, a representação da gênese da escrita recorre à pronúncia da língua emakhuwa, em que ocorrem apenas os correspondentes oclusivos surdos daqueles fonemas. Como adiantei, essa constatação reúne duas contribuições inéditas.

A primeira se refere à ideia da heterogeneidade da escrita, estabelecida por Corrêa (2001 e 2004) com base em apenas uma língua (o português brasileiro), e permite repensar o ensino da escrita do português em situação bilíngue em Moçambique, já que, aparentemente, a escrita, nesse contexto, sequer é reconhecida como heterogênea do ponto de vista da sua relação com a fala. No caso do ensino de português nesse país, onde essa língua é, sabidamente, uma língua segunda, predomina uma visão prescritiva de língua (a norma instituída para o ensino é a do português europeu), em que a presença do falado no escrito é vista como interferência negativa e não como prova da heterogeneidade da escrita.

A segunda contribuição expõe o fato, muito menos esperável, do necessário reconhecimento de que a escrita do português em situação bilíngue, além de ser heterogênea do ponto de vista de sua relação com a fala do próprio português, o é, também, em sua relação com a fala de uma língua nativa (o emakhuwa, no caso estudado neste trabalho).

A primeira contribuição é generalizável para todos os contextos de ensino bilíngue, isto é, contextos em que uma língua segunda se relaciona com outra(s) língua(s) nativa(s). Restringindo-me ao contexto moçambicano, a segunda contribuição, descrita aqui com base na relação entre o português e o emakhuwa,

pode ser estendida para a relação entre o português e qualquer outra língua nativa.

A partir dos exemplos (1), (2), (3) e (4), pode-se verificar, ainda, outras desajustes. É o caso de um jogo de hipercorreção (emulação do quadro de fonemas do português) – associada ou não com inconsistência no uso de grafemas hipercorrigidos. Quanto à hipercorreção associada à inconsistência no uso de grafemas hipercorrigidos, observe-se o exemplo **gecar/jecar** para “chegar”, em que duas ocorrências (de hipercorreção) constituem-se, ao mesmo tempo, em uso inconsistente, mas mesmo assim, desajustado de grafemas. Por seu turno, a hipercorreção não associada à inconsistência no uso de grafemas hipercorrigidos pode ser conferida nos exemplos **dampe** para “também”, **esduto** para “estudo”, **cegontaria** para “secundária”.

Essas hipercorreções chamam-nos a atenção sobre outro tipo de imagem do aluno. Desta feita, a imagem é sobre a matriz fonológica das línguas. Analisemo-las (as hipercorreções) sob o ponto de vista da sonoridade dos fonemas nas palavras em que ocorrem:

▪ *Fonemas sonoros e surdos em posições próximas*

Observe-se que os segmentos hipercorrigidos (**dampe**; **esduto**; **gecar/jecar**; **cegontaria**) dizem respeito à sonorização de fonemas surdos ocorrendo em posições próximas de onde ocorrem fonemas surdos na língua-alvo. Porém, no momento imediato em que se opera a sonorização dos fonemas surdos, ocorre operação oposta em relação aos fonemas sonoros. Ou seja, esses são ensurdecidos. Ora vejamos:

- i. em **dampe** e **esduto**, é sonorizado o fonema /t/: **[d]ampe** de “[t]ambém” e **es[d]uto**⁵⁶ de “es[t]udo”. De imediato, é ensurdecido o fonema sonoro em posição próxima ao longo da estrutura da palavra, respectivamente: **dam[p]e** de “tam[b]ém” e **esdu[t]o** de “estu[d]o”;

⁵⁶ Aqui, a análise deixa de lado a possibilidade de sonorização do fonema /f/ em e[s]duto na pronúncia (como se pode observar, esse fonema ocorre numa posição imediatamente anterior a um fonema sonoro [d], o que pressupõe a assimilação do traço sonoro em sua pronúncia e representação).

- ii. por seu turno, na pronúncia: **gecar/jecar** para “chegar”, é sonorizado o fonema /j/ num momento imediatamente anterior ao ensurdecimento do fonema /g/, situado, portanto, em posição próxima do primeiro ao longo da estrutura da palavra: [g]e[c]ar/[j]e[c]ar de “[ch]e[g]ar”;
- iii. finalmente, na pronúncia de **cegontaria**, é sonorizado o fonema /k/ e ensurdecido o fonema /d/: ce[g]on[t]aria de “se[c]undária”.

▪ *Fonemas surdos em posições próximas*

De forma similar – mas não igual – ao item anterior, observa-se a hipercorreção nos seguintes dados⁵⁷:

- (1) otros sapem esgrever otros nausapem esgrever (*outros sabem escrever outros não sabem escrever*) (EBM4.1, grifos meus).
- (2) [...] quato fala Éportuquês poti jégar nacequertaria ou nab**ib**iblioteca (*quando fala português pode chegar na secretaria ou na biblioteca*) (EBA4.1, grifos meus).
- (3) [...] na escola aperete-se muitas coisas [...] saber varer **bat**io [...] (*na escola aprende-se muitas coisas [...] saber varrer pátio*) (EBA4.1, grifos meus).

Em (1), temos hipercorreção do fonema negritado na palavra **esgrever** de “escrever”; em (2), a hipercorreção ocorre no fonema negritado da palavra **ibiblioteca** de “biblioteca”; e em (3), a hipercorreção ocorre no fonema negritado da palavra **bat**io de “pátio”.

Nesses exemplos, temos palavras que, na língua-alvo, contêm fonemas surdos que ocorrem em posições imediatamente próximas. Contrariamente aos exemplos anteriores, em que se registra um jogo entre sonorização e

⁵⁷ Há outros casos em que fonemas sonoros, ocorrendo em posições próximas de fonemas surdos na língua-alvo, são ensurdecidos:

- (1) [...] maguwa não sape pogo iportugues pogo iliri (*emakhuwa não sabe pouco e português pouco e ler*) (EBM3.1, grifos meus).
- (2) [...] quato fala Éportuquês **poti** jégar nacequertaria (*quando fala português pode chegar na secretaria*) (EBA4.1, grifos meus).
- (3) [...] na escola aperete-se muitas coisas [...] (*na escola aprende-se muitas coisas*) (EBA4.1, grifos meus).

Note-se que esses casos não representam hipercorreção e, sim, a forte presença da matriz fonológica do emakhuwa sobre o português, o que faz com que se registre o apagamento, em determinados momentos, da matriz fonológica sonora do português.

ensurdecimento dos fonemas, aqui se registra a sonorização de apenas um dos fonemas surdos: /k/ em es[g]rever, /k/ em bibliote[g]a, e /p/ em [b]atio.

Vale lembrar que os fonemas surdos fazem parte tanto da matriz fonológica do emakhuwa quanto da do português. Desse modo, sempre que eles ocorrem em posições próximas em uma estrutura de palavra da língua-alvo sem que ao menos um seja sonorizado, a ausência absoluta de sonorização parece desencadear alguma estranheza no aluno. Essa estranheza parece ter relação com o imaginário de que a natureza da matriz fonológica do próprio português é unicamente sonora, correlativamente à não distinção ocorrente na matriz do emakhuwa, que é unicamente surda. Em consequência, na tentativa de preservar esse suposto padrão sonoro do português (já que se aprende que não se deve contaminar o português com o padrão surdo dos fonemas do emakhuwa), tende-se a sonorizar todos ou quase todos os fonemas surdos. Contudo, parece custoso, em termos da referência à estrutura fonológica da língua nativa do escrevente, sonorizar, imediatamente, dois ou mais fonemas próximos em uma mesma estrutura de palavra, criando-se um desajuste em certos contextos linguísticos e cumprindo a convenção, aparentemente de forma aleatória, noutros.

Essa imagem em relação às línguas, que é de ordem estrutural, se alia também a fatos de ordem sociolinguística, isto é, a inserção do falante/escrevente nas práticas sociolinguísticas, conforme mencionei anteriormente ao apresentar o exemplo do diálogo na série “Sorriso”, ou no filme “Virgem Margarida” (cf. Nota 56, p. 109). Fazendo uma analogia com a constatação de Labov (1972), de que os falantes/[escreventes] da classe média baixa têm maior propensão à insegurança linguística e, por conseguinte, tendem a adotar as formas de prestígio usadas pelos membros da classe de *status* mais elevado, pode-se afirmar que algumas das causas da hipercorreção (estrutural) nos exemplos são motivadas por essa necessidade de adoção das formas de prestígio no *mercado linguístico* de comunicação (SANKOFF e LEBERGE, 1978), particularmente quando há aspiração de se mostrar ascensão social ou domínio da língua-alvo. No caso da relação português/emakhuwa, essa tentativa de aplicar as formas fonológicas de prestígio da língua-alvo desencadeia hipercorreções na estrutura de certas formas (no caso, fonético-fonológicas). Esse aspecto social pode estar ligado, de todo modo, a uma

determinação linguística da estrutura da língua de partida que intervém na imagem que o aluno faz sobre a estrutura fonético-fonológica da língua de chegada, o que caracteriza, portanto, um fenômeno sociolinguístico evidenciado na representação da escrita do português.

A hipótese da determinação da estrutura da língua de partida sobre a estrutura fonético-fonológica da língua é reforçada por outro fenômeno verificado nos textos, o da substituição do grafema <f> pelo grafema <v> em [v]alar de “[f]alar”, conforme mostram os dados seguintes:

- (1) [...] escutar porfessor que esta valar [...] (*escutar professor que está falar*) (EBM2.1, grifos meus).
- (2) Eu sei valari português (*Eu sei falari português*) (EBA1.1, grifos meus).
- (3) Eu [*ilegível*] valari para portugue (*Eu falar para português*) (EBA8.1, grifos meus).

Em alguns momentos, observa-se a tendência de autocorreção, através de rasuras, dando pistas de que houve tentativas de representar o fonema /f/ pelo grafema <v>, conforme mostra o dado seguinte:

- (1) [...] que estodão [estudam] tambem eu abreter [aprender] avfalar⁵⁸ e ouvir (*que estudam também eu aprender a falar e ouvir*) (EBM6.1, grifos meus).

Uma análise contrastiva desse fenômeno, baseada nas línguas em contato (emakhuwa/português), constata que, em língua emakhuwa, a palavra “fala” tem como tradução “olavula”. Essa palavra (“olavula”), morfológicamente, coincide com o verbo *olavula* (“falar”) no infinitivo. Porém, ela pode ser flexionada, a partir da posição anterior ou posterior em cujo radical seria “-lavula-”⁵⁹. Assim, temos, por exemplo, *o-lavula* = “falar”, *oo-lavula* = “falou”, *on-lavula* = “que fala”, *on-lavul-ih*a = “que faz falar”. Vejam-se alguns dados retirados dos textos em emakhuwa:

- (1) [...] Wajutharo Ekhunha [*rasura*] boodi oolavula niiperesidenti [...] (“Quando estudar português pode falar com presidente”) (EBA4.1, grifos meus).
- (2) Oolavula saana Ekhunheo [...] (“Falar bem o/esse português”) (EBA4.2, grifos meus).

⁵⁸ O escrevente rasura sua primeira opção de escrita, que era /valar/, para, em seguida, corrigir por /falar/.

⁵⁹ Sobre a morfologia do emakhuwa, veja-se com mais detalhes adiante, ainda neste capítulo.

- (3) [...] osuela **olavula** Em Emakhowa mu rationi **olavula** Enotisia (“saber falar em emakhuwa na rádio falar notícia”) (EBA18.1, grifos meus).

Portanto, a presença do fonema /v/ em “-la[v]ul-” parece influenciar a representação grafêmica do fonema /f/ da palavra “[f]alar”, do português. Desse modo, em tese, a substituição da palavra “falar” por “valar” mostra, por um lado, que a *língua de enunciação primária* dos alunos é o emakhuwa e, por outro, que é forte a marcação do emakhuwa sobre o português, sua língua segunda. Essa tese é sustentada também pelas rasuras, cujas autocorreções sugerem um duplo recuo: (a) de língua (emakhuwa) para língua (português); e (b) da fala/escrita da língua nativa (“olavula”) para a escrita da língua-alvo (“falar”).

5.1.2 O fonema /s/

Como se sabe, a convenção do português mostra uma variedade grafêmica de representação do fonema /s/, nomeadamente: <s>, como em *saber*, <c> e <ç>, como em *face* e em *façanha*, respectivamente; <ss>, como em *passar*. Já em emakhuwa, o fonema /s/ é convencionalmente representado apenas pelo grafema <s>, como em *soothene* (em português, equivalente a “tudo”); *osoma* (em português, equivalente a “aprender”).

A variedade grafêmica em português em relação à representação do fonema /s/ constitui um dos desafios para a escrita dos alunos do ensino bilíngue português/emakhuwa, pois, sempre que se exercita a escrita do português, conforme a convenção do código de escrita dessa língua, se desencadeia a inconsistência na adequação dos grafemas que representam o fonema /s/. Nos textos, foi possível sistematizar seis casos dessa inconsistência:

- *Substituição do grafema <s> pelo grafema <c>*

O primeiro caso de representação do fonema /s/ a considerar é a substituição do grafema <s> pelo grafema <c>, como em *ser*, grafado “**cer**” (cf. exemplo (1)); em *segunda*, grafado “**cegunda**” (cf. o dado (2)); em *secretaria*, grafado “**cequertaria**”:

- (1) [...] quando fala Éportuguês vai cer professor [...] (*quando falar português vai ser professor*) (EBA4.1, grifos meus).
- (2) [...] ate terminar esitutar ate tesimacecota [...] (*até terminar estudar até décima segunda*) (EBA17.1, grifos meus).
- (3) [...] quato fala Éportuguês poti jégar nacequertaria (*quando fala português pode chegar na secretária*) (EBA4.1, grifos meus).

▪ *Substituição do grafema <c> pelo grafema <s>*

De forma oposta ao primeiro caso, encontramos a substituição do grafema <c> pelo grafema <s>, como em *esquecer*, grafado “*esqueser*” (cf. exemplo (1)); em *comecei*, grafado “*comesei*” (cf. exemplo (2)); em *décima*, grafado “*tesima*” (cf. o dado (3)):

- (1) [...] não vó esqueser [...] esa elingua ~~primeira~~ secunta. (*não vou esquecer essa língua ~~primeira~~ segunda*) (EBA3.1, grifos meus).
- (2) Comesei a estotar português na 1ª classe (*Comecei a estudar português na 1ª classe*) (EBA1.1, grifos meus).
- (3) [...] ate terminar esitutar ate tesimacecota [...] (*até terminar estudar até décima segunda*) (EBA17.1, grifos meus).

▪ *Substituição do diacrítico <ç> pelo grafema <s>*

O terceiro caso aqui apresentado é similar ao anterior. No entanto, a diferença reside no fato de que aqui se observa a substituição do diacrítico <ç> pelo grafema <s>; como em *começou*, grafado “*comeso*”, conforme mostra o exemplo seguinte:

- (1) E comeso esquerver maze-menuz (*E começou escrever mais ou menos*) (EBA2.1, grifos meus).

▪ *Substituição do grafema <s> pelo diacrítico <ç>*

O quarto caso de representação do fonema /s/ constitui o contrário do terceiro. Aqui, se observa a substituição do grafema <s> pelo diacrítico <ç>, conforme mostra o exemplo (1) seguinte, em que a palavra *sabe* é grafada “*çape*”. A inconsistência é ainda bastante visível quando verificamos que, na mesma estrutura

da frase, encontramos a mesma palavra **sabe** grafada conforme mandam as regras de grafia do português:

(1) [...] Candido na**s**ape escreveri ne ler na**ç**ape nada [...] (*Cândido não **sabe** escrever nem ler não sabe nada*) (EBA7.1, grifos meus).

▪ *Substituição do dígrafo <ss> pelo grafema <s>*

O quinto caso de representação do fonema /s/ consiste na substituição do dígrafo <ss> pelo grafema <s>, conforme mostram os exemplos em (1) e em (2):

(1) [...] esa elingua primeira secunta. (essa língua primeira segunda). (EBA3.1, grifos meus).

(2) [...] muitas pessoas costumam desa lingua portuguesa (*muitas pessoas gostam desa língua portuguesa*) (EBA10.1, grifos meus).

▪ *Substituição do dígrafo <sc> pelo grafema <s>*

Já o sexto caso consiste na substituição do dígrafo <sc> pelo grafema <s>, conforme mostra a grafia da palavra “disciplina” nos exemplos:

(1) Eu quando comeseí a estudar na tisciplina de português (*Eu quando comecei a estudar na disciplina de português*) (EBA9.1, grifos meus).

(2) Ensino bilingue é uma tisciplina da língua moçambicana punita [...] (*Ensino bilíngue é uma disciplina da língua moçambicana bonita*) (EBA9.1, grifos meus).

Em uma análise geral, os seis casos de representação do fonema /s/ permitem formular, pelo menos, três hipóteses:

- (i) O fonema /s/ é, em emakhuwa, grafemicamente representado por <s> em todas as situações possíveis de sua ocorrência⁶⁰. Assim, em

⁶⁰ Exemplos:

(1) [...] tapee kaasomaka Emakhuwa eniikisivela (“também quando estudo Emakhuwa agrada-me”) (EBM1.2, grifos meus).

(2) [...] kisomeke Emakhuwa kikala ontoko porosora [...] (“Eu aprender Emakhuwa ser como professora”) (EBM6.2, grifos meus).

“esqueser”, “comesei”, “décima”⁶¹; “comeso”⁶²; “esa”, “desa”⁶³; “tisiplina”/“tísiplina”⁶⁴, ocorre a generalização dessa regra, que é buscada do código de escrita institucionalizada do emakhuwa para o código de escrita institucionalizada do português;

- (ii) o aluno tem o conhecimento prévio e enraizado de alguma representação do fonema /s/. É esse conhecimento que o aluno imagina ser a forma convencionalmente geral de representação desse fonema. Essa hipótese constituiria uma alternativa à anterior (hipótese), e todos os exemplos apresentados naquela (hipótese) seriam úteis para esta (hipótese);
- (iii) há um diálogo das formas convencionadas de representação grafêmica do emakhuwa e do português durante a aquisição da escrita no ensino bilíngue, em que “cer”, “cegunda”, “cequertaria”⁶⁵; “esqueser”, “comesei”, “tesima”⁶⁶; “comeso”⁶⁷; “çape”⁶⁸; “esa”, “desa”⁶⁹; “tisiplina”/“tísiplina”⁷⁰ mostram o “acolhimento contraditório”⁷¹ das formas convencionadas de representação grafêmica do fonema /s/ do português. A origem dessa contradição estaria tanto na própria heterogeneidade entre o português e o emakhuwa, cujas matrizes fonológicas ora são aproximadas, ora são distantes, quanto no próprio desajuste da representação da fala pela escrita (da fala para escrita do

⁶¹ Cf. página 116 exemplos do segundo caso – substituição do grafema <c> pelo grafema <s>.

⁶² Cf. página 117 o exemplo do terceiro caso – substituição do grafema <ç> pelo grafema <s>.

⁶³ Cf. página 117 exemplos do quinto caso – substituição do dígrafo <ss> pelo grafema <s>.

⁶⁴ Cf. página 117 exemplos do sexto caso – substituição do dígrafo <sc> pelo grafema <s>.

⁶⁵ Cf. página 116 exemplos do primeiro caso – substituição do grafema <s> pelo grafema <c>.

⁶⁶ Cf. página 116 exemplos do segundo caso – substituição do grafema <c> pelo grafema <s>.

⁶⁷ Cf. página 117 o exemplo do terceiro caso – substituição do grafema <ç> pelo grafema <s>.

⁶⁸ Cf. página 117 o exemplo do quarto caso – substituição do grafema <s> pelo grafema <ç>, na mesma estrutura frásica em que a mesma palavra é grafada conforme requerido pela convenção.

⁶⁹ Cf. página 117 os exemplos do quinto caso – substituição do dígrafo <ss> pelo grafema <s>.

⁷⁰ Cf. página 117 exemplos do sexto caso – substituição do dígrafo <sc> pelo grafema <s>.

⁷¹ A expressão é de Corrêa (2004, p. 40).

emakhuwa, ou da fala para escrita do português, ou mesmo da fala do emakhuwa para escrita do português).

Sejam ou não válidas essas hipóteses, elas nos remetem para a importância de considerar o papel do sujeito escrevente sempre que se faz a análise da escrita no ensino bilíngue. Ou seja, a necessidade de “deslocar a atenção exclusivamente dirigida ao texto para a atenção dirigida ao seu produtor ou, em outras palavras, um deslocamento do produto para o processo de sua produção” (CORRÊA, 2004, p. 40).

Trata-se, a exemplo do que considera Corrêa (2004), na esteira de Lemos (1986) sobre a aquisição da linguagem, de sugerir a necessidade de assumir o texto na história dialógica [das] formas convencionais de sua escrita, isto é, no caso de que me ocupo, a história de escrita em Moçambique, que se traduz por meio do processo dialógico da interação português/línguas nativas. Desse modo, com base nesse entendimento, parece não haver lugar para uma oposição rígida entre as convenções dos códigos das duas línguas (português/emakhuwa) e o escrevente, uma vez que a mediação do diálogo entre os códigos daquelas línguas é feita pelo aluno, que se encontra numa encruzilhada de regras, tendendo, na maioria de suas escolhas, a ser capturado pelo sistema de sua língua nativa.

É compreensível que o aluno seja suscetível a falhas, deixando escapar um código de uma língua no sistema convencional da outra. Uma questão talvez merecesse ser posta a respeito: como o aluno deve ser alfabetizado em situação bilíngue? Em Moçambique, a resposta a essa questão é assunto que se mostra pertinente para o contexto de ensino-aprendizagem das escritas das línguas, pois permitiria problematizar os modelos de alfabetização: a) bilíngue: português/língua nativa; ou (b) monolíngue: alfabetização apenas em português.

5.1.3 o fonema /r/

Na ortografia do português, o fonema /r/ é grafemicamente representado por <r> no início de palavra ou nome, como em *rua*, *Rui*, ou por meio <rr>, no interior de palavra, como em *varrer*, *correr*.

Para esse último contexto, registra-se, nos textos, a substituição desse dígrafo (<rr>) pelo grafema <r>, conforme mostra o exemplo seguinte:

- (1) [...] na escola aperete-se muitas coisas [...] saber varer batío [...] (*na escola aprende-se muitas coisas [...] saber varrer pátio*) (EBA4.1, grifo meu).

Para esse exemplo, vale considerar o comportamento fonológico dos fonemas vibrantes /r/ e /r/ do português falado pelos falantes makhuwa. Uma das particularidades da variação do português em Moçambique é, para esses falantes, a fraca marcação ou mesmo a não marcação do fonema /r/, de tal modo que, em certos contextos, ele se realiza como tepe. Desse modo, o que se observa nesses exemplos pode estar relacionado à imagem que o aluno tem sobre a gênese da escrita: representação termo a termo dos sons da fala (CORRÊA, 2004).

5.1.4 O fonema /ʃ/

Quanto à representação gráfica do fonema /ʃ/, observe-se o seguinte dado:

- (1) [...] aprende [...] quando xegei 1 anos (aprendi [...] quando cheguei 1 anos) (EBA3.1, grifos meus).

Como se pode observar, em *xegei* de “cheguei” ocorre a substituição do dígrafo <ch> pelo grafema <x>. Uma análise crítica desse caso parece residir em duas hipóteses possíveis, diretamente ligadas aos eixos sugeridos por Corrêa (2004), que orientariam a circulação do escrevente pelo imaginário sobre a escrita. Assim, sem desconsiderar o imaginário que o escrevente tem da gênese de escrita, o exemplo acima estaria predominantemente ligado a dois eixos propostos por Corrêa (2004):

- a) à *imagem que o escrevente faz sobre o código escrito institucionalizado*; e
- b) ao *diálogo que o escrevente mantém com o já falado/escrito*.

Em a), a imagem do aluno sobre a representação gráfica do fonema /ʃ/ teria a ver com a apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado, em

que a representação que o escrevente faz (do código escrito institucionalizado) para a (sua) escrita toma como ponto de partida o que ele (o escrevente) “imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade” (CORRÊA, op. cit., p. 11). Em outras palavras, o aluno estaria ciente da representação do fonema /ʃ/ por vários grafemas, como <ch> em **chamar**, <x> em *xarope*⁷². Assim, com base nesse imaginário, parece que, para o aluno, no exemplo acima, não faria diferença representar o fonema /ʃ/ por <ch> ou <x>, pois, a realização falada do mesmo (fonema) continuaria inalterada.

Já em b), a imagem teria a ver com a relação que o texto do escrevente mantém com o já falado (e com o já ouvido), bem como com o já escrito (e com o já lido) (CORRÊA, 2004). Assim, a circulação por esse imaginário permite que se levantem duas hipóteses:

- a primeira hipótese é que o exemplo revelaria a experiência oral do aluno e sua relação com o *já falado* (e com o *já ouvido*);
- a segunda hipótese é que o exemplo revelaria a experiência do aluno com o já escrito e com o já lido. Essas duas experiências mostrariam o contato com a produção escrita em geral e com produções escritas particulares – a do português e/ou a do emakhuwa. Assim, no caso da produção escrita em geral, pode-se destacar o papel que o chamado *internetês* e/ou a escrita de SMS desempenha na aquisição e configuração da escrita formal. Um dos aspectos que caracteriza a escrita de internetês e/ou de SMS é, portanto, o uso do grafema <x> no lugar do dígrafo <ch>, ou <ss>, ou mesmo no lugar do grafema <s>. Se, para alguns escreventes (moçambicanos), esse uso constitui uma forma propositada de passar da ortografia convencionada para não convencionada, para outros (com fraco domínio das regras ortográficas) tendem a generalizar o uso desse grafema <x> para todos os contextos em que ocorre o fonema /ʃ/, seja na ortografia

⁷² Outra representação gráfica possível do fonema /ʃ/ (na pronúncia moçambicana do português desse fonema em posição de coda) é por meio do grafema <s> em sílabas: como em es-crita de “escrita”, em ins-piração de “inspiração” (quando é precedido por consoante surda); e em final de palavra coincidente com o final de frase: como em *meus*#, em final de palavra seguida por outra iniciada por consoante surda: como em *meus cachorros*.

convencionada, seja na não convencionada. Já na produção escrita particular de cada língua, podemos considerar as próprias convenções de escrita do português e do emakhuwa e seu papel no desenvolvimento ou na configuração da escrita formal em contexto de ensino bilíngue. Assim, me detendo no exemplo acima, tanto em português quanto em emakhuwa, ocorre a representação gráfica do fonema /ʃ/ por meio de <x>, como mostram os exemplos (2), em português, (3), (4) e (5), em emakhuwa:

- (2) [...] não quero texar [...] (*não quero deixar*) (EBA3.1, grifos meus).
- (3) Kini xukureela okala kihutta Emakhuwa [...] (“Estou agradecido(a) por ter aprendido e-makhuwa”) (EBM1.1, grifos meus).
- (4) [...] olaavuliwa ellapwela Emakhuwa ny axiimama ni axivovo [...] (“falar nesse mundo e-makhuwa com as mães e as avós”) (EBA3.2, grifos meus).
- (5) [...] ní etísiplina ela kiphela kiree inferímera a Expitale wa wanxilo (“com esta disciplina quero ser enfermeira do hospital de Anchilo”) (EBA9.2, grifos meus).

Desse modo, partindo por princípio teórico da heterogeneidade no contato entre línguas e de respectivos códigos institucionalizados (conforme a padronização da ortografia adotada em Moçambique, o fonema /ʃ/, em contextos em que é grafado por <ch> em português é por <x> em emakhuwa), é possível defender a tese de que essa ocorrência ilustra a marcação do emakhuwa sobre o português. Esta parece, portanto, a hipótese mais plausível para explicar a aplicação do grafema <x> em *xeguei* de “**cheguei**”.

5.1.5 O fonema /ʎ/

Com relação a esse fenômeno, observe-se o seguinte exemplo:

- (1) Qero esdodar para trabayari [...] (*Quero estudar para trabalhar*) (EBA1.1, grifo meu).

Conforme se pode observar, há um desajuste na representação do fonema lateral palatal /ʎ/. Porém, quando observada a matriz fonológica das duas línguas, pode-se constatar que, tanto em português quanto em emakhuwa, ocorre esse fonema. É bom lembrar que, em português, esse fonema é grafemicamente representando pelo dígrafo <lh>, como em *colher*. A realização desse fonema /ʎ/ também soa de forma aproximada como a semivogal /y/. Portanto, *traba/ʎ/ar* soa de

forma aproximada como *traba/y/ar*. No emakhuwa, para representar o fonema /ʎ/, convencionou-se o dígrafo <ly>, como em *olya* (“comer”), para mostrar que há uma realização de fonemas /l/ e /y/, cuja fronteira sonora entre eles é bastante menor.

O que se observa no exemplo, porém, é uma representação que não se ajusta com as ortográficas das duas línguas, mesmo que tal desajuste não ocorra de longe das normas ortográficas estabelecidas para cada uma das duas línguas. Ao menos duas hipóteses possíveis em relação a essa ocorrência.

A primeira é de ordem predominantemente gráfica e tem como foco o diálogo que ocorre entre a ortografia do português e a ortografia do emakhuwa. Conforme já observado com alguns fenômenos anteriormente analisados, a escrita no ensino bilíngue coloca o escrevente numa encruzilhada de códigos (escritos) das duas línguas. Com base nessa hipótese, o escrevente estaria, de forma aproximada, representando grafemicamente uma palavra de uma língua (português, com <lh>) com base na regra ortográfica de outra (emakhuwa, com <ly>), isto é: “**trabalhar**” > “**trabayar**”.

A segunda hipótese é de ordem predominantemente sociolinguística, isto é, se enquadra nos parâmetros de variação e/ou mudança linguística (cf. LABOV, 1972). Essa observação tenta buscar uma explicação nos usos sociais da língua, concretamente nas chamadas *norma padrão* e *norma não padrão*; no caso, relativas à ocorrência do fonema /ʎ/, tomando a experiência do português brasileiro (cf. BAGNO, 2000). Antes, porém, vale observar que o fonema /ʎ/ é produzido com a ponta da língua tocando o palato, muito perto do ponto onde é produzida a semivogal /y/ (BAGNO, 2000). No entanto, na fala do português, a pronúncia do fonema /ʎ/ tende a ser difícil para alguns falantes, sobretudo os que têm o português como língua segunda ou estrangeira, em que em suas línguas primeiras se registra a ausência desse fonema (/ʎ/), o que lhes move a recorrer ao fonema mais próximo: /y/. É, portanto, nessa variação onde reside a classificação dos usos, sendo a norma padrão para /ʎ/ e a não padrão para /y/. Portanto, é possível que essa proximidade oriente o escrevente a representar *trabalhar* por “*trabayar*”.

Em todo o caso, essa hipótese, quando articulada com a anterior (dialogia entre códigos de escrita), mostra a complexidade na sistematização dos fenômenos

decorrentes da heterogeneidade linguística no ensino bilíngue em Moçambique. Ora vejamos: na representação gráfica do português brasileiro, essa variação se manifesta como <lh> para a norma padrão e <i> para a norma não padrão⁷³, como em *trabalho* > *trabáio*; *velho* > *véio*; *abelha* > *abéia*, em que os dois códigos de escrita para a representação do fonema em variação são encontráveis e buscados dentro do sistema escrito da mesma língua. Já em Moçambique (particularidade no português makhuwa), o exemplo (1) mostra que *trabalhar* foi transformado em *trabayar*. Ou seja, o grafema <y> representaria ao mesmo tempo (?) uma provável transferência de um código de uma língua para outra (do emakhuwa para o português, com a supressão do grafema <l>) e/ou representaria uma variação da língua⁷⁴, cujo código (<y>) para sua representação é encontrável e buscado noutra língua em contato (o emakhuwa).

Como se pode observar, a supressão do grafema <l> levanta dúvidas se se tratou, de fato, de uma transferência “equivocada” (e parcial) do código de uma língua para outra, ou se se tratou de uma representação em resultado de uma variação linguística, manifestada através de um código buscado noutra língua para fechar a lacuna criada pela ausência do mesmo na língua-alvo. Levanta também dúvidas se podemos considerar uma hipótese mais plausível que outra. Como se pode depreender, parece que a segunda hipótese é a mais plausível em relação à primeira, já que parece não ocorrer, de fato, a transferência do código escrito do emakhuwa (<ly>) para o português (já que se registra a supressão do grafema <l>). Porém, note-se que o grafema <y> não ocorre no português, e sim no emakhuwa. Esse fato me leva à reformulação dessa convicção de plausibilidade em favor da primeira hipótese.

Seja como for, esse exercício de interpretação mostra que a escrita no ensino bilíngue em Moçambique é um campo onde atuam diferentes fatores que exigem uma pesquisa aprofundada para sua compreensão.

⁷³ Os exemplos relativos à ocorrência do fonema /l/ na norma não padrão do português foram retirados de Bagno (2000, p. 60).

⁷⁴ Vale observar também que alguns falantes moçambicanos não pronunciam o fonema /l/. Em sua fala, substituem esse fonema pelo seu próximo: /l/. Portanto, *traba//ar* pronuncia-se como *traba//ar*.

5.1.6 A vogal /i/

- (1) Makguwa iportugues estotar iescrivenver*i* pogo [...] (*emakhuwa e português estudar e escrever pouco*) (EBM3.1, grifos meus).
- (2) Na xaprait*i* na pepi na ~~paritite~~ na paritito (*Na Shoprite e na Pep na partido*) (EBA1.1, grifos meus).
- (3) [...] mi fazeram aprenter Emakhuwa (me fizeram aprender emakhuwa) (EBA3.1, grifos meus).
- (4) [...] mitornei caranti estutati na quarta classi [...] (me tornei grande estudante na quarta classe) (EBA10.1, grifos meus).
- (5) si costo di portugues (EBA10.1, grifos meus).

Em (1) e (2), pode-se observar a ocorrência da conjunção “e”, cujo som se realiza como /i/ na fala do português europeu. Convencionalmente, esse segmento sonoro é graficamente representado por <e>. Na produção escrita do aluno, esse som é, contudo, representado através do grafema <i>, o que desencadeia desajuste em relação à ortografia convencional.

Em (3), é possível observar a ocorrência do clítico “me”. Já em (4), além da ocorrência do clítico “me”, observa-se também a ocorrência de “grande”, “estudante” e “classe”. Em todas essas palavras, a atenção especial vai para a vogal /i/, que, na ortografia convencional, tem sido representada pelo grafema <e>. Contudo, à semelhança do que se observa em (1) e (2), esse som é, na produção escrita dos alunos, representado pelo grafema <i>; o que, igualmente, constituiria um desajuste ortográfico em relação ao convencionado. Para esses casos, ao menos, duas interpretações que se seguem.

A primeira passa antes pela verificação da variedade do português em uso na comunidade de fala dos escreventes, em que a realização sonora da posição final de cada um dos vocábulos tende a ser a vogal /i/ (e não a vogal /e/). Por conseguinte, como primeira interpretação, a produção escrita do aluno seria determinada pela singularidade sonora da vogal em posição final de palavra e nos clíticos na fala do português do aluno. Em outras palavras, os desajustes de ortografia verificados nessas palavras seriam determinados pela heterogeneidade da escrita na relação fala/escrita, em que, a imagem que o aluno tem sobre a gênese da escrita seria a representação termo a termo dos sons da fala.

A segunda interpretação tem a ver com a heterogeneidade dos próprios sistemas das línguas envolvidas no ensino bilíngue: o emakhuwa – a língua materna – e o português – a língua segunda dos escreventes. Os sistemas ortográficos adotados para essas línguas tendem a ser relativamente diferentes, sobretudo em termos de complexidade na correspondência fonema/grafema. No emakhuwa, o sistema ortográfico tende a ser menos complexo do que no português em relação à correspondência fonema/grafema. Por outras palavras, no emakhuwa, o sistema ortográfico tende a ser mais próximo da representação termo a termo dos sons da fala. Desse modo, é possível que os desajustes observados nos exemplos, que remetem à representação termo a termo dos sons da fala, conforme se pode observar nos exemplos seguintes, teriam como origem a imagem do sistema ortográfico dessa língua materna do aluno (o emakhuwa).

- (1) Soothene sinrowa vakanivakani (“Tudo vai pouco a pouco”) (EBM1.2, grifos meus).
- (2) [...] olepa ni osoma [...] (“escrever e aprender”) (EBM5.2, grifos meus).
- (3) [...] oolavula nii peresidenti [...] (“[...] falar com presidente [...]”) (EBA4.1, grifos meus).

Do exposto em relação aos desajustes ortográficos do português apresentados, pode-se afirmar que, em última análise, tanto na primeira quanto na segunda possibilidade de interpretação, a representação termo a termo do som vocálico /i/ pelo grafema <i> mostra, antes de mais, a heterogeneidade existente entre o próprio português e o emakhuwa. E, por outro lado, essa heterogeneidade mostra que a língua que governa o processo de produção escrita em português é, antes de mais, o emakhuwa.

5.1.7 A vogal /i/

Outro caso aparentemente contrário aos desajustes ortográficos verificados em relação à vogal /i/ se observa em relação à vogal /i/, que tende a ser representada pelo grafema <e>, conforme mostra o seguinte enunciado:

- (1) Eu aprente estotar português na minha casa
e aprente~~eaesgrever~~ em portugues na minha casa com umeu ermao Omar [*rasura*]
que mitava aula –

diPortogues em 2007 i para 2010.

(*Eu aprendi estudar português na minha casa
e aprendi a escrever em português na minha casa com o meu irmão Omar [rasura]
que me dava aula –
de português em 2007 e para 2010*) (EBA10.1, grifos meus).

No enunciado, uma consideração do vocábulo *aprente* como em “aprende” teria a seguinte classificação gramatical: forma do verbo “aprender” (verbo da segunda conjugação, com tema em /e/), 3ª pessoa do singular, presente do indicativo. Em uma análise gramatical, quando considerado o sujeito enunciador – “eu”, 1ª pessoa, singular [“eu aprende”] –, a conjugação do verbo na terceira pessoa do singular do presente do indicativo [aprende] produziria um desajuste morfossintático, portanto, entre o sujeito e a forma verbal. Remeteria, no entanto, principalmente, a um entendimento de que o aluno estaria ainda aprendendo o português. No entanto, esse entendimento deixa de ser verdadeiro quando tomada em consideração a totalidade do sentido do enunciado, particularmente a partir do tempo verbal de “dar”, conjugado no pretérito imperfeito [que me dava aula]. A consideração dessa conjugação permite afirmar, com segurança, que o vocábulo *aprente* é equivalente à 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo [“aprendi”]. Com base nesse entendimento, o aluno já teria aprendido o português em casa com o irmão que lhe dava aula. Desse modo, a grafia da sílaba tônica final seria, segundo a convenção ortográfica, com o grafema <i> – *aprendi* – (e não com o grafema <e> – *aprende*).

Observe-se, no entanto, que tanto *aprende* quanto *aprendi* constituem diferentes conjugações de um mesmo verbo: *aprender*. Como disse, o tema do verbo *aprender* é /e/ (segunda conjugação) em oposição aos verbos de tema em /a/ (primeira conjugação) e em /i/ (terceira conjugação). Apesar disso, observa-se que sua flexão pode conservar ou não a vogal /e/. São exemplos dessa conservação, as formas *aprende*, *aprendeu*, *aprendemos*, *aprenderam*. Por outro lado, é exemplo de não conservação da vogal /e/, a forma “aprendi”, em que a queda da vogal temática dá lugar ao morfema modo-temporal {-i}.

Ora, no caso dessas duas formas: *aprende* e *aprendi*, parece ocorrer sempre confusão para falantes de emakhuwa no modo de enunciação escrito. Portanto, no

enunciado (1) parece que o aluno se orientaria pela pelo fato de que tem-se uma sequência escrita flexionada de *aprender*, que deve conservar, na escrita, o tema /e/, apesar de pronunciada, pelo aluno, como /i/.

Por meio disto, é compreensível que o aluno cuja língua materna não é o português se depare com essa confusão, criada pela própria complexidade na relação entre os sistemas estrutural e ortográfico do português; e, também, pela própria heterogeneidade da escrita na relação fala/escrita.

Mas há outros casos com características próximas que carecem igualmente de outro entendimento. É o caso de /i/ para /e/ no início de palavra, como mostra o exemplo seguinte:

- (1) [...] mais emportando eu costu de português e Emakhuwa [...] (*mais importante eu gosto de português e emakhuwa*) (EBM2.1, grifos meus).
- (2) [...] umeu ermao Omar [...] (*o meu irmão Omar*) (EBA10.1, grifos meus).

Esses casos parecem ter relação com a variedade social do português na comunidade de fala dos escreventes.

5.1.8 A vogal /o/

Em relação à representação ortográfica da vogal /o/, vale observar os seguintes exemplos:

- (1) Eu costu de português e Emakhuwa [...] (*Eu gosto de português e emakhuwa*) (EBM2.1, grifos meus).
- (2) [...] para estianoque vem queru saperi liri i escreverer (*para este ano que vem quero saber ler e escrever*) (EBM3.1, grifos meus).
- (3) [...] u Bilingue mintas é totas populasao (*O bilíngue muitas é todas população*) (EBA6.1, grifos meus).
- (4) i apreenteaesgrever em portugues [...] com umeu ermao [...] (*e aprendi a escrever em português com o meu irmão*) (EBA10.1, grifos meus).
- (5) Ensino bilingue é uma tísiplina da língua moçambicana punita [...] (*Ensino bilíngue é uma disciplina da língua moçambicana bonita*) (EBA9.1, grifos meus).

Como se pode observar, usa-se o grafema <u> em contextos em que a ortografia convencional exige o grafema <o>. A explicação dessas ocorrências pode ser encontrada simultaneamente na heterogeneidade da escrita (relação fala/escrita) e na heterogeneidade entre os sistemas ortográficos das línguas envolvidas no

ensino bilíngue. Pela heterogeneidade escrita, porque se registra a tentativa de representação termo a termo dos sons da fala na escrita. Já pela heterogeneidade entre os sistemas ortográficos das línguas envolvidas no ensino bilíngue, pelo fato de que, em emakhuwa, em contextos fonológicos similares, a representação escrita seria um tanto quanto próxima à representação termo a termo dos sons da fala, conforme se pode observar no seguinte exemplo:

(1) Emakuwa diorera okaala wiira muthu asomaka Emakhuwa epara meelo [*ilegíve*] (“Emakhuwa é boa (língua) porque quando a pessoa aprende emakhuwa é para amanhã”) (EBM1.2, grifos meus).

Portanto, a imagem sonora na fala e de sua representação escrita do emakhuwa parece transportada para o português sempre que se transita da fala para a escrita. Só que essa transição se faz da fala do emakhuwa para a escrita do português, à semelhança do que foi e será ainda demonstrando neste estudo. Porém, há casos que ocorrem no sentido inverso ao verificado anteriormente, conforme mostram os exemplos no ponto seguinte.

5.1.9 A vogal /u/

- (1) Comesei a estotar português na 1ª classe (*Comecei a estudar português na 1ª classe*) (EBA1.1, grifos meus).
- (2) [...] abilingue para nos alunas serve para estodar e leri (*bilíngue para nós alunas serve para estudar e ler*) (EBA2.1, grifos meus).
- (3) Apreti a ler Portogens através das folha i tocomento decalarasa (*Aprendi a ler português através das folha e documento declaração*) (EBA10.1, grifos meus).
- (4) Eo comesei a estudar porque meus amicos vio afalar portuguesa (*Eu comecei a estudar porque meus amigos viu a falar português*) (EBA6.1, grifos meus).

Para esses casos, parece tratar-se de uma forma de flutuação semelhante àquele da representação da vogal /o/ em posição átona final de palavra (como em “gosto”), que, pronunciada como /u/, passa a ser escrita com o grafema <u> (“costu”). No caso de (1), acima, “estotar”, em que o /u/ vem representado por <o>, dá-se o contrário. Espelhando-se, desta feita, no código escrito institucionalizado, provavelmente por já dominar a representação ortograficamente correta da vogal

átona final por meio de <o>, a flutuação se inverte, levando o escrevente a produzir uma hipercorreção, por meio da qual generaliza a regra ortográfica válida para a sílaba átona final também para a sílaba átona medial.

5.1.10 *Representação da sílaba*

Nesta parte, interessa-me analisar a representação da organização da sílaba, a saber: o ataque e a rima. No ataque, considero interessante mostrar a heterogeneidade entre línguas e da escrita analisando dois aspectos: a) inserção de vogais em ataques ramificados e b) omissão do grafema <u> em dígrafos consonantais <gu> e <qu>. Já na rima, analiso: a) omissão de semivogais em “falsos ditongos” e b) transformação da coda em sílaba.

5.1.10.1 *Inserção de vogais em ataques ramificados*

Os dados em análise fornecem ocorrências de inserção de vogais /a/, /e/, /o/ /i/, /u/ em seguintes ataques ramificados: <bl>, <cl>, <cr>, <fr>, <gr>, <pr> e <tr>.

▪ *Inserção da vogal /a/*

Em relação à vogal /a/, registra-se sua inserção em ataques como <cl>, <gr> e <tr> de segmentos como em “de**cl**aração”, “**gr**ande”, “**tr**abalhar”, conforme mostram os exemplos:

- (1) Apreti a ler Portogens através das folha i tocomento de**cl**arasa (Aprendi a ler português através das folha e documento de**cl**aração) (EBA10.1, grifos meus).
- (2) [...] i mitornei caranti estutati na quarta classi [...] (e me tornei grande estudante na quarta classe) (EBA10.1, grifos meus).
- (3) Sere poro professori tarapa [“trabalhar”] [...] (Ser professor **tr**abalhar) (EBA1.1, grifos meus).

▪ *Inserção da vogal /e/*

A inserção da vogal /e/ ocorre em ataques como <fr> e <cr> (esta última também com a possibilidade de ser modificada, originando o dígrafo <qu>, como

mostra o exemplo (4) seguinte) de segmentos como em “sofrer”, “secretaria”, “escrever”, conforme mostram os exemplos:

- (1) Éu nafala Eportuguês eu vom sóferer (*Eu não fala português eu vou sofrer*) (EBA4.1, grifos meus).
- (2) Eu costo escereveri com (*Eu costo escrever com*) (EBA8.1, grifos meus).
- (3) [...] quato fala Éportuguês poti jégar nacequertaria ou nabiblioteca (*quando fala português pode chegar na secretaria ou na biblioteca*) (EBA4.1, grifos meus).
- (4) Eu esquerveri língua de português saperao encasa [...] (*Eu escrever língua de português souberam em casa*) (EBA7.1, grifos meus).

▪ *Inserção/transposição da vogal /o/*

Apesar de ocorrer uma inserção no ataque, em “**porfosor**”, do exemplo seguinte, mostra, acima de tudo, a transposição da vogal /o/ de uma posição para outra:

- (1) [...] quanto estudar iri ser porfosor ifirmeuro dotor minisdur [...] (*quando estudar ir ser professor enfermeiro doutor ministro*) (EBA7.1, grifos meus).

▪ *Inserção da vogal /i/*

A inserção da vogal /i/ ocorre em ataques como <bl> de segmentos como em “**biblioteca**”, conforme o exemplo seguinte:

- (1) [...] quato fala Éportuguês poti jégar nacequertaria ou nabiblioteca (*quando fala português pode chegar na secretaria ou na biblioteca*) (EBA4.1, grifos meus).

▪ *Inserção da vogal /u/*

Já a inserção da vogal /u/ ocorre em ataques como <tr> de segmentos como em “**ministro**”.

- (1) [...] quanto estudar iri ser porfosor ifirmeuro dotor minisdur (*quando estudar ir ser professor enfermeiro doutor ministro*) (EBA7.1, grifos meus).

Em uma interpretação geral dessas ocorrências, vale mencionar que, em qualquer língua do mundo, o padrão silábico preferencial é o CV (consoante seguida de vogal). Desse modo, “padrões silábicos com estruturas ramificadas distanciam-se, portanto, da estrutura silábica universalmente preferida” (CHACON, no prelo, p. 10).

Fazendo aproximação entre esta concepção do caráter universal da estrutura silábica preferida e “o modo heterogêneo de constituição da escrita” na relação fala/escrita (CORRÊA, 2004), é de considerar também que, em um ataque ramificado, a distribuição acústica no interior dessa ramificação (ou, se se preferir, na fronteira entre as consoantes do ataque, ou, por outras palavras, na primeira posição do ataque) mostra a ocorrência de uma vogal. A imagem acústica dessa ocorrência se percebe, no entanto, com menor vigor e duração em comparação com o que se observa no núcleo da sílaba.

Nos exemplos produzidos pelos alunos, observa-se a inserção de uma das seguintes vogais /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. Essa inserção parece mostrar, ao mesmo tempo, a estratégia de desfazer uma complexidade silábica de uma língua particular em favor de uma tendência universal (que consiste em apoiar com uma vogal a posição seguinte da consoante da primeira ramificação do nó do ataque, como, por exemplo, em sóferer, minisdur) e a imagem do escrevente sobre a representação ortográfica da sílaba dessa língua particular, já que, na fala, ocorre epêntese de vogal na fronteira que separa uma consoante da outra na estrutura do ataque ramificado.

Em certos casos, o fonema da primeira posição do ataque é modificado. É o que se observa, por exemplo, em “escrever” <escereveri, esquerveri, isto é, de <cr> para <cer> ou <quer>. Vale observar que, no caso particular das estruturas grafêmicas <cre> e <quer>, ambas têm, na fala, natureza sonora aproximada. Desse modo, parece que, ao lidar com essa imagem sonora, em associação com o já lido das duas estruturas, aliando-se também à intuição do padrão silábico universal, o sujeito escrevente substitui a estrutura silábica <cre> pela <quer>, já que o dígrafo <qu> ostenta um e único som: o da consoante /q/. Essa modificação se orientaria, portanto, de uma estratégia de ajuste de uma estrutura silábica complexa em favor da estrutura silábica universalmente preferida e, também, da imagem sobre a gênese da escrita, embutida na heterogeneidade da escrita na relação fala/escrita.

5.1.10.2 Omissão do grafema <u> em dígrafos consonantais <gu> e <qu>

Um dos casos a considerar na escrita dos alunos do ensino bilíngue português-emakhuwa tem a ver com o uso de dígrafos consonantais <gu> e <qu> na ortografia de algumas sílabas em palavras do português. Entende-se por *dígrafo* (no caso, consonantal) <gu>, ou <qu> os contextos ortográficos em que a semivogal não se pronuncia, isto é, somente o som da consoante /g/ ou /k/ é reconhecido pelo ouvido, seguido da vogal seguinte: /e/ ou /i/, conforme mostram os exemplos seguintes⁷⁵.

- (1) Em portugês dampe emakhuwa [...] (*Em português também emakhuwa*) (EBM2.1, grifos meus).
- (2) [...] aprende [...] quando xegei 1 anos (*aprendi [...] quando cheguei*) (EBA3.1, grifos meus).
- (3) [...] saper lerii escutar verim senprecuntare Alige (*saber ler e escutar ver sem perguntar alguém*) (EBM3.1, grifos meus).
- (4) Qero eseddar para trabayari [...] (*Quero estudar para trabalhar*) (EBA1.1, grifos meus).

Como se pode observar na ortografia das palavras grifadas: portugês, xegei, Alige e Qero, ocorre a omissão do grafema <u> em contextos em que se esperaria, na ortografia convencional do português, a seguinte grafia <guê>, <gue>, <gué> e <que>, respectivamente. A menos, duas hipóteses para explicar essas ocorrências. A primeira hipótese toma em consideração a heterogeneidade entre línguas (português-emakhuwa) particularmente em seu modo de enunciação escrito, que, por conseguinte, desencadeia a heterogeneidade dos sistemas ortográficos no ensino bilíngue. A segunda toma em consideração a heterogeneidade da escrita, concretamente a correspondência entre o sistema fonético-fonológico do próprio português e o respectivo sistema ortográfico adotado.

Antes de mais, caberia observar que o dígrafo <gu> faz parte do grupo silábico “ga”, “gue”/“guê”/“gué”, “gui”, “go” e “gu”. Por sua vez, o dígrafo <qu> faz parte do grupo silábico <ca>, <que>, <qui>, <co>/<quo> e <cu>.

⁷⁵ Nos casos em que a semivogal é pronunciada, <gu>, ou <qu> não é considerado dígrafo, pois cada fonema da sílaba (/g/, /q/, /u/ e a vogal seguinte: /e/ ou /i/) é reconhecida sua sonoridade.

Nos dois grupos, especial atenção vai para as sílabas “gue”/”guê”/”gué” e “gui”; “que” e “qui”. Na fala, a pronúncia dessas sílabas pode variar, conforme a palavra em que ocorrem: podendo-se pronunciar ou não a semivogal⁷⁶.

No primeiro grupo (<gu>), geralmente, a semivogal pronuncia-se em palavras como: “**aguentar**”, “**bilíngue**”, “**arguido**”, **contíguo**, e não se pronuncia em palavras como: “**erguer**”, “**cegueira**” (incluindo nas palavras “**português**”, “**cheguei**”, “**ninguém**” dos exemplos em análise), “**guitarra**”, “**guiar**”. Apesar da não pronúncia, sua presença gráfica nesses contextos permite a diferenciação com as sílabas “ge” e “gi, em que o ataque é foneticamente representado por /ʒ/ e a rima (simples ou ramificada) tem como núcleo a vogal /e/ ou /i/, como nas palavras “**gêmeo**”, **gente**, **girassol**, **alergia**.

No segundo grupo (<qu>), geralmente, a semivogal pronuncia-se em palavras como: **sequestro**, **frequentar**, **consequência**, **tranquilo**, **exequível**, **aquoso** e não se pronuncia em palavras como: **querido**, **quente**, **queimar**, **esquina**, **quintal**.

Como se pode depreender, como primeira hipótese, caberia observar que, além do sistema fonético-fonológico, o sistema ortográfico do português difere consideravelmente do emakhuwa. Contudo, em contexto de heterogeneidade entre línguas, é susceptível também à heterogeneidade dos sistemas ortográficos na escrita, sobretudo em fase de aprendizagem simultânea dos dois sistemas.

Com base nessa hipótese, vale observar que o grupo silábico <ca>, <que>, <qui>, <co>/<quo> e <cu> do português (considere-se apenas esse dígrafo, já que, recorde-se, no emakhuwa, não ocorrem consoantes sonoras e, conseqüentemente, o dígrafo <gu>) corresponderia, no emakhuwa, ao grupo <ka>, <ke>, <ki>, <ko>, <ku>. Interessante, nesta comparação, é o fato de que, diferentemente do que se observa com as sílabas <que> e <qui> do português, em que ocorre variação de pronúncia em diferentes palavras, o mesmo não se verifica nas sílabas <ke> e <ki> do emakhuwa. Interessa ainda destacar o fato de que, de certo modo, o sistema

⁷⁶ Excluem-se, desta análise, portanto, as sílabas (com o núcleo simples ou ramificado) “gua”, “qua”, “guo” e “quo”, pois, apesar da presença da semivogal /u/, sua pronúncia não varia: sendo em “gua” e “qua”, invariavelmente mantida a sonoridade de cada fonema (ex. **água**, **qualquer**, **aquário**, **quantidade**, não se pronunciado, portanto, respectivamente *á[ga], *[ka]quer, a*[ka]rio, *[kã]tidade) e em “quo”, invariavelmente apagada a sonoridade da semivogal (ex. **quórum**, não se pronunciando, portanto, *[kwo]rum).

ortográfico do emakhuwa tende a ser menos complexo em relação ao do português; isto é, quando articulado com o sistema fonético-fonológico, em sílabas similares às do português (<que> vs <ke>; <qui> vs <ki>) tende a ser mais próximo da representação termo a termo dos sons da fala. Isto pode ser observado nas sílabas dos exemplos seguintes, em que é o mesmo código na correspondência fonema/grafema.

- (1) **Kisomeke** Emakhuwa **kikala** ontoko porosora (“Estudar emakhuwa para ser professora”) (EBM6.2, grifos meus).
- (2) [...] tapee kaasomaka Emakhuwa **eniikisivela** (“[...] também quando aprendo Emakhuwa gosto”) (EBM1.2, grifos meus).
- (3) [...] **kisomeke** Emakhuwa **kikala** ontoko porosora [...] (“[...] aprender emakhuwa para ser como professora”) (EBM6.2, grifos meus).

Com base nesses exemplos, é possível que os desajustes ortográficos verificados em *portugês*, *xegei*, *Alige* e *Qero* tenham natureza nessa heterogeneidade entre línguas em seu modo de enunciação escrito.

Como segunda hipótese, a ausência da realização sonora da semivogal /u/ em “português”, “cheguei”, “alguém” e “quero” motiva a omissão da mesma, originando o desajuste ortográfico nos exemplos em análise: respectivamente, *portugês*, *xegei*, *Alige* e *Qero*. Esse fato mostra, portanto, a heterogeneidade da escrita na relação fala/escrita, em que, com base em uma das propostas de Corrêa (2004), a imagem que o escrevente tem em fase de aprendizagem da escrita é de representação termo a termo dos sons da fala. Mostra também, com base nas propostas de Chacon (no prelo), primeiro, a complexidade do sistema fonético-fonológico do português em relação ao respectivo sistema ortográfico e o conflito que o sujeito escrevente (em fase de aprendizagem da escrita) enfrenta ao lidar com partes opacas desses sistemas e, segundo, os ajustes que o aprendente faz, em sua escrita, entre a ortografia e sua intuição de características universais da sílaba (CV).

Em uma consideração geral das duas hipóteses, interessa avaliar os fonemas que ocorrem em posição de ataque nas sílabas em análise. Conforme se pode observar, em *portugês*, *xegei*, *Alige* e *Qero*, foi representado adequadamente o fonema sonoro /g/, através do grafema <g>, apesar de esse fonema não pertencer à

matriz fonológica da língua de partida. Isto parece mostrar maior plausibilidade da segunda hipótese na explicação dessas ocorrências em comparação à primeira.

5.1.10.3 Omissão de semivogais em “falsos ditongos”

Bisol (1989, apud CHACON, no prelo), usa a expressão “falsos ditongos” para designar a ramificação do núcleo de uma sílaba, como, em português, “peixe”, “cheiro”, “louro” ou “couve”, nas quais, a presença ou ausência das semivogais /i/ ou /u/ em sua produção falada ou escrita não provoca nessas palavras alterações conceituais ou contraste/diferenciação entre palavras de língua. A representação escrita desses “falsos ditongos” ocorre da seguinte maneira na escrita dos alunos do ensino bilíngue em estudo:

- (1) [...] não quero texar [...] (*não quero deixar*) (EBA3.1, grifos meus).
- (2) Eu sei poco, poco ler Emakhuwa (*Eu sei pouco, pouco ler emakhuwa*) (EBM1.1, grifos meus).
- (3) Ela, vo iateder pogo a pogo (*Ela, vou entender pouco a pouco*) (EBM6.1, grifos meus).
- (4) [...] Eu também quero ser dotora (*Eu também quero ser doutora*) (EBM6.1, grifos meus).
- (5) [...] eu falar português vo comsiquer ibreco (*eu falar português vou conseguir emprego*) (EBA2.1, grifos meus).
- (6) otros sabem otros nausapen (*outros sabem outros não sabem*) (EBM4.1, grifos meus).

Como se pode observar, na palavra “dElxar” (em (1)), a primeira sílaba (“dei”) tem duas ramificações: um ataque simples (/d/) e uma rima sem coda (“ei”). A rima – que me interessa nesta parte do estudo – é, portanto, constituída por uma e única posição: o núcleo “ei”. Trata-se, no entanto, de um núcleo ramificado, pelo fato de apresentar a vogal /a/ (a base do núcleo) e a semivogal /i/. Por sua vez, nas palavras “pOUco” (em (2) e (3)), “vOU” (em (3) e (5)), “dOUtor” (em (4)) podem-se observar similaridade nas primeiras sílabas: duas ramificações – ataque simples (/p/, em “pou”, /v/, em “vou” e /d/, em “dou”, respectivamente) e uma rima “ou” simples, nas três palavras, cujo núcleo se ramifica em duas posições: vogal /o/ e semivogal /u/. Já na palavra “OUtros”, é possível observar que a primeira sílaba “ou” apresenta

uma e única posição: a rima (dado que a posição do ataque se encontra vazia). Trata-se de uma rima simples (à semelhança do que se observou nas sílabas descritas anteriormente), constituída unicamente por um núcleo, no entanto, ramificado em vogal /o/ e semivogal /u/ (à semelhança do que se observou nos núcleos descritos em sílabas anteriores).

Em uma análise geral dessas sílabas, constata-se que, na fala ou na leitura, as semivogais /i/ e /u/ tendem a ser pouco ou nada perceptíveis ao ouvido, à semelhança do que observa nos exemplos apresentados por Bisol (1989, apud Chacon, no prelo). Este fato pode levar à omissão dessas semivogais por parte de quem não domina ou domina pouco a ortografia do português, conforme se observa dos exemplos apresentados. Entra em questão, nessa omissão, a heterogeneidade da escrita na relação fala/escrita, isto é, o processo de omissão indicaria a imagem que o sujeito escrevente (em fase de aprendizagem da escrita) tem sobre a gênese da escrita (CORRÊA, 2004), que, supostamente, seria a representação termo a termo dos sons da fala.

Em alguns contextos de ocorrência, a representação ortográfica do ditongo “ou” tem sido feita, ao mesmo tempo, com a supressão da semivogal /u/ e com o alongamento da vogal posterior média /o/, representada grafemicamente pelo diacrítico <ó>:

- (1) [...] não vó esquecer [...] esa elingua ~~primeira~~ secunta. (*não vou esquecer [...] essa língua ~~primeira~~ segunda*). (EBA3.1, grifos meus).

Ao que parece, nesse exemplo, há a tentativa de representação do que é percebido como uma ramificação do núcleo da sílaba. Essa ramificação originaria duas posições, que, no entanto, seriam preenchidas pelo alongamento da própria vogal /o/. Essa suposição parece encontrar maior consistência nos exemplos seguintes:

- (1) Eu atepo quicomesoo estudar [...] (*Eu há tempo que começou estudar*) (EBA7.1, grifos meus).
 (2) Estudar gomesoo é 2008 [...] (*Estudar começou em 2008*) (EBA7.1, grifos meus).
 (3) [...] é se meu irimao gomesoo é 2004 (*esse meu irmão começou em 2004*) (EBA7.1, grifos meus).

Esses dois exemplos (“vou” e começou”) chamam a atenção em relação à realização sonora dos ditongos no português makhuwa. Ao que parece, sua sonoridade difere da que ocorre em “pouco”, “doutor” ou “outros”, exemplificados acima. Pode-se afirmar que, no português makhuwa, em “**vou**” e “**começou**”, a percepção sonora sugere, ao mesmo tempo, ausência da semivogal /u/ e o alongamento da vogal /o/, cuja representação gráfica, tomada termo a termo da imagem da fala, seria, respectivamente, começ<oo> e v<oo>. Isto difere, ao que parece, da percepção sonora em “**doutor**”, “**pouco**”, “**outros**”, em que a imagem sonora sugere apenas ausência da semivogal /u/ (sem sugerir, o alongamento da vogal /o/), originando, portanto, aquele desajuste ortográfico já mencionado (“**dotor**”, “**poco**”, “**otros**”, respectivamente).

Os desajustes ortográficos nos exemplos denunciariam, por um lado, a heterogeneidade da escrita na relação fala/escrita, que teria como imagem da gênese da escrita a representação termo a termo dos sons da fala.

Tomando como exemplo a representação ortográfica de começ<oo>, os desajustes denunciariam, por outro lado, a natureza fonológica da variedade do português em uso na comunidade de fala do escrevente, que consiste em alongar a vogal posterior média /o/ em certos contextos de ocorrência do ditongo “ou”. Seria, portanto, essa variedade da comunidade de fala do escrevente (e não a variedade europeia) que serviria de referência sonora na representação ortográfica observada nos exemplos.

Reforça-se ainda essa hipótese tendo em consideração a ortografia adotada para o emakhuwa, em que a representação de vogais longas em sílabas é feita pelo duplo grafema, como nos exemplos seguintes:

- (1) Emakhuwa dioorera okaaala wiira muthu asomaka Emakhuwa epara meeelo [*ilegíve*] (“emakhuwa é bom, porque uma pessoa quando aprende emakhuwa é para amanhã”) (EBM1.2, grifos meus).
- (2) Soothene sinrowa vakanivakani (“Tudo vai pouco a pouco”) (EBM1.2, grifos meus).
- (3) [...] Ookhunha Hasuwelavale poti oopiiya ookapiinendi [...] (“[...] Do português sabe-se que se pode chegar no gabinete (gabinete – no sentido de ocupar algum cargo de chefia)”) (EBA4.2, grifos meus).

Portanto, ao produzir, na escrita do português, “ó” ou “oo”, de “ou”, o aluno estaria tomando, em primeiro lugar, a língua de partida como modelo. Nota-se, portanto, a heterogeneidade entre línguas como parte do processo. Como, no emakhuwa, “oo” é representado pelos grafemas “oo”, pode-se dizer que, ao retomar o modelo da língua emakhuwa, o aluno estaria marcando a heterogeneidade da escrita, tanto por remissão à genese da escrita (tomando como modelo o falado) quanto ao código escrito institucionalizado (tomando como modelo o escrito em emakhuwa).

Articulando esse sistema ortográfico do emakhuwa⁷⁷ pelos desajustes ortográficos verificados nos exemplos em português, pode-se dizer, em outras palavras, que o aluno toma do emakhuwa para o português duas imagens: uma falada (alongamento da vogal /o/, que teria correspondência com o alongamento da mesma na sua variedade do português) e outra ortográfica (representação gráfica desse alongamento no emakhuwa e no português). Em suma, os desajustes ortográficos na escrita do português mostrariam uma heterogeneidade da língua e da escrita, constituída por três imagens, buscadas, ao mesmo tempo, da fala da variedade do português em uso e da fala e da escrita do emakhuwa, o que dá a medida da complexidade enfrentada pelo aluno.

5.1.10.4 *Transformação da coda em sílaba*

Um dos aspectos que se verifica na ortografia dos alunos do ensino bilíngue em estudo é a inserção da vogal /e/ ou /i/ na coda. Essa inserção é feita tanto no interior de palavra quanto na posição final de palavra.

- (1) acoteci nata ti esitotu atetereminar (*acontece nada de estudo até terminar*) (EBA17.1, grifos meus).
- (2) [...] porque um meu irmao esta misplicar [...] (*porque um/o (?) meu irmão está me explicar*) (EBA7.1, grifos meus).

⁷⁷ Em emakhuwa, um mesmo vocábulo pode se expressar diversas informações gramaticais, enfáticas, diferenças dialetais etc, bastando, para tal, alongar ou reduzir a vogal no morfema flexionado. Por exemplo, em (3), “oopiya” [oophiya], a vogal /o/ na primeira posição constitui um morfema gramatical, que permite significar “chegou”. Reduzindo o alongamento através da supressão dessa segunda vogal /o/, ter-se-ia “opiya” [ophiya], que significaria “chegar” – infinitivo – ou “chegada” – nominativo.

- (3) Escola cositue mito di esitutar (*Escola gosto muito de estudar*) (EBA17.1, grifos meus).
- (4) Epo saber estutaree português (*É bom saber estudar português*) (EBM5.1, grifos meus).
- (5) Falari durboges abrbi na Escola (*Falar português aprendi na escola*) (EBA5.1, grifos meus).
- (6) Escrevenveri leri semprecuntare [...] (*Escrever ler sem perguntar*) (EBM3.1, grifos meus).

Desses exemplos, observa-se que as sílabas em causa têm como coda arquifonema consonantal /R/ ou /S/. Conforme se pode observar, na inserção da vogal /e/ ou /i/ na posição seguinte da coda parece estar em voga uma estratégia de reorganização da sílaba em relação ao modo de representação ortográfica adotada no português. Por outras palavras, seria um ajuste de uma estrutura silábica de uma língua particular – no caso dos exemplos apresentados em português: consoante+vogal+consoante (**terminar, estudar, falar**) ou vogal+consoante (**ir**) – em favor da estrutura silábica universalmente preferida: consoante+vogal. Observa-se, dessa reorganização, a transformação da coda em sílaba: “tereminar”, “irimão”, “estutare”, “falari”.

Estaria também em atuação nesse processo de transformação da coda em sílaba a imagem sonora que se tem na fronteira da sílaba terminada em coda consonantal.

No caso de codas em sílabas que ocorrem em palavras com mais de uma sílaba, concretamente em posição interna da estrutura de palavras (ex. terminar, irmão), observa-se que, geralmente, na fala do português makhuwa, ocorre epêntese de vogal (com maior tendência para a vogal /i/). Seria, ao que parece, esse processo a desencadear os já apresentados desajustes ortográficos: “tereminar”, de *terminar*, “irimão”, de *irmão*, cositue, de *constitui*, esitutar, *estudar*). A vogal inserida parece gerada pelo núcleo da sílaba, tanto no interior do ataque ramificado – caso de *trabalhar* < “tarabalhar”, quanto na posição seguinte da consoante em situação de coda – caso de *irmão* < “irimão”; *terminar* < tereminar; *terceira* < “tereceira”. Em alguns casos, a inserção parece não ser determinada pelo núcleo da sílaba – caso de *estou* < “esiou”. Note-se que a inserção da vogal transforma a estrutura silábica com ataque ramificado ou com coda em uma segunda sílaba do tipo CV.

Já no caso de codas em sílabas que ocorrem em palavras monossilábicas (ex. ir, mar, ar) ou em posição final de palavras com mais de uma sílaba (ex. estudar, falar) e que coincidem com o final de uma frase fonológica⁷⁸, observa-se que, na variedade makhuwa do português falado, tende-se a inserir vogais na posição seguinte da coda, transformando-a em sílaba. Geralmente, quando a coda for o arquifonema /R/, tende a observar-se flutuação entre /e/ e /i/ para sua inserção, como em “estutare”, de *estudar*, “falari”, de *falar* (exemplos retirados da produção escrita dos alunos), “lere”/“leri”, de *ler*, “ire”/“iri”, de *ir*, “mare”/“mari”, de *mar*, “are”/“ari”, de *ar* (exemplos de produção própria); sendo, por mim, desconhecidos casos em que se inserem as vogais /a/, /o/ e /u/ (ex. em *ler*, pode-se pronunciar “leri”/“leri” e nunca *lera, *lero ou *leru, essas estruturas não podem ser entendidas, tanto na fala quanto na escrita/leitura, como equivalentes a “*ler*”, forma infinitiva do verbo). Quando a coda for o arquifonema /S/, a tendência é que a fronteira fonológica da sílaba seja governada pela vogal /i/ (como, aliás, na fala de todas as variedades do português), não havendo possibilidade de outras vogais serem inseridas em posição seguinte ao /S/ nesse contexto. Diferentemente do português europeu, em que o fonema /l/ em posição de coda é, foneticamente, realizado como [ɫ] e, também, diferentemente de quase todo o português brasileiro, em que é foneticamente realizado como [w], no português makhuwa tende a ser inserida a vogal /e/, ou, raramente, a vogal /i/, como em “male”, de *mal*, “sale”, “possívele”/“possíveli” [de *possível*]⁷⁹.

Já quando o arquifonema for nasal (/N/), ocorre desnasalização e monotongação, o que leva os alunos falantes de emakhuwa a produzirem, na escrita, a representação desse processo fonológico pela omissão do grafema correspondente à nasal, conforme mostram os dados grafados nos enunciados seguintes:

- (1) **tambe** gero apreteri falar bem esa-português (**também** quero aprender falar bem esse português) (EBM4.1, grifo meu).

⁷⁸ Vale lembrar que se entende por *frase fonológica*, com base Bisol (1996), uma palavra (ex. *mar*) ou unidade composta de palavras (ex. *o mar*).

⁷⁹ Exemplos de produção própria.

- (2) Em português **dampe** emakhuwa [...] (*Em português **também** emakhuwa*) (EBM2.1, grifo meu).
- (3) [...] saper lerii escutar verim senprecuntare **Alige** [alguém] (*saber ler e escutar ver sem perguntar **alguém***) (EBM3.1, grifo meu).

Note-se que os três exemplos acima referem-se ao português escrito, no qual se destaca a estrutura silábica final CV decorrente da desnasalização e monotongação do núcleo da sílaba final de palavra. Em uma análise contrastiva entre o português e o emakhuwa, observa-se que, em emakhuwa, essa regra é mais geral. Todas as consoantes são acompanhadas por vogais ou semivogais em todos os contextos em que ocorrem, mesmo quando se trata de empréstimos (ex. porosori > professor, episikeleta > bicicleta). No entanto, essa regra não se aplica para o arquifonema /N/ em posição inicial ou no interior de palavra, seja no ataque, seja na coda. Observem-se os exemplos, desta vez, do emakhuwa (os destaques assinalam as exceções):

- (1) Soothene **sin**rowa vakanivakani [“Tudo vai pouco a pouco”]) (EBM1.2, grifo meu).
- (2) [...] olepa ni osoma [...] [“escrever e aprender”] (EBM5.2).
- (3) [...] oolavula nii peresidenti [...] [“falar/dialogar/conversar com presidente”] (EBA4.1).
- (4) [...] okuma pirimera **nphakava** [**m**phakava] kinona orera [“a partir de primeira [classe] até cá [sétima classe] sinto-me bem/gosto”) (EBM5.2 grifo meu)

Recorde-se também que a sílaba nas línguas bantu tem como estrutura CV(V), o que significa que, nessas línguas, as sílabas são sempre abertas ou livres. Esse fato faz com que, na fala ou na escrita do português, se observe a tendência de produzir sílabas abertas, mesmo nos casos em que elas sejam fechadas na língua. Esse fato reforçaria, portanto, a explicação em relação à desnasalização, na posição final, das palavras “também”, “alguém”, pois, nas línguas bantu, só se registra a nasalização silábica, isto é, no ataque, e não na coda.

Do exposto sobre a inserção de vogais na posição seguinte da coda, pode-se considerar que a imagem sonora da fala, que se tem na fronteira da sílaba terminada em coda consonantal, determinaria também a produção escrita dos alunos, embutida na imagem sobre a gênese da escrita, que seria, supostamente, a representação termo a termo dos sons da fala. Desse modo, os exemplos

apresentados denunciariam, por um lado, a heterogeneidade da escrita na relação fala/escrita e, por outro, a variedade do português em uso na comunidade de fala do escrevente, embutida na relação de heterogeneidade entre línguas (em que, na escrita do português, atuam as regras de inserção de vogais em posição seguinte da coda em final de frase fonológica, ou desnasalização do núcleo da sílaba final quando seguida de arquifonema nasal consonantal).

5.2 Aspectos morfossintáticos

Nos textos dos alunos é possível também observar casos morfossintáticos que merecem estudo, nomeadamente: aspectos de concordância verbal, de regência verbal e nominal, conforme mostram os exemplos seguintes:

5.2.1 Concordância verbal: redução das formas verbais

Partindo de uma experiência do português no Brasil, descrita por Bagno (2000), em que os falantes do português não padrão tendem a produzir uma fala generalizada que consiste em “reduzir as seis formas do verbo conjugado a apenas duas” (BAGNO, 2000, p. 65), vale analisar as seguintes ocorrências nos dados em estudo, produzidos por alunos do ensino bilíngue português-emakhuwa:

- (1) E [eu] **comeso** [começou] esquerver [escrever] maze-menuz [mais ou menos] (EBA2.1, grifos meus, o escrevente tenta conjugar o verbo “começar” no passado).
- (2) [...] **alque** [alguém] que não **sabem** ler Emakhuwa (EBM1.1, grifos meus).
- (3) O português e poa [boa] **Iguaa** [língua] **quise** [que se] **falao** [falam] em [rasura] Moçambeque (EBA6.1, grifos meus).

Conforme se pode observar:

- em (1), é possível deduzir que o sujeito subentendido do enunciado é o pronome pessoal “eu” – 1ª pessoa do singular. Entretanto, o verbo foi conjugado na 3ª pessoa do singular: “começou”, desencadeando uma uniformização entre 1ª e 3ª pessoas;

- em (2), o pronome pessoal “alguém” denota um sujeito na 3ª pessoa do singular. Porém, sua articulação com o verbo é feita na 3ª pessoa do plural: “sabem”, o que desencadeia desajuste de concordância verbal;
- já em (3), em similitude ao que ocorre em (2), o substantivo “língua” denota um sujeito na 1ª pessoa do singular. Entretanto, a forma verbal “falam” mostra uma flexão do verbo na 3ª pessoa do plural, desencadeando, dessa forma, um desajuste de concordância verbal.

Esses exemplos parecem mostrar, em parte, uma semelhança dessa tendência, descrita por Bagno (2000), de os falantes do português brasileiro reduzirem as seis formas do verbo conjugado: 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular e 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural a apenas duas: 1ª pessoa do singular (portanto, se mantém inalterável nas duas normas) e 3ª pessoa, como no seguinte exemplo⁸⁰:

- *português padrão*: eu **amo**; tu **amas**; ele/ela **ama**; nós **amamos**; vós **amais**; eles **amam**;
- *português não padrão*: eu **amo**; tu **ama**; ele/ela **ama**; nós **ama**; vocês **ama**; eles **ama**.

Assim, segundo o autor, essa redução mostra que o português não padrão “é uma língua [...] que evita redundâncias, o excesso de marcas para indicar um único fenômeno” (BAGNO, 2000, p. 66). No caso do plural no interior do sintagma nominal, o autor fornece o seguinte exemplo: *os menino bonito*, onde a marca de plural ficaria limitada somente ao artigo, ou à primeira palavra. Já no caso dos verbos, bastaria a presença do pronome-sujeito para indicar a pessoa verbal. Para ilustrar isto, o autor fornece o seguinte exemplo: *tu/ele/nós ama*, que seria inconfundível com *tu/ele/nós amou*. Portanto, parece que, de acordo com o autor, “se a pessoa já está indicada, a forma do verbo não precisa variar tanto para que o ouvinte[/leitor] compreenda de quem se está falando e qual o tempo verbal em questão” (BAGNO, 2000, p. 66)⁸¹.

⁸⁰ Cf. Bagno (2000, p. 66).

⁸¹ Para ilustrar ainda essa visão de que o português padrão é redundante, observe-se a seguinte sentença: *Os alunos moçambicanos do Ensino Básico são escolarizados em duas línguas*. Fonte: elaboração própria.

Mas, nos enunciados (2) e (3), podemos observar que o desajuste da concordância verbal ocorre no sentido de manter o singular do *pronome* ou do *nome-sujeito*, flexionando no plural as *formas verbais*. Assim, além da simplificação das formas verbais, em que há preferência pela 3ª pessoa, registra-se que tal 3ª pessoa é a do plural (e não a do singular). Ou seja, a partir de um sujeito no singular (“alguém”; “língua”), a forma verbal é articulada para o plural (“sabem”; “falam”, respectivamente). Isto significa que, além da simplificação das seis formas para duas, no contexto bilíngue em estudo, ocorre algo a mais que, talvez, não se verifica no contexto brasileiro, e que, provavelmente, tem a ver com a outra língua (emakhuwa) em contato (com o português). Pode-se reexaminar os exemplos tomando em consideração a estrutura do emakhuwa para observar até que ponto essa simplificação das formas linguísticas do português remete também à presença das formas dessa língua (o emakhuwa).

Confira-se o seguinte exemplo:

(4) [...] **akala** [aakhala] **ahisuela** [ahinsuwela] oler [oleri] Emakhuwa (EBM1.1, grifos meus).

O exemplo em (4) corresponderia à construção, em português, **alguém** que não **sabem** ler emakhuwa (EBM1.1, grifos meus), feita pelo mesmo escrevente. Assim, analisando a estrutura desse exemplo, tem-se o seguinte:

- “aakhala” é uma forma do verbo *okhala*⁸² (“haver”, “existir”) na 3ª pessoa do plural. Essa e outras formas do mesmo verbo permitem subentender o nome-objeto direto, sem, no entanto, criar dificuldades de reconhecimento do tal nome-objeto direto em referência e sem criar qualquer incompreensão no sentido da frase, pois a própria forma do verbo da oração complementar, em articulação com o predicado, permite tal reconhecimento e entendimento. No caso, o nome-objeto direto é “gente”, isto é, um número indeterminado de pessoas.

⁸² Outras formas do verbo *okhala*: kookhala, wookhala, ookhala (1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular, respectivamente), nookhala, mookhala, aakhala (1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural, respectivamente).

- Já em *ahinsuwela*, ocorrem quatro morfemas: **a-** (= a- + a-)⁸³ + **hi-** + **-(n)suwela**⁸⁴. Os três primeiros morfemas (a-; a-; hi-) são presos e o último (-(n)suwela) é livre. O primeiro (morfema preso a-) constitui um pronome relativo com a função de retomar o nome-objeto direto “gente”. Portanto, em português, equivaleria ao pronome relativo “que”. Já o segundo (morfema preso a-) representa a forma conjugada do verbo na 3ª pessoa do plural (*aa-suwela* – “sabem”). O terceiro (morfema preso *hi-*) constitui uma forma negativa, que, em português, equivaleria dizer “não”. Já o último (morfema livre) é um verbo, que, em português, significaria “saber”.

Assim, em uma tradução livre, teríamos a seguinte frase:

(5) [...] **há [gente]** *que não **sabem** ler emakhuwa*,

em que se podem observar duas orações: uma principal e outra complementar. A oração principal, [...] *há gente*, compreende a forma verbal e o nome-objeto direto “gente” – um número indeterminado de “pessoas”. Por indicar um número indeterminado de pessoas, “gente” nos remete ao plural. A oração complementar: *que não sabem ler emakhuwa* compreende um pronome relativo-sujeito “que”, que retoma o nome-objeto direto “gente”, que, como disse, nos remete a um número indeterminado e plural de “pessoas”. Por ser um sujeito-plural, ele se articula necessariamente com a 3ª pessoa do plural no verbo (*saber* > *sabem*). Note-se a passagem da forma “gente” para “alguém”, cuja associação se justifica pelo traço de indefinição do agente, sendo talvez essa indefinição confundida com a imprecisão da quantidade na palavra “gente”.

Algo similar ocorre no exemplo em (5) seguinte:

(6) [...] sintteneroso cala **emlavuliyaa** [enlavuliya] mulaboni [mulaponi] seio [seio] as molumunkhuni (EBA6.1, grifos meus).

⁸³ Portanto, **a-**, nesse contexto, conserva dois morfemas.

⁸⁴ O “n” entre parênteses significa que ele pode ocorrer como parte do radical ou não, conforme a forma conjugada.

A expectativa era que, nessa sentença, ocorresse correspondência estrutural e de sentido em relação à mesma construção no português (*O português é boa língua que se falam em Moçambique* (EBA6.1, grifos meus)). Porém, aqui não ocorre essa correspondência.

Assim:

- os primeiros dois elementos: “sintteneroso” e “cala” não foi possível decifrá-los;
- o terceiro elemento: “enlavuliya” é morfologicamente constituído por três morfemas: **en-(+)-lavul-(+)-iya**. O primeiro, *en-*, constitui um morfema preso e equivaleria, em português, ao pronome relativo *que*. Porém, diferentemente do pronome relativo *a-*, apresentado anteriormente, em que há retomada do nome no *plural*, *en-* estaria retomando um nome no *singular*. O segundo, *-lavul-*⁸⁵, se apresenta como morfema livre, e significaria, em português, *fala*. Já o terceiro e último, *-iya-*, se apresenta como morfema preso, equivalendo, em português, ao pronome reflexivo *se*;
- o quarto e quinto elementos (“mulaponi seiyo”) devem ser analisados e traduzidos conjuntamente, sendo que: “mulaponi” é constituído por dois morfemas: *mu-* – morfema preso, que equivaleria à partícula locativa *em*; *-elapo-* – morfema livre, que equivaleria a dizer *país, região*; *-ni* – morfema preso, que reforçaria o locativo *em*. Já “seiyo” equivaleria ao demonstrativo *este*;
- os últimos dois elementos (“as molumunkhuni”), não foi possível decifrá-los.

Como se pode depreender, o terceiro, o quarto e o quinto elementos da estrutura permitem afirmar que se trata de uma tentativa de “tradução” do português para o emakhuwa do enunciado em (2): *O português é boa língua que se falam em*

⁸⁵ A partir desse morfema, derivam palavras como: o-lavula = “falar”, oo-lavula = “falou”, on-lavula = “que fala”, on-lavul-iha = “que faz falar”.

Moçambique, em que: “enlavuliya” equivaleria a *que se falam* (*enlavuliya* é uma forma verbal no plural – 3ª pessoa); e “mulaponi seiyo” (neste país) equivaleria a *Moçambique*. O português é, portanto, a língua que se fala no país – *Moçambique*. Entenda-se o país como um lugar constituído por *gente*, por pessoas (no plural). São essas pessoas que *falam*, portanto, essa língua. Esse entendimento justificaria a opção do verbo na 3ª pessoa do plural: *falam*, por conta da tentativa de corresponder a estrutura e o sentido do emakhuwa para o português (e não necessariamente de uma construção primeira em português, cujo resultado é o desajuste morfossintático em relação à variedade de referência).

O que se pode observar nesses exemplos é que, apesar de a redação nas duas línguas não significar, necessariamente, uma tradução literal de uma língua para outra, o que ocorreu na construção morfossintática do português foi, a fundo, uma transposição, de estrutura e de sentido, de uma construção morfossintática do emakhuwa para essa língua (o português). Isso já ficou demonstrado, operando um movimento de enunciação (e recuperando todos os elementos da estrutura): do emakhuwa para o português. Ou seja, quando considerada a construção morfossintática no português em si só, ela mostra desajuste (de concordância verbal) em relação à variedade de referência. Porém, quando a mesma construção do português é considerada em relação ao emakhuwa, o desajuste morfossintático (no modo de concordância verbal, em relação à variedade de referência do português) deixa de existir, ou, pelo menos, ganha explicação.

Outro exemplo bastante presente na fala do português da maioria dos moçambicanos (e que, apesar de não aparecer nos dados, merece menção, a meu ver, nesta parte do trabalho) é a oposição entre “dar à luz” e “nascer”. Diferentemente do português europeu, em que se observa uma distinção vocabular, isto é, oposição entre o ato pelo qual se passa a ter vida, dito através da expressão “dar à luz” (no português brasileiro, usa-se, preferencialmente, “ganhar neném”) e o fato de passar a ter vida, dito através do vocábulo “nascer”, essa distinção vocabular tende a não se observar no português praticado em Moçambique. Isto é, usa-se, genericamente, o vocábulo “nascer” para os dois acontecimentos. Por exemplo, diz-se “Minha irmã nasceu um menino”, ou, simplesmente, “Minha irmã nasceu”, o equivalente a dizer, na variedade europeia, “Minha irmã deu à luz a um menino”, ou, simplesmente, “Minha irmã deu à luz”. Mas, também, diz-se “Minha

irmã nasceu”, no sentido da variedade europeia. Contudo, esse dizer na variedade do português praticado em Moçambique tem sido considerado como erro (sobretudo por aqueles que se consideram praticar a variedade europeia). No entanto, antes de mais, essa não distinção vocabular parece ter origem na organização morfossintática das próprias línguas nativas, o que permite sua transposição para o português. Tomando como exemplo o elomwe, diz-se *oyara* – “dar à luz” –, *oyariwa* – “nascer” –, *ooyariwa/oyariwe* – nasceu (pretérito perfeito do indicativo). Conforme se pode observar, o que ocorre, portanto, é a distinção entre “dar à luz” e “nascer”, a partir da flexão de uma mesma palavra.

Estas constatações permitem confirmar as duas primeiras hipóteses formuladas neste estudo, a seguir transcritas:

- i) a heterogeneidade linguística em Moçambique se manifesta como *constitutiva* na relação português-línguas nativas. Desse modo, não é exclusivamente *uma* língua a força fundadora da representação escrita do português makhuwa pelos alunos do ensino bilíngue, mas o diálogo entre línguas (entre o português e o emakhuwa).
- ii) na heterogeneidade entre o português e o emakhuwa, é, essencialmente, em emakhuwa o lugar de enunciação dos alunos, inclusive no tocante à representação escrita. Desse modo, questões de ordem linguístico-discursiva localizáveis nos textos se explicam, primordialmente, pelas características da língua nativa.

Adicionalmente, nesses dados, é possível dizer que nem sempre o português em Moçambique consegue traduzir cabalmente o pensamento de um falante cuja língua primeira é uma das línguas nativas. Esse fato faz com que o ensino mecânico do português, que consiste em obrigar os alunos a decorar as regras gramaticais, não tenha sucesso em Moçambique. Isto porque as gramáticas prescritivas estão longe de tomar em consideração a realidade prática e de refletirem o lugar das línguas nativas na aprendizagem e na prática do português.

Lembre-se de que o ensino mecânico do português através de gramáticas prescritivas resulta, dentre outros aspectos, da herança histórica e ideológica do colonialismo, que tentou aniquilar as línguas nativas em favor do português. Como

se sabe, uma das missões do colonialismo era “civilizar” o povo moçambicano. Uma dessas formas de civilização consistia na imposição do português – língua de gente, do progresso –, em oposição às línguas nativas – línguas selvagens, do atraso. Apesar de essa ideologia não ter prosperado, em razão de não ter conseguido eliminar as línguas nativas, ainda persistem, em Moçambique, algumas formas de reproduzi-la. Essa reprodução se manifesta também no ensino-aprendizagem, em que algumas práticas didáticas se esforçam no sentido de combater a presença de traços linguísticos das línguas nativas, por considerá-las como elementos contaminadores da prática do português. Essa concepção ignora, portanto, a presença inevitável das línguas nativas no português e vice-versa.

Fazendo uma aproximação dessas ocorrências com o conceito de “ruína”, proposto por Corrêa (2006), ao estudar vestígios de diferentes gêneros textuais (relações intergenéricas), deixados nos textos escritos, diria que, na prática linguística bilíngue, há sempre ruínas de uma língua que se manifestam noutra. A marcação dessas ruínas de uma língua noutra é variável e dependente de variados fatores, como, por exemplo, a intensidade de contato com cada uma das línguas. Assim, no caso do português-emakhuwa, observa-se a forte marcação do emakhuwa sobre o português. Os principais fatores que se podem aventar são que, primeiro, os alunos têm o emakhuwa como sua língua materna e, segundo, é o emakhuwa a língua de maior uso na sua vida cotidiana. Desse modo, sempre que se tenta praticar o português, sobressaem nessa língua marcas fossilizadas do emakhuwa.

Como se pode depreender, o conceito de *ruína* se mostra adequado nesse contexto quando também pensado o conceito de “fossilização”, em situações em que se considera existirem marcas do emakhuwa já fossilizadas no falante/escrevente, que sempre sobressaem em práticas de uma segunda língua – no caso, o português.

5.2.2 *Flexão de palavras*

Uma das singularidades que caracteriza a escrita dos alunos é o processo de flexão de palavras. Por natureza, o emakhuwa, assim como outras línguas nativas

bantu, é uma língua cuja flexão de palavras ocorre na posição anterior do radical, como mostram os exemplos seguintes:

- (1) [...] **ekunya kinosoma** sana [...] (“[...] português estou aprendo bem [...]”) (EBM5.2, grifo meu).
- (2) [...] **muxoparaidi omupepi muparitito** [...] (“[...] na shoprite, na pepi, no partido [...]”) (EBA1.2, grifos meus).

Em (1), o substantivo “ekunya”, que significa *o português*, é formada por “e” – o e “kunya” – *português*. Portanto, “kunya” funciona como radical e “e” como desinência. Contudo, essa separação entre radical e desinência serve apenas para questões de análise gramatical, pois, na prática, nenhum dos elementos (“e” ou “kunya”) ocorre isoladamente.

De forma similar, o mesmo se pode observar em relação à forma verbal “kinosoma”, resultante da flexão do verbo “osoma” – *aprender* – e a desinência que mostra a primeira pessoa do singular: “kino”. Vale observar que, à semelhança do português, a conjugação verbal em emakhuwa pode dispensar o pronome, já que a própria desinência na conjugação se encarrega de marcar as diferenças entre as diversas pessoas gramaticais. Em “kinosoma”, subentende-se, portanto, a primeira pessoa gramatical do singular “miva” – *eu* – por força da desinência “kino” (miva kinosoma – *eu aprendo*).

Em (2), a flexão de palavras se observa em relação aos advérbios de lugar: *muxoparaidi* (mu+xoparaidi) – “na shoprite” –; *omupepi* (omu+pepi) – “na pep” –; *muparitito* (um+paritito) – “no partido”.

Essas particularidades apresentadas nos exemplos em (1) e (2) já se fazem presentes na representação do português, conforme mostram os exemplos em (1); (2); (3) e (4).

- (1) [...] **abilingue** para nos alunas serve para estodar e leri (***bilíngue para nós alunas serve para estudar e ler***) (EBA2.1, grifo meu).
- (2) [...] não vó esquecer [...] esa **elingua primeira** secunta. (*não vou esquecer [...] essa língua primeira segunda*) (EBA3.1, grifo meu).
- (3) [...] quando fala **Éportuguês** vai cer professor i létor da turma (*quando fala português vai ser professor e leitor da turma*) (EBA4.1, grifo meu).

- (4) Apreti a ler Portugens através das folha **i tocomento** decalarasa (*Aprendi a ler português através das folha **e documento** declaração*) (EBA10.1, grifo meu).

Em uma análise geral, esses exemplos (“abilingue”, “elingua”, “Éportuguês”, “i tocomento”) parecem reproduzir o modo como o emakhuwa incorpora em seu repertório linguístico empréstimos do português, modificando-lhes a sua estrutura e, também, a sua ortografia originais com vista a adaptá-los à sua forma falada/escrita. Por conseguinte, essa forma falada/escrita do emakhuwa determinaria a produção escrita do português. Desse modo, a produção escrita dos alunos nos exemplos seria determinada, ao mesmo tempo, pelo diálogo com informações linguísticas e ortográficas gerais e difundidas na comunidade de fala/escrita, que comandam o processo de acomodação dos empréstimos no emakhuwa. A produção escrita dos alunos seria determinada, portanto,

- i) pelo diálogo com informações sobre modificações morfossintáticas que, geralmente, têm sido operadas aos empréstimos com vista a acomodá-los no emakhuwa (ex. “abilingue”: a + bilingue, “elingua”: e + lingua, “i tocomento”: “i + tocomento”). Como se pode observar, essas ocorrências são caracterizadas pela presença das partículas {a-}, {e-}, {i}, respectivamente, hospedadas na posição anterior à palavra original. Esses morfemas representariam o funcionamento da estrutura interna do emakhuwa e representariam morfemas gramaticais dentro das estruturas vocabulares em que ocorrem. Esses morfemas atuam também em empréstimos, com vista a viabilizar a acomodação dos mesmos na língua de chegada (o emakhuwa). Vale observar que, no exemplo, considera-se “i tocomento” como um caso de formação de palavra (cujo “i” sinalizaria o plural de “tocomento”) apesar da separação entre “i” e “**tocomento**” (e não **i** como um caso de pronúncia de **e** - conjunção coordenativa) a partir do significado da totalidade da frase e da disposição de outros vocábulos adjacentes (“folha”, “decalarasa” [declaração], que, apesar da ausência de sinal de pausa – caso da vírgula, sua disposição sugere enumeração dos elementos da mesma classe gramatical: nomes);
- ii) pelo diálogo com informações fonético-fonológicas da fala do emakhuwa que, geralmente, têm atuado nas adaptações dos

empréstimos do português com vista a acomodá-los no emakhuwa (ex. “[i] [t]oc[o]mento”);

- iii) pelo diálogo com informações ortográficas do emakhuwa que, geralmente, têm sido impostas à produção escrita dos empréstimos do português (ex. “<i> <t>ocomento”).

Em uma análise geral, observa-se, portanto, que a presença dos morfemas {a} em “abilíngue”, {e} em “elíngua” e {i} em “i tocomento” mostram o modo como as palavras são comumente faladas/escritas no emakhuwa, mesmo quando estão em condição de empréstimo. No caso dos empréstimos do português, seu retorno a essa língua, concretamente no modo de enunciação escrito, arrasta consigo informações morfológicas, fonológicas, ortográficas que lhes são impostas da língua de chegada – o emakhuwa, que, por outro lado, constitui a língua de partida dos escreventes. O escrevente, em sua produção escrita, recuperaria, portanto, essas informações, difundidas em sua comunidade de fala/escrita. Pode-se dizer que esses exemplos mostram não só a heterogeneidade entre o emakhuwa e o português, mas, também, a forte marcação da primeira sobre a última, o que, mais uma vez, reforça a tese de que é o emakhuwa a língua de enunciação primária dos alunos.

5.3 Conclusão

Conforme anunciei ao introduzir este capítulo, a análise dos dois aspectos linguísticos (fonético-fonológicos e morfo-sintáticos) visava explorar, em princípio, a descrição interna do português e do emakhuwa (fenômenos físico-estruturais das línguas). Porém, em algum momento, essa análise foi-se desembocando em uma interpretação de fatos discursivos, como, por exemplo, o fato de as atitudes sobre a variação linguística do falante emakhuwa desencadear a hipercorreção – um fenômeno, ao mesmo tempo, interno e discursivo à língua. Desse modo, em certos aspectos, a análise deve aliar as estruturas linguísticas ao funcionamento das línguas; ou seja, uma análise linguístico-discursiva.

De forma geral, todos esses cenários nos remetem a uma análise dos dados no sentido não meramente da “relação oralidade/escrita”, mas para a relação entre o

“sujeito e a linguagem” (CORRÊA, 2004, p. 12). Ou seja, para entendermos a ocorrência desses casos, temos que deslocar o nosso foco em Moçambique, muitas vezes simplista – o de elencar essas ocorrências à simples “interferência” da oralidade sobre a escrita –, e pensarmos na relação que o sujeito mantém com a linguagem; o seu pertencimento na linguagem, ou a história da sua linguagem; o seu imaginário sobre o funcionamento fonológico das línguas e a representação no código escrito.

No caso particular do plano fonético-fonológico das línguas em Moçambique, qualquer análise relativa à representação ortográfica deve considerar não somente os sons em sua constituição física, mas, também, em seu funcionamento junto do sujeito, como, por exemplo, os rastros do funcionamento das línguas e da sua aprendizagem institucional. Assim, metodologicamente, os sons físicos devem servir de ponte para o entendimento dos aspectos mais profundos, mais abstratos (o que eles representam na relação entre o sujeito e a linguagem).

6 REPRESENTAÇÃO DOS FATOS DISCURSIVOS DA LÍNGUA

Neste Capítulo, são analisados fatos discursivos presentes nos dados do estudo. A análise procura evidenciar marcas de valoração da língua e da escrita.

6.1 O português como *língua de maior prestígio em relação às línguas nativas*

Observe-se o seguinte enunciado:

Enunciado 1

[1]	protuguês
[2]	estudar português É bom porque uma pessoa que estuda português
[3]	Aprente-se muitas coisa
[4]	[<i>rasura</i>] também Quando uma pessoa estuda língua português
[5]	Aprente ler, Escrever
[6]	Eu gosto te estudar lingua português e lingua Emakhuwa
[7]	porque é bom sabere outras [<i>rasura</i>] lingua
[8]	[...] (EBM1.1, cf. Anexo 1.1, p. 246).

Fazendo uma leitura dos trechos [6] (*Eu gosto de estudar língua portuguesa e língua emakhuwa*) e [7] (*porque é bom saber outras línguas*) do enunciado, pode-se depreender que o aluno reconheceria a importância de *todas* as línguas, pelo que coloca no mesmo plano de importância tanto o português quanto o emakhuwa e outras línguas. Ademais, o aluno pareceria reconhecer a importância de “saber” mais de uma língua. Uma leitura crítica, porém, permitiria dizer que o uso de “outras” marca uma *diferença*, que parece fazer referência, no mesmo texto, à obtenção de “muitas coisas” com o estudo do português.

Tendo em conta que o emakhuwa é a língua primeira do aluno e o português a língua segunda – ainda em processo de aprendizagem –, pode-se dizer que a expressão “outras línguas”, que sugere uma indeterminação, exclui o emakhuwa. Portanto, essa expressão parece subentender-se, em primeiro lugar, o português e, talvez, em segundo lugar, línguas estrangeiras de importância internacional, como o inglês, uma vez que essa língua faz parte da grade curricular do Ensino Básico.

Com base nesse entendimento de *diferença*, estritamente aplicado à relação

entre o emakhuwa e o português, é possível revisitar a própria história linguística em Moçambique, particularmente da associação do português à colonização (portuguesa). Nesse processo, é possível observar que um dos aspectos marcados foi a subalternização na representação do uso do português e das línguas nativas, conferindo a elas um tratamento, respectivamente, de superioridade e de inferioridade.

Contudo, apesar dessa subalternização, os moçambicanos sempre mantiveram as línguas nativas, pelo menos na fala. Desse modo, o trecho em [6] (*Eu gosto de estudar língua portuguesa e língua emakhuwa*) parece mostrar uma atitude de aceitar a presença do português, sem, no entanto, renunciar da sua língua nativa, ao mesmo tempo em que se estabelece um juízo de valor entre elas, acentuado com a expressão em [7]: *porque é bom saber outras línguas*.

Note-se, porém, que a avaliação positiva em relação a aprender português e emakhuwa se faz de maneira contraditória, uma vez que essa avaliação positiva parece ocorrer na relação entre o português e “outras línguas” diferentes do emakhuwa e, provavelmente, diferentes também de outras línguas nativas moçambicanas. Refiro-me portanto, a línguas de prestígio internacional, conforme mencionado anteriormente.

Outro dado que sugere o português como língua mais mais prestigiada do que outras faladas no país pode ser observado no enunciado seguinte:

Enunciado 2

- [1] [...]
- [2] [...] Ensino bilíngue É uma tisiplina da língua
- [3] Moçambicana puníta e uma língua que se
- [4] sabe Em todo país
- [5] [...] (EBA8.2, Anexo 8.2, p. 253).

Os trechos em [2] (*Ensino bilíngue é uma disciplina da língua*), [3] (*moçambicana bonita e uma língua que se*) e [4] (*sabe em todo o país*) mostram uma representação social, política e ideológica das línguas – *a língua moçambicana bonita x uma língua que se sabe em todo país* – a partir da concepção do ensino bilíngue.

A primeira representação parece se referir às línguas nativas. Porém, essa

representação carrega consigo um juízo de valor: *bonita*. Esse juízo desencadeia, pelo menos, as seguintes questões:

- (i) A expressão “a língua moçambicana bonita” denotaria todas as línguas nativas? Em caso afirmativo, o juízo aqui estabelecido seria em relação ao português?
- (ii) A expressão “a língua moçambicana bonita” referenciaria ao emakhuwa – a língua materna do aluno – e, ao mesmo tempo, uma das línguas que constituem o ensino bilíngue na escolarização do aluno? Em caso afirmativo, o juízo de valor aqui estabelecido estaria em relação às outras línguas nativas, ou ao português?

A segunda representação (“uma língua que se sabe em todo país”) mostra, porém, com clareza, uma referência ao português, uma vez que, embora não seja praticado por todos os moçambicanos, constitui a única língua minimamente presente em todo o País, conforme mostrado no Capítulo I.

No que diz respeito às questões levantadas na primeira representação, qualquer resposta que se julgar correta registrará que, antes de mais, existe uma representação social, política ou ideológica do português em relação às línguas nativas (ex. *língua da escola, língua de trabalho formal, língua moçambicana; língua nacional; língua de unidade nacional*) que orienta certa atitude valorativa do sujeito na representação das línguas ou de cada uma das línguas.

De modo geral, a maior prestígio do português estaria relacionado com o acesso ao emprego e com a ascensão social, conforme se segue.

Enunciado 3

- [1] Eu custo de [*rasura*] português
- [2] Eu custo escrever com português
- [3] [...]
- [4] Qero estodar para traBayari [*grifo meu*]
- [5] Sere [*rasura*] Professori tarapa [*grifo meu*]
- [6] Na xopraiti i na Pepi [*rasura*]
- [7] no Paritito (EBA1.1, Anexo 1.1, p. 246).

No enunciado 3, é possível observar a associação entre o sentimento que se tem do português à finalidade que se espera com seu aprendizado: trabalhar, ser

professor, trabalhar na *Shoprite*⁸⁶, na *Pep*⁸⁷, no *Partido*. Na *Shoprite* e na *Pep*, pelo fato de que, talvez, são os maiores estabelecimentos comerciais, os mais visitados para a compra de variados produtos, os que empregam número considerável de trabalhadores, dos quais parte considerável são jovens com certo grau de escolaridade básica. Já trabalhar no *Partido*, talvez pelo fato de que esses alunos pertencem a regiões rurais, ou suburbanas, em que a estrutura de poder local é fortemente marcada pela presença dos chamados *secretários do bairro*, *chefes de localidades*, naturalmente vinculados ao Partido FRELIMO, no poder. Portanto, são, sobretudo, os funcionários do Partido, geralmente com algum conhecimento do português falado ou escrito, que fazem a mobilização da população para os diferentes eventos formais, e servem de elo de ligação entre a população e as estruturas de poder em nível do *posto administrativo*, *distrito*, *província* etc. Em geral, tanto com relação à *Shoprite* e *Pep* quanto com relação ao *Partido*, podemos considerar que se trata de uma representação do português, em que seu aprendizado ofereceria chances no mercado de trabalho, no qual se exige certo grau de instrução formal.

O enunciado 4 seguinte reforçaria essa mesma direção na representação do português:

Enunciado 4

- [1] [...]
- [2] Sim eu comsiquéri Estudar queru Ser dotora
- [3] Eu costo de bilingue[ratura]
- [4] E eu comsto Muito de Português
- [5] a bilingue Para nos alunas serva para esrodar e leri
- [6] Porque aPortuguês vocomsiquer muitas [ratura] coisas
- [7] Por exemplo. eu falar Português vo comsiquer ibreco (EBA2.1, Anexo 2.1, p. 248).

À semelhança do que se observou no enunciado 3, também o enunciado 4

⁸⁶ Shoprite é um grupo de empresas tido como o maior varejista de alimentos da África; e sua sede se situa na província do Cabo Ocidental da África do Sul. Fundada em 1979, opera em 15 países africanos. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Shoprite_\(South_Africa\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Shoprite_(South_Africa)). Acesso: 22 de fevereiro de 2016.

⁸⁷ Pep é uma empresa varejista multinacional com sede na Cidade do Cabo, África do Sul. Fundada em 1965, opera em 11 países africanos. Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Pep_\(store\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Pep_(store)). Acesso: 22 de fevereiro de 2016.

mostra um sentimento positivo que se tem do português, conforme se pode conferir no trecho em [4] (*E eu gosto muito de português*). Esse gosto parece depreender-se, porém, do fato de que essa língua está ligada a possibilidades de concretização de “muitas coisas” como, por exemplo, emprego, de acordo com os trechos em [6] (*Porque português vou conseguir muitas coisas*) e em [7] (*Por exemplo, eu falar português vou conseguir emprego*).

Observe-se também os seguintes trechos do enunciado 5:

Enunciado 5

- [1] [...] lingua Portuguesa
- [2] Eo comesei a Estutar por que
- [3] meus amicos vio afalar Portuguesa
- [4] [...] (EBA6.1, Anexo 15.1, p. 262).

Dos trechos [1], [2] e [3], é possível considerar, ao menos, dois aspectos: primeiro, aquilo que se chamaria, na expressão idiomática, “unir o útil ao agradável”, em que o aluno afirma ter se motivado a *estudar* – no sentido amplo do termo – pela vontade de querer ser como seus amigos, particularmente porque eles falavam o português. Portanto, a partir da necessidade de falar o português – o *útil* –, se instaurou o reencontro com os amigos – o *agradável*. O segundo aspecto tem a ver com a associação do português com o *diferente*. A necessidade de aprender o português a partir da necessidade de ser como o *outro*, que é diferente de *mim*, porque fala essa língua, parece conter, portanto, certos antecedentes, alguns dos quais são os próprios papéis sociais atribuídos aos falantes dessa língua, que são, sem dúvida, de prestígio (social). Assim, em uma análise geral, o português seria, nesse caso, representado como a língua de prestígio, cujo uso parece proporcionar ao indivíduo igualmente um estatuto social de prestígio.

Passemos ao exame de alguns trechos do enunciado seguinte:

Enunciado 6

- [1] EPo saber Estutare Português
- [2] Eu quero aPreter [*rasura*] Escreve Pem

- [3] Eu quero saber taMbeM Falar Mais
 [4] [linha em branco]
 [5] Eu gosto ti Português [rasura]Falar Mais si Não escreve
 [6] Ela, vo inteder Pogo a Pogo Eu taMbeM quiere ser dotora
 [7] [linha em branco]
 [8] quero Jecar Na Escola da cengotaria ire Ver Maneira
 [9] que Estodão taMbeM Eu [rasura] abreter afvalar [rasura: “v” para “f”] E ouvir
 [10] a professo que va Fala Eu [rasura] a Fala[rasura]r avida coMeça, asi-
 [11] pogo ate [rasura] oti Jega outra Pessoas [rasura]
 [12] Pla MiNha vida
 [13] [...] (EBM6.1, Anexo 6.1, p. 251).

Em primeiro lugar, acho importante pontuar alguns aspectos morfosintáticos que condicionaram certa interpretação desse enunciado, concretamente pelo uso da partícula “mais” que, parece, resultar da confusão ortográfica com “mas”. Assim, caso se considere que, nas linhas [3] e [5], se trata, de fato, de “mais” – cuja função morfosintática é de advérbio de intensidade: *eu quero saber **também** falar **mais**/eu gosto de português falar **mais** se não escreve*, a menos, o entendimento seria que o aluno estaria mostrando o desejo de maximização do *saber falar* em português, em similitude ao *saber escrever*, também em português. Esse entendimento seria reforçado pelo uso da partícula *também* (advérbio de comparação, equivalência, similitude) em [3], em correlação, no sentido regressivo, com a partícula *bem* (advérbio de modo) em [2]: *eu quero aprender escrever **bem***. Por outro lado, é possível observar também o desejo se ser como “outro”: *doutor* – grau acadêmico, cuja obtenção parece associar-se com o aprendizado do português –, conforme o trecho em [6]: *ela, vou entender pouco a pouco eu também quero ser **doutora***.

Contudo, esse entendimento parece equivocado⁸⁸, quando considerados alguns trechos do mesmo texto, que permitem uma reescrita dos mesmos, o que sugerem uma “confusão” ortográfica da partícula *mas* (conjunção opositiva) pela partícula *mais* (advérbio de intensidade) (cf. uma “confusão” similar no enunciado 14, p. 157)⁸⁹.

Considerando o contexto de produção dos textos em análise (contexto de ensino bilíngue, marcado, portanto, pelo uso de duas línguas), mostra-se importante

⁸⁸ Retomaremos a questão da maximização do aprendizado da língua mais adiante ainda neste tema (O português como língua para ascensão social).

⁸⁹ “Em português dampe Emakhuwa. Escutar porfessor que [rasura] Esta valar **mais** Emportante Eu costu de português e Emakhuwa **mais** Emportante que Eu costu e Emakhuwa **mais** Eu quero Saber ler porfessores.” (EBM2.1) [*grifos meus*].

lembrar que o que estava em jogo era, de forma primordial, a representação da relação de duas línguas: o português e o emakhuwa (e não necessariamente a relação entre *fala* e *escrita* das línguas). Desse modo, fazendo uma análise conjunta dos trechos [1] (*é bom saber estudar português*), [2] (*eu quero aprender escrever bem*), e [3] (*eu quero saber também falar*), em oposição aos trechos [5] (*eu gosto de português falar, **mas** se não escrever*) e [6] (*ela, vou entender pouco a pouco. Eu também quero ser doutora*), é possível inferir uma interpretação diferente e, aparentemente, mais plausível com relação à primeira.

Em todo o caso, parece que o enunciado foi produzido tendo como ponto de partida um referente socialmente estabelecido: o “outro” – *doutor*⁹⁰. Esse referente estaria marcado pelo pronome pessoal “eu” e pela partícula adverbial de similitude “também” em [6]: **eu também quero ser doutora**. Além disso, essa necessidade de se ser como o “outro” é reforçada pelas marcas que indicariam processo ou percurso carregado por desafios e que, por isso, demandaria paciência para se alcançar o estatuto do “outro”, conforme mostram os trechos [6]: *ela, vou entender **pouco a pouco***. *Eu também quero ser doutora*; [8]: **quero chegar na escola secundária, ir ver a maneira**; [9]: *que estudam também*. **Eu aprender falar e ouvir**; [10]: *a professora que fala para mim(?)*: **a vida começa assim**; e [11]: **pouco até onde chegam** outras pessoas.

Vale também destacar que o desejo de ascensão acadêmica, ou seja, ser “doutor”, desencadeia, pelo menos, três entendimentos. No primeiro entendimento, o desejo de ser “doutor” poderia estar reproduzindo o imaginário social, que vê nele (o “doutor”) um suposto cúmulo do *saber* no modo de *ser*, de *estar* e de *fazer* na sociedade. No segundo, o desejo estaria associado ao cúmulo das mais variadas possibilidades de ascensão social, ou, mesmo, econômica. No terceiro e último entendimento, o desejo parece estar ligado com a maior proliferação do título “doutor”, o que cria sentimentos de menor prestígio social para quem não o sustenta.

⁹⁰ Acredito que o termo “doutor” aqui presente diz referência, primariamente, a indivíduos com formação em nível de graduação (licenciatura), já que são, geralmente, indivíduos com esse nível os intitulados ou autointitulados “doutores”. No País, esse termo é bastante proliferado em sua representação escrita, com variações como “dr.” e “Dr.”, sendo que o “d” (minúsculo) representa alguém com o grau de licenciatura, e o “D” com o grau de doutor.

Ainda sobre a necessidade de maximização do uso da língua, particularmente da escrita, vale analisar o trecho [2] (*eu quero aprender **escrever bem***). Esse desejo parece encontrar corroboração, por exemplo, nos enunciados 7 e 8, que se seguem.

Enunciado 7

- [1] [...]
- [2] Português. Quando Eu nafala ÉPor-
- [3] tuquês Eu vom sóferer Quando
- [4] fala ÉPortuguês [*rasura*] vai cer
- [5] Professor i létor da turma
- [6] Éu EPortuguês Apèrèté-se Naescola.
- [7] Na Escola Aperete-se muitas
- [8] coisas saber ler, saber
- [9] Esquerever [...]
- [...] (EBA4.1, Anexo 13.1, p. 258).

No enunciado 7, a análise conjunta e sequenciada dos trechos [3] (*Quando*), [4] (*falar português vai ser*) e [5] (*professor e leitor da turma*) mostra a possibilidade de ser *professor* e *leitor* a partir do aprendizado do português. Uma atenção especial à expressão “leitor da turma”, no trecho [5]. Tendo em conta a referência anterior ao “professor”, no mesmo trecho, parece que a expressão tem a ver com a leitura solicitada pelo professor em sala de aula, em que tem havido certo espírito de competição entre os alunos em mostrar suas habilidades de leitura em voz alta em português, pois esse fato parece elevar a autoestima de quem lê nessa língua. Esse entendimento de que a expressão “leitor da turma” tem a ver, portanto, com o prestígio social entre os alunos (no caso, dentro de uma turma) pode ser reforçado pelos trechos, sequencialmente correlativos, [6] (*eu português aprendi (?) / aprende-se (?) na escola*); [7] (*na escola aprende-se muitas*), [8] (*coisas saber ler, saber*); e [9] (*escrever*).

Observe-se também o enunciado 8.

Enunciado 8

- [1] Diciplina [*rasura*] Português
- [2] Otros sapem otros nausapem
- [3] [*rasura*] outros sapem esgrever [*rasura*] otros nausapem esgrever
- [4] Eu gero esgreve[*rasura*]ri bem
- [5] tambe gero Apreter falar bem èsa-
- [6] Português (EBM4.1, Anexo 4.1, p. 249).

Nesse enunciado, pode-se observar, em primeiro lugar, aquilo que se pode considerar como uma apresentação do panorama geral do português em Moçambique. Com base nesse panorama, o aluno parece destacar o fato de existir gente que *sabe* o português e gente que não *sabe* essa língua – aparentemente o termo *saber* sob a significação de *conhecimento prático* do português. Parece também destacar a existência de gente com o conhecimento e/ou desconhecimento da escrita do português – de forma geral, o aluno parece situar em polos opostos esses dois grupos de pessoas.

Em segundo lugar, o aluno parece dedicar especial atenção ao grupo com o conhecimento do português, avaliando os diferentes níveis de conhecimento da fala e da escrita, cujo resultado dessa avaliação parece pouco satisfatório. Desse modo, o aluno parece chegar a uma decisão: *eu quero escrever bem / também quero aprender falar bem esse / português* (cf., respectivamente, linhas [4] / [5] / [6]).

À semelhança do que se observou no enunciado 6, no enunciado 7 parece, também, registrar-se uma preocupação, não em “aprender” o português em si, mas, em maximizar o desempenho na fala e na escrita. Esse desejo pode ser considerado como curioso para o contexto moçambicano, quando analisado sob ponto de vista da prática escrita em Moçambique, em que o *escrever bem* tem sido negligenciado, sob pretexto de que não constitui “obrigação” de toda a gente.

Geralmente, no País, tem-se registrado certo equívoco sobre quem deve ou não *escrever bem*, quando o *escrever bem* é entendido tanto no âmbito da *ortografia* (obediência do convencionado na representação som/grafia) quanto no âmbito do *letramento* (uso da escrita conforme os diferentes contextos da vida social). Observa-se a tendência de considerar que somente quem é formado em línguas ou em linguística (particularmente, em linguística/língua portuguesa) tem a “obrigação” de *escrever bem* (portanto, os formados noutras áreas de conhecimento, como *Medicina*, *Engenharias*, *Ciências Sociais*, não teriam essa “obrigação”, pois não constitui sua área de formação). Em paralelo, tende-se também a considerar que o português é língua do “outro”, do “povo português” – o que equivale dizer que ele não constitui língua moçambicana e, por isso, ele é difícil, tanto na fala quanto mais na escrita.

Especificamente em relação à obediência das convenções ortográficas, esses argumentos acabam influenciando a representação gráfica de alguns escreventes em fase de aprendizagem da escrita. É de reconhecer, no País, a existência de problemas curriculares no ensino-aprendizagem (da escrita). Esses problemas consistem, sobremaneira, pela pouca atenção que se oferece ao próprio ensino-aprendizagem (da escrita), atenção essa aliada, principalmente, à falta de estudos capazes de descrever e sistematizar os fatores que desencadeiam dificuldades de ensino-aprendizagem da escrita. Por exemplo, seria de considerar, na política curricular (de ensino-aprendizagem da escrita), que os sistemas ortográficos adotados para o português e para as línguas nativas – majoritariamente praticadas pelo grosso da população – são diferentes; e que estratégias (de ensino-aprendizagem da escrita) a adotar tendo em conta esse aspecto.

Por outro lado, com a tendência de considerar o português como língua do “outro” (língua não moçambicana), cria-se a insegurança linguística na prática do mesmo português. Pode-se dizer, também, que as dificuldades na ortografia surgem em consequência da distância que se estabelece entre o português e seus usuários moçambicanos.

Aliás, tem sido estabelecido um juízo de valor sobre quem “pratica” ou “não pratica bem” o português. Esse juízo tem sido estabelecido, sobretudo, na fala; devido à variação fonológica (e dentro de Moçambique, o falante da língua nativa emakhuwa tem sido o que mais marca essa variação); e essa variação tem sido avaliada negativamente.

6.2 O português como língua predominantemente de *tradição escrita* e o emakhuwa de *tradição oral*

A representação do português como língua mais prestigiada em relação às “outras” estaria também aliada ao fato de que essa língua é predominantemente associada à tradição escrita, em oposição às línguas nativas (incluindo o emakhuwa), que têm sido associadas à tradição oral, conforme se pode conferir a seguir.

Enunciado 9

- [1] protuguês
- [2] estudar português É bom porque uma pessoa que estuda português
- [3] Aprente-se muitas coisa
- [4] [rasura] também Quando uma pessoa estuda língua português
- [5] Aprente ler, Escrever
- [6] Eu gosto te estudar lingua português e língua Emakhuwa
- [7] porque é bom sabere outras [rasura] lingua
- [8] Eu comecei Estudar em 2009 mais aqui jasei Escrever e
- [9] Aleque que não sabem [rasura] ler Emakhuwa
- [10] Eu sei poco, poco a ler Emakhuwa
- [11] Tudo vai poco poco. (EBM1.1, Anexo 1.1, p. 246).

Nesse enunciado, pode-se observar uma avaliação positiva, como na linha [2], segundo a qual “estudar português é bom [...]”, e essa avaliação é justificada pelo fato de que, quando se estuda português, aprende-se “muitas coisas” (cf. [3]). A expressão “muitas coisas”, relativa ao aprendizado de quem estuda o português, desencadeia certa expectativa, uma vez que, ao apresentar um caráter aberto em sua significação, isto é, ao não nomear tais coisas, permite ao interlocutor especular sobre o que se aprende através do português. Contudo, mais adiante, a expressão ganha significação precisa – *leitura* e *escrita* –, porém, sem esgotar a expectativa, uma vez que *leitura* e *escrita* representam apenas parte de “muitas coisas” que se podem aprender através do estudo do português.

Apesar de a expressão “muitas coisas” se mostrar aberta e, portanto, susceptível a muita especulação, conforme avançado anteriormente, parecem ser, de fato, a *leitura* e a *escrita* os essenciais ganhos do estudo do português, já que sua menção no texto parece significar uma ênfase. Além disso, observe-se que, apesar do fato de que *leitura* e *escrita* podem ser também aprendidas na língua emakhuwa, uma representação possível que se pode deduzir correlativamente nos trechos [4] e [5]: *também quando uma pessoa estuda língua portuguesa / aprende ler, escrever* seria que o aprendizado (da leitura e escrita) somente é possível em português. Isto significaria, implicitamente, que o lugar do emakhuwa ainda se reserva à tradição oral.

Com base nessa interpretação, é possível sugerir que essa representação do aluno reproduziria uma representação comum presente na memória de boa parte de moçambicanos sobre a tradição oral e escrita das línguas em Moçambique. Devido a

condições sociais, históricas, ideológicas de hierarquização das línguas, impostas ao longo da colonização, conforme mencionado anteriormente, o português é, tradicionalmente, dotado tanto de tradição oral quanto de escrita, sendo esta última o elemento que lhe conferiria maior especificidade valorativa. E, em oposição, as línguas nativas – no caso concreto, o emakhuwa, que, dotado de tradição oral, teria, na escrita, uma tradição *acidental* ao seu funcionamento. Em outras palavras, o emakhuwa seria, por natureza, uma língua desprovida de escrita. Tendo em conta os benefícios sociais ligados à escrita, essa representação de tradição escrita/oral reduz, portanto, o *valor* do emakhuwa e contribui para sua valoração inferior com relação ao português.

Ainda que, noutros enunciados, parecer que tanto o português quanto o emakhuwa recebem mesmo grau de importância, conforme o enunciado seguinte, em última instância, é o português que ganha maior prestígio no quesito falado/escrito:

Enunciado 10

- [1] Em português dampe Emakhuwa. Escutar professor que
- [2] *[rasura]*Esta Valar mais Emportando Eu costu de português
- [3] e Emakhuwa mais Emportante que Eu costu é Emakhuwa
- [4] mais Eu quero saber ler porfessoros. (EBM2.1, Anexo 2.1, p. 248).

Uma leitura desse enunciado permite observar que, apesar de o aluno parecer mostrar a valoração das duas línguas, com tendência para maior valoração do emakhuwa, conforme mostram correlativamente os trechos [2], [3] e [4]: *eu gosto de português / e emakhuwa / mas importante que eu gosto é emakhuwa*. As razões dessa tendência não são, no entanto, completamente explicitadas no enunciado. Considerando essa tendência de maior valoração do emakhuwa em relação ao português, a representação da língua estaria de acordo com a própria condição histórica do português e das línguas nativas no país, isto é, em conformidade com a aceitação da presença do português no repertório linguístico sem, no entanto, renunciar-se da língua nativa.

Por outro lado, parece que a valoração manifestada com relação ao português diz respeito, particularmente, ao saber ler. Desse modo, considerando as preferências entre o emakhuwa e o português, observa-se que, em última instância,

o português é que apresenta uma maior preferência na aprendizagem institucional, conforme mostra o trecho [4]: *mas eu quero saber ler português [?] / professor [?]*.

Como se pode observar, desse trecho, houve dificuldade de decifrar o termo “porfessoros”. Considerando o sentido da totalidade do trecho, surgiriam duas possibilidades de significação: português ou professor. Em todo o caso, tanto a aproximação com “português (ler português)”, quanto a aproximação com “professores (como um vocativo)”, o termo “porfessoros” parece indicar a língua portuguesa como própria para leitura. Entende-se, portanto, que a valoração manifestada não diz respeito à língua em si, mas à escrita e ao que isto pode significar, ainda que a causa não fique explícita.

6.3 O português como *língua institucional*

Até esta segunda década do século XXI, em Moçambique, o português constitui uma segunda língua (L2) para a maioria de seus usuários, conforme já mencionado repetidas vezes. Isto significa que a maior parte dos moçambicanos tem uma das línguas nativas sua língua primeira (L1). No caso dos alunos que produziram os textos em análise, o aprendizado do português ocorreu em contexto escolar, conforme testemunha o enunciado seguinte:

Enunciado 11

- [1] Falari durboges ABrDi Na Escola
- [2] AbrDiFalarideporDoges Na Escola
- [3] EuGosto Falariportoges Na Escola
- [4] leriportoges E Bo
- [5] [...] (EBA5.1, Anexo 14.1, p. 260).

Os trechos [1] e [2] (*falar de português aprendi na escola / aprendi falar de português na escola*) mostrariam o contexto de aprendizagem do português: na escola. Adicionalmente, o trecho [3] (*eu gosto falar português na escola*) parece sugerir que o português seria preferencialmente usado na escola – portanto, no contexto institucional. Caso esse entendimento seja verdadeiro, outros contextos –

não institucionais – se reservariam ao uso da língua emakhuwa.

Observe-se também o seguinte enunciado, que mostraria o uso do português como língua de *unidade nacional* – enquanto ideologicamente instituída.

Enunciado 12

- [1] [...]
- [2] esa e Lingua [rasura] secunta.
- [3] que fala este pais [rasura] Portugues com manos [rasura]manas
- [4] muintas que sapem [rasura] Portugues né Emakhuwa
- [5] [...] (EBA3.1, Anexo 14.1, p. 260).

Os trechos [2], [3] e [4] (*essa língua segunda / que fala este país português com manos manas / muitas que sabem português não é emakhuwa*) parece se relacionarem com a condição do português, enquanto Língua Segunda (L2), e com sua abrangência no território moçambicano. Conforme se pode depreender, o aluno mostraria a importância de aprender o português para possibilitar a comunicação com “manos” / “manas”, uma vez que nem todos os que falam o português são makhuwa; ou seja, o português permite a comunicação com outras pessoas do País, representando, desse modo, a língua de *unidade nacional* – expressão bastante difundida em Moçambique.

Por outro lado, ainda na senda da representação do português como *língua de uso institucional*, considere-se também o seguinte enunciado:

Enunciado 13

- [1] [...]
- [2] Portuquês. Quando Eu nafala ÉPor-
- [3] tuquês Eu vom sóferer Quando
- [4] fala ÉPortuquês [rasura] vai cer
- [5] Professor i létor da turma
- [6] Éu EPortuquês Apèrèté-se Naescola.
- [7] Na Escola Aperete-se muitas
- [8] coisas saber ler, saber
- [9] Esquerever, saber varer batio
- [10] saber, cosinhar, saber corer e muitas cosas. (EBA4.1, Anexo 13.1, p. 258).

Os trechos das linhas [2] e [3] (*quando eu não fala por- / tuguês eu vou sofrer*) mostrariam que o português desempenha um papel importante na regulação da vida dos moçambicanos, cujo aprendizado, ou não, determinaria, ou não, o bem-estar,

do sujeito. Assim, a importância dessa língua parece assumir um caráter quase absoluto na vida dos indivíduos. Entretanto, o fato de o português ser aprendido, sobremaneira, no contexto escolar (considerado, imaginariamente, o centro das aprendizagens) parece contribuir para essa importância. Os trechos [7], [8], [9] e [10] parecem, correlativamente, comprovar esse entendimento: *na escola aprende-se muitas / coisas saber ler, saber / escrever, saber varrer pátio / saber cozinhar, saber correr e muitas coisas*.

Observe-se também o seguinte enunciado:

Enunciado 14

- [1] Em português também Emakhuwa. Escutar professor que
- [2] [rasura] Esta valer mais Emportante Eu costu de português
- [3] e Emakhuwa mais Emportante que Eu costu e Emakhuwa
- [4] mais Eu quero Saber ler professores. (EBM2.1, Anexo 2.1, p. 248).

Do enunciado, pode-se deduzir que há uma referência do processo-aprendizagem das línguas no ensino bilíngue: português/emakhuwa. As linhas [1] e [2] (*em português também emakhuwa. Escutar professor que / está falar*) parecem expressar certo fascínio do aluno em relação a esse tipo de ensino. No entanto, ao que parece, no imaginário do aluno, o professor estaria sempre associado ao português (e não ao emakhuwa). Essa constatação parece ser sustentada na linha [4], em que o aluno parece substituir o termo “português” por “professores”: *mas eu quero saber ler professores [?] / português [?]*.

Conforme analisado anteriormente, é possível que “professores” represente vocativo: *mas eu quero saber ler, professores*. Entretanto, essa interpretação levanta ainda dúvida no detalhe morfológico e discursivo. Vale observar que o termo “professores” estaria flexionado no plural, o que, por um lado, se distanciaria do termo “professor” – tendo em vista que, no contexto discursivo de produção do texto, havia apenas um interlocutor: o professor/pesquisador – e, por outro, se aproximaria do termo “português – tendo em conta não só a totalidade do sentido do trecho, mas, também, a ocorrência do arquifonema /S/ no final dos dois termos: “professoroS” / “portuguêS”.

Considerando, portanto, que houve substituição do termo *português* por

professores, essa substituição não parece um mero lapso. Fazendo uma análise crítica, e com base na própria representação que se tem do português em Moçambique, é possível afirmar que se estabelece uma ligação bastante forte na relação entre essa língua e a figura do professor. Portanto, o professor, no imaginário linguístico do aluno, constituiria uma figura que tende a estar mais a serviço do português do que da língua emakhuwa, devido aos papéis institucionais que o português assume na vida de moçambicanos, especificamente quando se trata de contextos que envolvem questões de escrita. Esse fato pode ter conduzido, com alguma naturalidade, ao cometimento do “lapso”.

Com relação a esse imaginário do uso institucional das línguas, vale lembrar que, no tempo colonial e parte do tempo pós-colonial, era proibido o uso de línguas nativas, pelo menos nos recintos escolares. A “infração” dessa proibição custava ao aluno “chicotadas”, ou outro tipo de castigo. Portanto, o contexto do ensino bilíngue proporciona à educação formal algo que era inimaginável até, pelo menos, a década de 1970. Lembre-se que um dos aspectos que caracteriza o ensino bilíngue é a liberdade de o professor valer-se tanto do português quanto da língua nativa para mediar os conhecimentos formais. E algo ainda fascinante é ver o professor usando a “língua de casa” dos alunos (no caso, o emakhuwa) para o efeito.

Portanto, parece ocorrer uma sensação singular, ao experimentar o conhecimento formal na língua nativa, já que, no imaginário social, as línguas nativas são marginais à transmissão desse tipo de conhecimento. Além disso, os alunos, quando se dirigem à escola, parecem, portanto, preparados para experimentar o conhecimento formal na língua oficial – o português (e não na sua língua nativa). Esse imaginário criou sempre um maior distanciamento na relação aluno/professor e, também, aluno/conhecimento formal. Desse modo, a instituição do ensino bilíngue romperia com esse imaginário, e conferiria, até certo ponto, uma maior aproximação entre professor/aluno, e entre aluno/conhecimento formal.

6.4 O português como *língua que proporciona a autossuficiência*

Paralelamente à representação do português como língua de uso institucional, registra-se também uma marca que se faz transparecer: aprender o

português – a fala, a leitura e a escrita – para necessidades específicas, uma das quais é a autossuficiência do indivíduo nas relações com os outros e com o mundo. Atente-se para o seguinte enunciado:

Enunciado 15

- [1] [...] makguwa i Portugues Estotar iEscriver pogo
- [2] maguwa não sape pogo iportugues pogo ilérii
- [3] Eu gero saper leri i Escutar verim senprecuntare Alige
- [4] Escriver leri senperguntare Eu Estapetir Para Estiano que Vem queru
- [5] saperi
- [6] léri i Escriver. (EBM3.1, Anexo 3.1, p. 149).

Pelo que se pode deduzir, correlativamente, dos trechos [3], [4], [5] e [6] (“eu quero saber ler e escrever ver sem perguntar alguém / escrever ler sem perguntar eu estou a pedir para este ano que vem quero / saber / ler e escrever”), a escrita proporcionaria a autossuficiência de um indivíduo na apreensão do conhecimento, do saber, na captação dos sentidos áudio/visuais do meio em que se encontra. Seria, no entanto, a escrita do português (e não do emakhuwa) que permitiria tal “autossuficiência”.

A associação do saber à escrita como um elemento de autossuficiência pode também ser conferida no enunciado seguinte:

Enunciado 16

- [1] Eu Esqerveri lingua de português Saperao
- [2] Encasa porque um meu irimao esta misplicar
- [3] utepo quisto a Vir Escola tape este meu irimao
- [4] Comesoo a muido tepo Estudar
- [5] Eu utepo quiComesoo Estutar com meu pai falo
- [6] irimao de Candido AJudal Cândido prueque Cândido
- [7] nasape EsrVeri ne ler naçape nada
- [8] Estudar gomesoo É 2008 É se meu irimao
- [9] gomesoo É [rasura] 2004
- [10] prueque Eu Estoa costar lingua de português
- [11] prueque Eu Estoa quanto Estudar iri ser
- [12] porfosor ifirmeuro dotor minisdur
- [13] Vai Comsiquir falar lingua de
- [14] nativas não [rasura] Éu vo Comsiquir
- [15] falar lingua de porluguês
- [...] (EBA7.1, Anexo, 16.1, p. 164).

Do enunciado, vale atentar, correlativamente, para as linhas [6] e [7] (*Cândido / não sabe escrever nem ler não sabe nada*). Dessas linhas, é possível deduzir, pelo menos, três entendimentos:

- O primeiro diria que, entre as duas linhas, existiriam duas proposições, sendo a segunda consequente da primeira: a) “Cândido / não sabe escrever nem ler” e b) “[Cândido] não sabe nada”. Portanto, a expressão “não sabe nada” retomaria única e exclusivamente o *não saber escrever nem ler*. Porém, esse entendimento esgotaria qualquer desdobramento discursivo na interpretação desse fragmento.
- O segundo entendimento resultaria de uma análise contextualizada de toda a atividade escolar, o que demandaria uma análise relativamente ampla. Portanto, a expressão “não sabe nada” não só retomaria o *não saber escrever nem ler*, como, também, denotaria a ausência de outros *saberes* que a escola proporciona. Ainda com base nesse entendimento, seria possível assumir outro olhar, em que o *não saber escrever nem ler* condicionaria outros saberes, já que a escrita e a leitura constituem, por assim dizer, uma das condições *sine qua non* do sucesso das aprendizagens.
- Por último, o terceiro entendimento tomaria uma contextualização completamente ampla da representação do *saber escrever e ler*, tendo em conta o carácter contundente da expressão “não sabe nada”. Associado aos papéis sociais e à memória histórica e ideológica, o *não sabe nada* resumiria toda a representação sobre a escrita e a leitura, isto é, a *sabedoria* se resumiria, portanto, na faculdade de escrita e de leitura. Ou seja, saber escrever e ler significaria que o indivíduo estaria dotado de uma condição absolutamente especial.

Essa representação da escrita do português parece refletir o valor que se dá a línguas de tradição escrita em sociedades com alto predomínio de comunicação oral. Fazendo uma analogia com aquilo que é da minha experiência como praticante nativo do elomwe, uma das línguas mais próximas do emakhuwa (em termos das

características formais)⁹¹, o tratamento que se oferece a um indivíduo que sabe ler e escrever em qualquer língua é simbolicamente carregado de prestígio. Há, portanto, uma inflexão favorável aos indivíduos alfabetizados.

Com base nessa experiência, em um grupo de indivíduos, quem sabe ler e escrever diz-se, metaforicamente, que “vê” (traduzindo, literalmente, da expressão que se tem usado no elomwe “annonna” ou “ennona”). Nas aldeias, diz-se, portanto, que tal fulano “vê”, para se dizer que ele sabe ler. Se num grupo de indivíduos se procura saber quem “vê”, todos os membros do grupo entenderão que se procura por um indivíduo que saiba ler, pois quem não sabe ler, por mais que veja, no sentido verdadeiro do termo, diz-se “não vê” (traduzido do elomwe, “hanoona” ou “henoona”). Igualmente, se num grupo se procura saber “quem tem três olhos” (traduzido do elomwe, “arina mitho mararu”), os membros do grupo entenderão o “ter três olhos” como sendo estar dotado de conhecimentos de leitura. Parte-se, portanto, da consideração de que, um indivíduo normal é constituído por dois órgãos de visão (dois olhos), no seu verdadeiro sentido do termo “olho”. Desse modo, um indivíduo com conhecimentos da leitura seria concebido como tendo um “olho” a mais, um “terceiro olho”, no sentido figurado do termo. Tratar-se-ia de um “terceiro olho” para funções especiais que, em consequência, proporcionaria um relativo prestígio ao indivíduo. Esse indivíduo é, portanto, encarado como estando preparado a desempenhar funções especiais, que outros membros do grupo, “cegos”, não podem desempenhar. Algumas dessas funções podem ser: escrever cartas, escrever torpedos, ler listas telefônicas, ler receitas médicas.

Por extensão, ao lado da “cegueira” estaria também a “surdez”. Certos indivíduos podem estar na condição de “cego” e, ao mesmo tempo, de “surdo”. Trata-se de indivíduos que não compreendem a fala do português e não têm conhecimento da escrita. Outros podem ser “cegos”, mas não “surdos”. Esses ouvem o português, mas não o podem escrever.

⁹¹ Conforme se observou anteriormente, alguns autores moçambicanos têm considerado o elomwe como um dialeto do emakhuwa (cf. Ngunga e Faquir, 2012), pela sua proximidade estrutural e/ou semântica, fundindo as duas línguas em emakhuwa-elomwe. Porém, baseando-me no fato de ser praticante nativo do elomwe e de ter tido contato com o emakhuwa, essa classificação é reducionista com relação ao elomwe, na medida em que há singularidades bastante significativas entre essas línguas, tanto em nível estrutural quanto em nível semântico, além das diferenças linguístico-culturais entre os seus praticantes.

Contudo, há sempre alguns episódios que acontecem quando as pessoas tentam contornar os constrangimentos desencadeados pelo português, tanto em seu modo de enunciação falado, quanto de enunciação escrito. Há certo episódio que se narra na comunidade Lomwe, ligado à fraca compreensão do português falado. Conforme se conta, certa mulher foi a uma loja a fim de comprar um quilo de açúcar. Chegando à loja, solicitou o produto. Uma vez que, geralmente, o açúcar moçambicano pode ser refinado (de cor branca) ou não (de cor castanha), o dono da loja perguntou à mulher em português nos seguintes termos: “qual açúcar prefere?”. A mulher, respondendo em língua elomwe, disse: “kinamukhwela prefere yowo” (*quero o prefere!*), tendo motivado uma gargalhada por parte do dono da loja e de outros fregueses, o que, naturalmente, deixou a mulher bastante constrangida.

De forma geral, esse episódio mostra que o conhecimento tanto do português falado quanto do português escrito proporciona certa “autonomia” no indivíduo, pois não se necessita de terceiros para se mediar certos eventos comunicacionais do dia a dia. Mostra também o preconceito linguístico presente na sociedade moçambicana, fruto de uma memória cultural *eurocêntrica*, pois a gargalhada dos indivíduos naquele contexto representaria a ignorância dos aspectos discursivos do português no País.

Esse preconceito tem sido cegamente endossado de forma institucional. Por exemplo, a *Rádio Moçambique*, a única rádio com cobertura nacional, tem apresentado uma matéria intercalada aos intervalos de alguns programas⁹² difundidos a partir da *Antena Nacional*, chamada “NOSSO PORTUGUÊS!”. Conforme a matriz do programa, um entrevistador vai à rua e testa em seus interlocutores o nível de conhecimento de certa forma ou estrutura linguística, sobretudo vocabular e gramatical. Geralmente, são formas ou estruturas próprias do contexto europeu, e que, dificilmente, se usam no contexto moçambicano, ou que são pouco familiares ao português usado no País. Nesse sentido, os interlocutores apresentam suas versões, que podem ser “corretas” ou não. No fim, sentenciam-se a forma considerada “correta”, e a matéria fecha com a afirmação “ASSIM SE FALA PORTUGUÊS!”.

⁹² Exemplo desses programas é o “Último Tempo”, dedicado a estudantes dos ensinos básicos e secundário, transmitido de segunda a sexta-feira às 21:30h do horário de Maputo (15:30h, ou 16:30h no horário de Brasília).

Ora, essa representação do português, sobretudo em nível de fala, propicia atitudes de que só o português praticado no contexto europeu se mostra verdadeiramente a língua a ser praticada. E não permite, portanto, o seu uso pleno como língua nacional, conforme é paradoxalmente desejado. Isso se deve ao fato de que o aprendizado do português se atém institucionalmente aos moldes europeus, com o uso da norma europeia, o que mostra que, até o momento, os moçambicanos, em termos linguísticos, ainda guardam algo do jugo colonial.

O principal argumento da manutenção dessa norma é que os moçambicanos não têm formas estáveis do uso dessa língua. Trata-se, de fato, de uma visão eurocêntrica, pois o eurocentrismo não acredita na possibilidade de se ter um dicionário ou uma gramática própria do português praticado no País. Consequentemente, registra-se a reprodução *inocente* (no caso do discurso do aluno em análise) do complexo de inferioridade de quem foi e está sendo vítima de um preconceito linguístico disseminado ao longo da história (do colonialismo ao momento).

6.5 Conclusão

Ao longo da análise dos dados neste capítulo, procurou-se investigar a representação de língua e de escrita presente nos fatos discursivos dos alunos do ensino bilíngue (português-emakhuwa). Com base nessa análise, em um cenário comparativo de línguas, há sempre, portanto, uma representação valorativa, em que o português é mais valorizado em relação às línguas nativas (incluindo o emakhuwa). Essa representação é relativa aos papéis sociais ligados a cada uma das línguas e resulta do próprio processo histórico, social, ideológico do País (Moçambique).

Por exemplo, os condicionamentos normativos da língua (gramática normativa do português), vigentes ainda na escola moçambicana, levam a uma representação infundável de hierarquização linguística. Assim, para reduzir essa hierarquização linguística, é preciso investir o suficiente em ações emancipatórias. Algumas dessas ações seria o incentivo ao estudo, à descrição, à introdução efetiva da escrita e ao aprendizado das línguas nativas, de modo a compensar o atraso infligido sobre

essas línguas ao longo da história e como forma de desencadear transformações profundas à pirâmide dos papéis sociais que elas desempenham (sendo o português para papéis mais valorizados e as línguas nativas para menos valorizados).

O estudo, a descrição, a introdução efetiva da escrita e o aprendizado das línguas nativas se mostram úteis, pois colocam o fato de que não haverá interesse pelo aprendizado se estiver ausente o conhecimento sobre vantagens dessas línguas para o aprendizado em geral.

Por outro lado, especificamente em relação à escola, é importante observar que a concretização de um projeto de ensino-aprendizagem de línguas no sistema de educação bilíngue em Moçambique passa primordialmente pela consideração da heterogeneidade linguístico-discursiva como constitutiva da língua, em geral, e do modo de enunciação escrito, em particular.

Essa consideração passaria, necessariamente, pela elaboração de políticas adequadas para o ensino-aprendizagem das línguas, em geral, e da escrita, em particular.

Com efeito, essas políticas abarcariam a descrição das formas linguísticas das línguas envolvidas, as atitudes e as práticas linguísticas dos escreventes/falantes (os alunos), evitando, desse modo, especulações sobre os fracassos escolares na aprendizagem das línguas (particularmente do português) e da escrita. Em outras palavras, a prática escolar não pode, pura e simplesmente, aplicar um modelo de ensino bilíngue proposto. É preciso apropriar-se dele ativa, crítica e responsavelmente, articulando-o e adequando-o a realidades específicas das línguas.

De modo concreto, por exemplo, a prática escolar se empenharia no sentido de ajudar os alunos a alterar suas visões sobre o uso das línguas, sobretudo a característica natural de as línguas variarem conforme, particularmente, o contato que se estabelece com outras línguas. Essa orientação pode permitir o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem que responda a problemas e a questões suscitados direta ou indiretamente pelos alunos na relação entre o português e a língua nativa, particularmente na escrita.

7. PROPOSTA DE EXERCÍCIOS DIDÁTICOS PARA A REPRESENTAÇÃO ESCRITA DO PORTUGUÊS NO ENSINO BILÍNGUE

Este capítulo apresenta a proposta de exercícios didáticos para a representação escrita do português no ensino bilíngue, em acordo com as ocorrências observadas nas formas linguísticas e nos fatos discursivos.

7.1 Proposta de exercícios didáticos para formas linguísticas

Além das considerações gerais, a proposta de exercícios didáticos para as formas linguísticas diz respeito à preparação do plano de aula e à aplicação das ocorrências (analisadas) em sala de aula.

7.1.1 Considerações gerais

Muitas vezes, em Moçambique, os professores de ensino bilíngue reproduzem modelos de aulas que podem ser considerados como tradicionais. Observa-se que a preocupação se centra no português, supostamente porque as línguas nativas já são conhecidas pelos alunos. Paralelamente, o fato de as línguas nativas constituírem majoritariamente línguas maternas para os alunos serve de pretexto para se justificar o insucesso no aprendizado do português. Assim, as aulas têm tido como o máximo objetivo “corrigir os erros” gramaticais ou levar os alunos a evitar a chamada “interferência negativa” das línguas nativas sobre o português – o que constitui uma desconsideração à heterogeneidade linguística e ao aproveitamento das habilidades linguísticas em línguas maternas para o próprio aprendizado do português.

Num contexto de contato entre línguas, em que uma das línguas – no caso, a segunda – é pouco dominada, é inevitável que o aluno faça comparações de regras ou de sistemas formais das línguas (fonético-fonológicos, morfossintáticos etc.). Essas comparações podem-se estender também em relação à escrita ou às regras ortográficas. Geralmente, desse processo de comparação, o aluno busca do seu repertório de regras na língua materna um possível correspondente ou equivalente para as novas regras com as quais tem contato em língua segunda (cf.

FERNÁNDEZ, 2004). Nos casos em que não encontra essa correspondência ou equivalência na língua segunda, ele recorre, por via de regra, à língua materna para fechar a “lacuna”.

Também no contexto de ensino bilíngue, é impossível que o aluno seja capaz de separar completamente os dois idiomas. É também impossível o aluno não procurar pontos em comum e pontos divergentes; não fazer transferências de sua língua nativa para o português. Desse modo, a estratégia do professor seria tirar partido do contato linguístico, em lugar de ignorá-lo ou rejeitá-lo (cf. FERNÁNDEZ, op. cit.), já que, muitas vezes, os professores tentam evitar comparações entre o português e as línguas nativas, chegando, inclusive, a solicitar dos alunos que “pensem”, “façam” e “escrevam” em português – e não em sua língua nativa – para melhor aprendizado do próprio português.

Para tirar partido do contato linguístico, um dos modos é compreendendo os sistemas dos dois idiomas (é claro que, para professores de línguas, isso demanda políticas adequadas de sua formação inicial e contínua). Não se defende, porém, um método didático de substituição, isto é, ministrar necessariamente as aulas de português via língua nativa. Trata-se, portanto, de analisar em quais momentos a língua nativa pode ser uma aliada e, nessas condições, usá-la “seja como ponto de partida, seja como ponto de chegada, seja como fiel da balança” (FERNÁNDEZ, 2004, p. 6). Ou seja, trata-se de aproveitar um conhecimento que o aluno já possui em língua materna (mas, às vezes, o aluno nem sabe que sabe), para explicar o funcionamento de língua (FERNÁNDEZ, op. cit.) segunda.

7.1.2 Preparação do plano de aula

A preparação de um plano de aula para o ensino-aprendizagem num contexto de ensino bilíngue requer, primordialmente, uma análise contrastiva das línguas envolvidas. Esse exercício passa necessariamente pela descrição comparativa e/ou paralela das línguas em questão⁹³. O resultado dessa descrição pode ser capaz de

⁹³ Reconhece-se que esse exercício pode ser penoso para um professor de ensino primário, por várias razões: ausência de estudos descritivos das línguas, ausência de materiais didáticos de apoio e, em razão disso, fraca formação pedagógica. É preciso ressaltar que os professores não têm à disposição nenhum material **descritivo** da língua nativa ou do português moçambicano, pois o material disponível, unicamente sobre o português, é aquele **prescritivo**, próprio do português europeu. Como consequência, os professores não conseguem enfrentar primordialmente a análise da

determinar qual objeto de ensino-aprendizagem merece maior atenção. Nesse caso, é imprescindível que os professores de ensino bilíngue tenham conhecimento sobre a estrutura da língua nativa dos alunos⁹⁴. A propósito, vale lembrar que “as diferentes estruturas da língua própria são adquiridas por força de hábitos adquiridos na mais tenra idade” (MASCHERPE, 1970, p. 11).

Desse modo, um professor de ensino bilíngue precisa ter em seu conhecimento os resultados de uma análise comparativa das línguas envolvidas, que é essencial para descortinar as diferenças entre as estruturas dessas línguas. E, antes mesmo que comece sua primeira aula, de acordo com Mascherpe (op. cit), o professor precisa saber quais são as áreas que mais provavelmente oferecerão dificuldades a seus alunos.

O professor precisaria, portanto, estar apto a organizar um plano de aula baseado nesses dados, e a dar-lhes a devida ênfase. Contudo, isso não quer dizer que, dando maior atenção a essas áreas de dificuldades, o professor deva ignorar as outras áreas que não apresentam dificuldades.

O conhecimento da língua nativa dos alunos e as áreas linguísticas que desencadeiam maiores dificuldades nos alunos pode permitir ao professor dotar-se de ferramentas linguísticas que não só o habilitarão a intervir em diferentes situações didáticas, como, também, a desenvolver senso crítico para a avaliação do material didático antes de adotá-lo (caso de gramáticas e livros de apoio fornecidos pela escola), a organizar exercícios suplementares ao livro-texto usado em classe, a organizar melhores e eficazes testes de língua (e de sua representação escrita), a diagnosticar com precisão as dificuldades de seus alunos na aprendizagem da estrutura da língua (e de sua representação escrita) e a determinar a heterogeneidade das línguas envolvidas.

língua nativa dos alunos, pois a preocupação é de ensinar o português, via variedade lusitana e da perspectiva prescritiva.

⁹⁴ Aqui, também se reconhece que esse exercício pode ser penoso para o professor de ensino bilíngue no contexto moçambicano, tendo em conta a diversidade das línguas nativas e os mecanismos de recrutamento, particularmente quanto ao aspecto da atribuição de cargos a professores em regiões cuja língua nativa é diferente das suas. Esse direcionamento dos cargos tem sido, até o momento, aleatório do ponto de vista das línguas nativas dominadas pelos professores.

Por exemplo, a partir das constatações de que o sistema fonético-fonológico do emakhuwa não dispõe de consoantes sonoras /b/, /d/, /g/, /ʒ/, /z/ que, por outro lado, ocorrem no português, o professor estaria ciente de que a ausência desses fonemas, na fala do português, não constitui deficiência do aluno. E, na ausência de grafemas, seria preciso que o professor reconhecesse que se trata da manifestação da heterogeneidade na relação fala/escrita. Para tal, explicaria a seus alunos que se trata de elementos fonético-fonológicos “estranhos” à sua língua materna – emakhuwa –, do mesmo modo que esta apresenta alguns aspectos fonético-fonológicos “estranhos” a outras línguas, particularmente ao português, como a aspiração, ou a palatalização, de algumas consoantes (ex. *otheka* = “bebida”; *epyo* = “semente”), e que se recomenda que se tenha atenção sobre os contextos de sua ocorrência no português, tanto na fala quanto na escrita (sem, com isso, desencadear no aluno inibição ao falar o português, sob o imaginário de que desenvolver a proficiência em uma língua é praticá-la, desde o início, sem qualquer variação). Na senda desses exemplos, o professor escreveria no quadro, por exemplo, a palavra *fogo* e pediria que os alunos a pronunciassem. Com maior probabilidade, todos ou quase todos pronunciariam [foku]. Nesse contexto, estigmatizar a pronúncia do aluno não o ensinaria sobre o fato – mais importante – de que a pronúncia “[foku]” corresponde a algo diferente da pronúncia “[fogu]”. E que trata-se, porém, de pronúncia de palavra *foco*, cujo significado é diferente do de *fogo*.

Em outras palavras, é preciso não se esquecer de que toda língua varia. E que *variação linguística* consiste no fato de que “nenhuma língua é falada do mesmo jeito em todos os lugares, assim como nem todas as pessoas falam a própria língua de modo idêntico” (BAGNO, 1999, p. 51). Portanto, em algumas vezes, essa variação da fala é transportada para a escrita, devido à inseparabilidade entre fala e escrita. Entretanto, para adequar à norma (orto)gráfica oficial, o aluno deve estar ciente de que a escrita não representa fielmente a fala. Por isso, é necessário prestar atenção ao convencionado sobre a escrita da língua – no caso, o português, pois, ao contrário da fala, a escrita é totalmente artificial e exige treinamento, memorização, exercício e obedece a regras fixas, de tendência conservadora (cf. BAGNO, 1999).

O ensino bilíngue só será efetivo se considerar os problemas que os alunos enfrentam ao aprender o português e a sua representação escrita, pois isto permitiria o aperfeiçoamento dos métodos de ensino, que, em última análise, ajudariam a melhoria do ensino-aprendizagem.

No caso dos fenômenos fonético-fonológicos atuantes na escrita, é preciso considerar o fato de que a “boa pronúncia é questão de percepção e de produção e de que a percepção deve vir em primeiro lugar” (MASCHERPE, 1970, p. 85). Desse modo, o aluno não poderá representar (orto)graficamente determinado som se não conseguir ouvi-lo ou se não for capaz de distingui-lo de outros sons.

Para as aulas do ensino bilíngue (no caso, português/emakhuwa), em cada lição, dois ou três sons seriam produzidos em sequência comparada. Por exemplo, os exercícios que dizem respeito às consoantes /p/ e /b/ serão aplicados juntos, de forma que o aluno pudesse ouvir a diferença entre eles.

Outro aspecto tem a ver com a retenção da atenção dos alunos na pronúncia dos sons. Em se tratando do ensino bilíngue, em que o português é pouco dominado em relação ao emakhuwa, é possível que na aplicação de exercícios fonético-fonológicos os alunos se preocupem muito mais em apreender o significado de palavras do português (principalmente, caso tais palavras sejam novas) em detrimento da apreensão da pronúncia e da grafia dos sons. Desse modo, durante o exercício (fonético-fonológico), o professor privilegiaria sons em palavras amplamente conhecidas ou evitaria fornecer o significado de palavras novas ou pouco conhecidas. Por outro lado, em sua prática didática, o professor enfatizaria exemplos de pronúncias (dentro do português) que denotassem significados diferentes da palavra do que o imaginado pelo aluno. É o caso dos pares /'fogu/ de “fogo” e /'foku/ de “foco”, pois, na pronúncia do aluno, pode não se registrar a diferença de sonoridade das consoantes /g/ e /k/, conforme mencionado anteriormente, já que a tendência é não sonorizar a primeira consoante.

7.1.3 Aplicação de consoantes em sala de aula

Importa observar, antes de tudo, que a abordagem dos exercícios aqui apresentada e as recomendações que faço na sequência do texto têm como

referência básica Mascherpe (1970), em seu estudo comparativo sobre o sistema fonológico do português brasileiro e do inglês. Importa também observar que, embora o autor faça uma abordagem comparativa entre uma língua estrangeira (o inglês) e o português no contexto brasileiro, suas considerações se mostram valiosas neste estudo. Não se trata, porém, de ensinar fonologia ou fonética aos alunos, mas, sim, de fornecer informações (fonético-fonológicas) básicas, que possam ajudar (os alunos) a entenderem melhor a diferença entre os sons das línguas em questão.

Apesar de algumas consoantes (o caso de /b/, /d/, /g/, /ʒ/, /z/) terem a característica comum de sonoridade (sonoras, em oposição às suas correspondentes surdas) e merecerem um tratamento similar⁹⁵, elas serão também abordadas em sala de aula de forma particular. É o que tentarei sugerir nos próximos subitens. Vale, porém, lembrar que os exercícios didáticos aqui apresentados constituem apenas uma sugestão, que não podem ser necessariamente seguidos de forma rígida pelo professor. Os exemplos podem ser alterados e adaptados, concretamente de acordo com as necessidades dos alunos.

Tenho consciência de que algumas abordagens e recomendações podem parecer bastante tradicionais. É o caso, por exemplo, do uso de exemplos isolados (e não a partir de um texto ou frases que desencadeiem algum interesse comunicativo nos alunos) para discriminar a diferença sonora entre um fonema e outro. Apesar da ausência de textos nesta proposta, é enfaticamente recomendável que o professor parta de um texto para o ensino-aprendizagem da escrita. Os diversos textos em emakhuwa ou em português disponíveis nos livros de leitura concebidos pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano para cada nível de escolaridade (de 1ª a 7ª classe) podem ser úteis na prática docente.

7.1.3.1 Exercício para o reconhecimento, a produção e a representação de /b/ em contraste com /p/

Os exercícios serão comentados segundo fases e passos.

⁹⁵ Como se poderá observar adiante, alguns passos de abordagem desses sons são idênticos.

▪ *Fase 1: Foco de atenção*

O professor chamaria a atenção dos alunos para o fato de que há diferença entre o português e o emakhuwa em relação ao som /b/ e ao seu correspondente surdo /p/. Essa diferença consiste no fato de que a matriz fonético-fonológica do português apresenta os dois fonemas. Já a matriz fonético-fonológica do emakhuwa apresenta unicamente o fonema /p/. Desse modo, seria recomendável que, ao se praticar o português, fosse tomada atenção tanto no reconhecimento auditivo quanto na representação escrita. No caso da escrita, o som /b/ é representado pelo grafema e o som /p/ pelo grafema <p>. Isto significa que o som /b/ do português não deve ser representado por qualquer um dos grafemas aplicados à língua emakhuwa, nem mesmo por aquele que pareceria mais próximo, no caso, o grafema <p>, o seu correspondente surdo.

▪ *Fase 2: Produção oral e percepção auditiva*

Passo 1. Num primeiro passo, o professor abordaria o fonema /p/, o correspondente surdo de /b/, visto pertencer tanto ao português quanto à matriz fonético-fonológica da língua materna dos alunos. Portanto, por ocorrer nas duas línguas, pressupõe-se que esse som tende a ser relativamente percebido, produzido e representado com maior familiaridade. O professor escreveria, no quadro, exemplos nos quais o fonema /p/ esteja presente tanto no português quanto no emakhuwa. Embora o foco seja o português, é recomendável que o movimento da abordagem seja feito no sentido inverso: partir do emakhuwa e terminar no português, pois isto parece propiciar maior compreensão das diferenças sonoras das duas línguas, particularmente quando se desloca para o português. É recomendável também que, nesta fase de aprendizagem, se evite fornecer vocábulos em emakhuwa que constituem empréstimos do português (ex.: *polá* – empréstimo de *bola*), com vista a não confundir o aluno (na representação escrita), tendo em conta o prematuro nível de escolaridade (primário). Apesar disso, noutros momentos, o professor poderia mostrar que alguns vocábulos que ocorrem no emakhuwa constituem empréstimos do português, que, porém, tanto na fala quanto na escrita, têm sido modificados para se adequarem à pronúncia do emakhuwa. E que, por

isso, é recomendável que se tenha atenção sempre que se desloca do emakhuwa para o português, particularmente na escrita, para que não sejam necessariamente grafados do mesmo modo que em emakhuwa.

Quadro 8. O fonema /p/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português
ole pa (“escrever”) / woop a (“disparar”) / yoolip a (“forte”)	rap az / pat o / par ar
esoo pe (“gafanhoto”) / waap ela (“cozinhar”) / emop e (“vaca”)	pe sc ar / pe dr eiro / pe rd er
pi il i (“dois”) / nihiku-pi-nihiku (“dia a dia”) / orapi h ela (“lavar”)	lápi s / pi m enta / pi n tar
elap o (“país”/“mundo”/“universo”) / etthep o (“elefante”) / mihap o	po m ada / transpo r te / espo s a
ep u la (“chuva”) / wuupuwel a (“pensar”) / mwaap u (“panela de barro”)	pu l ar / esp u ma / pu x ar

Passo 2. O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta cada um dos exemplos em cada língua, de forma sequenciada, ao mesmo tempo em que (o professor) monitoraria e ajudaria a ultrapassar possíveis dificuldades de pronúncia (previsivelmente, a troca do som /b/ pelo som /p/ e vice-versa). Aqui, o professor realçaria, também, a semelhança fonético-fonológica do fonema /p/ nas duas línguas.

Passo 3. O professor acrescentaria ao Quadro 8 vocábulos do português que contêm o fonema /b/ (e faria lembrar aos alunos que, na matriz fonético-fonológica, tal som não existe em emakhuwa, e que sua representação escrita deve ser feita através do grafema e não por qualquer um dos grafemas buscados da língua emakhuwa, com maior probabilidade para o <p>).

Quadro 9. O fonemas /p/ em contraste com o fonema /b/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português	Português
ole p a (“escrever”) / woop a (“disparar”) / yoolip a (“forte”)	rapaz / pato / par a r	banana / acabar / ban h o
esoo p e (“gafanhoto”) / waap e la (“cozinhar”) / emop e (“vaca”)	pescar / pedreiro / per d er	be b er / cabe b ça / be j o
pi p ili (“dois”) / nihiku-pi-nihiku (“dia a dia”) / orapi p ihela (“lavar”)	láp i s / pim e nta / pin t ar	bicic i leta / bil h ete / combin a r
elap o (“país”/“mundo”/“universo”) / etthep o (“elefante”) / mihap o	pomada / transport e / esp o sa	sabonete / abób o ra / bor r ar
ep u la (“chuva”) / wuup u wela (“pensar”) / mwaap u (“panela de barro”)	pul a r / esp u ma / pux a r	bur r o / ab u so / bus a r

Passo 4. O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta as palavras das três colunas, prestando especial atenção à diferença de pronúncia dos dois sons: /p/ e /b/. O professor monitoraria e ajudaria os alunos a ultrapassarem possíveis dificuldades (de pronúncia), previsivelmente com relação ao som /b/. Caso se registrassem dificuldades, o professor leria as palavras e pediria que os alunos replicassem a sua leitura tantas vezes quanto fosse necessário. O professor acentuaria que, na fala, há um traço importante a distinguir esses dois sons: o vozeamento – sendo /b/ vozeado e /p/ desvozeado ou surdo.

▪ *Fase 3: Descrição da produção contrastada dos sons*

Nesta fase, o professor explicaria aos alunos como os dois sons são produzidos. Demonstraria que, como lugar de produção, ambos os sons (/p/ e /b/) são articulados através dos lábios (superiores e inferiores); e como modo ou maneira de articulação, ambos os sons são produzidos com uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca; o véu palatino é levantado e o ar que vem dos pulmões encaminha-se para a cavidade oral (SILVA, 2003). O professor enfatizaria que a diferença reside, porém, no grau de vozeamento: enquanto /b/ é vozeado, /p/ é desvozeado ou surdo. Uma técnica a recomendar para sinalizar a diferença entre esses sons seria dizer aos alunos que tapassem os dois ouvidos e pronunciassem cada um dos sons. Dessa maneira,

seria fácil perceber a diferença entre esses dois sons no que diz respeito ao lugar e modo de articulação. Para uma maior consolidação do reconhecimento sonoro, os alunos descreveriam sua percepção quanto à diferença entre esses sons.

- *Fase 4: Representação escrita*

Quatro técnicas são recomendadas neste estudo para o aprofundamento da representação escrita desses sons em português: a *leitura*, a *cópia*, o *ditado* e a *produção textuais*. A vantagem da leitura é que ela tende a estimular a memória, permite observar a representação gráfica dos sons nos variados vocábulos. Já a cópia tende a permitir a fixação na memória da representação dos sons. Em relação ao ditado, sua vantagem consiste no fato de que ele trabalha ao mesmo tempo com a percepção auditiva dos sons e respectiva representação escrita. Além disso, tende a permitir ao professor a escolha de um texto rico em sons pelos quais pretende trabalhar, ou manipulação do mesmo com vista a favorecer a ocorrência desses sons. Por seu turno, a redação se mostra vantajosa na medida em que permite uma liberdade aos alunos a trabalharem com as palavras – é o caso de textos poéticos, em que se pode fazer jogo de sons sonoros e surdos.

7.1.3.2 *Exercício para o reconhecimento, a produção e a representação de /d/ em contraste com /t/*

- *Fase 1: Foco de atenção*

O professor diria aos alunos que o som /t/ existe tanto em emakhuwa quanto em português; e que o som /d/ ocorre somente em português. Em termos gráficos, o som /t/ é representado por <t> nas duas línguas e o som /d/ é representado por <d>. O professor chamaria também a atenção dos alunos para o fato de que, embora seja difícil pronunciar o som /d/ na fala (devido à sua ausência na língua de partida), é preciso aprender a reconhecê-lo e a representá-lo de forma contrastada com o som /t/. Assim, na representação escrita, não se deve fazer a substituição de um grafema pelo outro.

- *Fase 2: Produção oral e percepção ativa*

Passo 1. É recomendável que o professor aborde em primeiro lugar o som /t/, pois, à semelhança do que se observou em relação aos sons /p/ e /b/, o som /t/ pertence tanto ao português quanto à matriz fonético-fonológica da língua materna dos alunos, o que se presume maior familiaridade à percepção, produção e representação do mesmo pelos alunos. O professor escreveria no quadro exemplos em emakhuwa e em português nos quais o som /t/ esteja ocorrendo. Tal como observado em relação aos sons /p/ e /b/, embora o foco seja o português, é recomendável que o movimento da abordagem seja feita no sentido inverso: partir do emakhuwa e terminar no português, pois isto parece propiciar maior compreensão das diferenças sonoras das duas línguas, particularmente quando se desloca da língua materna para o português. É também recomendável que se evite fornecer vocábulos em emakhuwa que constituem empréstimos do português (ex.: *etixku*⁹⁶ – empréstimo de *disco*), com vista a não criar confusões no aluno (na representação escrita), tendo em conta o prematuro nível de escolaridade (primário).

Quadro 10. O fonema /t/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português
otaphulela (“interpretar”) / matata (“mãos”) / etala (“fome”)	batata / atar / gastar
muteko (“trabalho”) / oteka (“construir”) / vate (“fora de casa”)	ter / atender / terra
tiivi (“qual”) / tivo (“daí que”) / ti (“é/são”)	botija / mastigar / praticar
ntoko (“tal como”/“igual a”) / otothola / ekhontowa	cotovelo / tomar / motorizada
vatuniyani (“mundo”) / ithutu (“flores”) / otumiha (“vender”)	estudar / turma / tubo

Passo 2. O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta cada um dos exemplos em cada língua, de forma sequenciada, ao mesmo tempo em que o (professor) monitoraria e ajudaria a ultrapassar possíveis dificuldades de pronúncia

⁹⁶ O {e} na posição inicial da palavra (*etixku*) se trata de um morfema de número (singular; o plural é marcado pelo morfema {i}), aplicado para nomes que indicam coisas.

(previsivelmente, a troca do som /d/ pelo som /t/ e vice-versa). Aqui, o professor também realçaria a semelhança fonético-fonológica do fonema /t/ nas duas línguas.

Passo 3. O professor acrescentaria ao Quadro 10 vocábulos do português que contêm o fonema /d/ (e faria lembrar aos alunos que, na matriz fonético-fonológica, tal som não existe em emakhuwa e que sua representação escrita deve ser feita através do grafema <d> e não por qualquer um dos grafemas buscados da língua emakhuwa, com maior probabilidade para o <t>).

Quadro 11: O fonemas /t/ em contraste com o fonema /d/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português	Português
otaphulela (“interpretar”)/matata (“mãos”)/etala (“fome”)	batata/atar/gastar	mudar/redação/dança
muteko (“trabalho”)/oteka (“construir”)/vate (“fora de casa”)	ter/atender/terra	depende/disciplina/divisão
tiivi (“qual”)/tivo (“daí que”)/ti (“é/são”)	botija/mastigar/praticar	dinheiro/dormir/doença
ntoko (“tal como”/“igual a”)/otothola/ ekhontowa	cotovelo/toma/motorizada	adoecer/doutor/documento
vatuniyani (“mundo”) / ithutu (“flores”) / otumiha (“vender”)	estudar / turma / tubo	duro / educado / durar

Passo 4. O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta as palavras das três colunas, prestando especial atenção à diferença de pronúncia dos dois sons: /d/ e /t/. O professor monitoraria e ajudaria os alunos a ultrapassarem possíveis dificuldades (de pronúncia), previsivelmente com relação ao som /d/. Caso se registrassem dificuldades, o professor leria as palavras e pediria que os alunos replicassem a sua leitura tantas vezes quanto o necessário. O professor acentuaria que, na fala, há um traço importante a distinguir esses dois sons: o vozeamento – sendo /d/ vozeado e /t/ desvozeado ou surdo. Nesta fase, o professor também privilegiaria expressões nas quais ocorrem os fonemas /t/ e /d/, quer seja em posições relativamente distantes (como, por exemplo, em palavras diferentes: *turma de ensino bilíngue...*), quer seja em posições relativamente próximas (como, por exemplo, em uma mesma palavra: *toda*).

▪ *Fase 3: Descrição da produção contrastada dos sons*

Nesta fase, o professor explicaria aos alunos como os dois sons são produzidos. Demonstraria que, como lugar de produção, ambos os sons (/t/ e /d/) são articulados através do ápice ou a lâmina da língua em contato com os dentes incisivos superiores; e como modo ou maneira de articulação, ambos os sons são produzidos com uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca; o véu palatino é levantado e o ar que vem dos pulmões encaminha-se para a cavidade oral (SILVA, 2003). A diferença reside, porém, no grau de vozeamento: enquanto /d/ é vozeado, /t/ é desvozeado ou surdo. Uma técnica a recomendar para demonstrar a diferença entre esses sons seria dizer aos alunos que tapassem os dois ouvidos e pronunciassem cada um dos sons. Dessa maneira, poderia ser fácil perceber a diferença entre esses dois sons no que diz respeito ao lugar e modo de articulação. Para maior consolidação do reconhecimento sonoro, os alunos descreveriam sua percepção quanto à diferença entre esses sons.

▪ *Fase 5: Representação escrita*

À semelhança do que se observou em relação aos sons /b/ e /p/, também quatro técnicas são recomendáveis neste estudo para o aprofundamento da representação escrita desses sons em português: a *leitura*, a *cópia*, o *ditado* e a *redação* textuais. A vantagem da leitura é que ela tende a estimular a memória, permite observar a representação gráfica dos sons nos variados vocábulos. Já a cópia tende a permitir a fixação na memória da representação dos sons. Em relação ao ditado, sua vantagem é que ele tende a trabalhar ao mesmo tempo com a percepção auditiva dos sons e respectiva representação escrita. Além disso, tende a permitir ao professor a escolha de um texto rico em sons pelos quais pretende trabalhar, ou manipulação do mesmo com vista a favorecer a ocorrência desses sons. Por seu turno, a redação se mostra vantajosa na medida em que permite uma liberdade aos alunos a trabalharem com as palavras – é o caso de textos poéticos, em que se pode fazer jogo de sons sonoros e surdos.

7.1.3.3 *Exercício para o reconhecimento, a produção e a representação de /g/ em contraste com /k/*

▪ *Fase 1: Foco de atenção*

O professor chamaria a atenção dos alunos para o fato de que o som /k/ existe tanto em emakhuwa quanto em português. E que, porém, o som /g/ só existe no português. E que, na escrita do emakhuwa, o som /k/ é representado pelo grafema <k>, enquanto na escrita do português ele é distribuído em três grafemas: <q>, <c>, <qu>. Por seu turno, o som /g/ é grafemicamente distribuído para <g> e <gu->. Na representação escrita do português, não se pode substituir o grafema <g> pelo <c> ou <q>; nem <gu-> pelo <qu-> e vice-versa.

▪ *Fase 2: Produção oral e percepção ativa*

Passo 1. Sugere-se que o professor aborde em primeiro lugar o som /k/; pois, à semelhança do que se observou em relação aos sons /p/ e /b/; e /d/ e /t/, o som /k/ pertence tanto ao português quanto à matriz fonético-fonológica da língua nativa dos alunos, o que se presume maior familiaridade à percepção, produção e representação do mesmo pelos alunos.

O professor escreveria no quadro exemplos em emakhuwa e em português nos quais o som /k/ esteja ocorrendo. Tal como observado em relação aos sons /p/ e /b/; e /d/ e /t/, é recomendável que se evite fornecer vocábulos em emakhuwa que constituem empréstimos do português (ex.: *okanyara* – empréstimo de *ganhar*), com vista a não criar confusões no aluno (na representação escrita), tendo em conta o prematuro nível de escolaridade (primário). Apesar disso, noutros momentos, o professor mostraria que alguns vocábulos que ocorrem no emakhuwa constituem empréstimos do português, que tanto na fala quanto na escrita são, porém, modificados para se adequarem à pronúncia do emakhuwa. Deve-se por isso, ter atenção sempre que se desloca do emakhuwa para o português, particularmente na escrita, para que, no retorno desses empréstimos para os vocábulos originais do português, não sejam necessariamente grafados do mesmo modo que em emakhuwa.

Quadro 12. O fonema /k/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português
okavihera (“ajudar”) / manyaka (“chifres”) / anelaka (“chorar por”)	ca s a / fa c a / merca d o
ove k ela (“pedir”) / opan k ela (“fazer”) / anvanihan e ke (“discutam”)	es q uecer / ri q ueza / q ueimar
okilaathi (“sentar-se”) / kimphavela (“quero”) / kinnona (“vejo”)	q u intal / má q uina / ar q uivar
okohiya (“perguntar”) / oloko (“barro”) / namarokolo (“coelho”)	co m er / co n hecimento / co m prar
ikuru (“forças”) / okumi (“vida”) / ekuwo (“pano”)	c u mprimen t ar / pro c urar / cu l tura

Passo 2. O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta cada um dos exemplos em cada língua, de forma sequenciada, ao mesmo tempo em que o professor monitoraria e ajudaria a ultrapassar possíveis dificuldades de pronúncia (previsivelmente, a troca do som /g/ pelo som /k/ e vice-versa). Aqui, o professor também realçaria a semelhança fonológica do fonema /k/ nas duas línguas.

Passo 3. O professor acrescentaria ao Quadro 12 vocábulos do português que contêm o fonema /g/ (e faria lembrar aos alunos que, na matriz fonético-fonológica, tal som não existe em emakhuwa e que sua representação escrita deve ser feita através do grafema <g> ou <gu-> e não por qualquer um dos grafemas buscados da língua emakhuwa, com maior probabilidade para <c> ou <qu->).

Quadro 13. O fonemas /k/ em contraste com o fonema /g/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português	Português
okavihera (“ajudar”) / manyaka (“chifres”) / anelaka (“chorar por”)	ca s a / fa c a / merca d o	ga l inha / ama r gar / ma s tigar
ove k ela (“pedir”) / opan k ela (“fazer”) / anvanihan e ke (“discutam”)	es q uecer / ri q ueza / q ueimar	al g uém / g uerra / po r tu g uês
okilaathi (“sentar-se”) / kimphavela (“quero”) / kinnona (“vejo”)	q u intal / má q uina / ar q uivar	gui t arra / se g uinte / gu i ar
okohiya (“perguntar”) / oloko (“barro”) / namarokolo (“coelho”)	co m er / co n hecimento / co m prar	go s tar / es g otar / go r dura
ikuru (“forças”) / okumi (“vida”) / nihiku (“dia”)	c u mprimen t ar / pro c urar / cu l tura	al g um / ama r gura / agu l ha

Passo 4. O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta as palavras das três colunas, prestando especial atenção à diferença de pronúncia dos dois sons: /k/ e /g/. O professor monitoraria e ajudaria os alunos a ultrapassarem possíveis dificuldades (de pronúncia), previsivelmente com relação ao som /g/. Caso se registrassem dificuldades, o professor leria as palavras e pediriam que os alunos replicassem a sua leitura tantas vezes quanto o necessário. O professor acentuaria que, na fala, há um traço importante a distinguir esses dois sons: o vozeamento – sendo /g/ vozeado e /k/ desvozeado ou surdo.

Nesta fase, o professor também privilegiaria expressões nas quais ocorram os fonemas /k/ e /g/, quer seja em posições relativamente distantes (como, por exemplo, em palavras diferentes: *casa grande*), quer seja em posições relativamente próximas (como, por exemplo, em uma mesma palavra: *cágado*).

▪ *Fase 3: Descrição da produção do som*

O professor demonstraria que, como lugar de produção, ambos os sons (/k/ e /g/) são articulados entre a parte posterior da língua e o véu palatino ou palato mole; e como modo ou maneira de articulação, ambos os sons são produzidos com uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca; o véu palatino é levantado e o ar que vem dos pulmões encaminha-se para a cavidade oral (SILVA, 2003). A diferença reside, porém, no grau de vozeamento: enquanto /g/ é vozeado, /k/ é desvozeado ou surdo. Também se utilizaria a técnica de os alunos taparem os dois ouvidos e pronunciarem cada um dos sons. Para tanto, o professor levaria os alunos a dizerem por suas próprias palavras em que região do aparelho fonador percebem a produção de cada um dos sons e como cada um deles é produzido.

▪ *Fase 5: Exercício de representação escrita em português*

O professor faria lembrar aos alunos que a distribuição grafêmica do som /k/ é variável em português em comparação com o emakhuwa; isto é, enquanto em emakhuwa é unicamente representado por <k>, em português pode ser representado por <c>, <q> e por <qu>. Para mais clareza didática, o professor apresentaria o seguinte quadro da distribuição grafêmica e de alguns exemplos:

Quadro 14. O fonema /k/: sua distribuição e representação grafêmica

/k/	Emakhuwa		Português						
	<k>		<c>				<q>	<qu->	
	No início de palavra	No interior de palavra	No início de palavra seguida de vogal	No início de palavra seguida de consoante	No interior de palavra seguida de vogal	No interior de palavra seguida de consoante	No interior de palavra	No início de palavra	No interior de palavra
	kapwitthi (“arma”)/ kasomaka (“quando estudar”)	okavihera (“ajudar”)/ manyaka (“chifres”)/ anelaka (“chorar por”)	casa/cansado/ camisa	classe/ crânio/ claro	faca/ mercado/ brincar	esclarecer/ conectar/ massacrar	–	quadro/ quatro/ quarto	esquadra/ aquário/ esquadro
	kenre (“eu disse”)	ovekela (“pedir”)/ opankela (“fazer”)/ anvanihaneke (“discutam”)	–	crescer/ clemente/ crença	–	secretaria/ bicicleta/ característica	–	querer/ quente/ questão	qualquer/ esquecer/ esqueleto
	kipattenre (“inicie/co mecei”)/ kimpavela (“quero”)/ kinnona (“vejo”)	ikina (“outros”)/ okilaathi (“sentar-se”)/ nsikitthini	–	cristo/ clínica/ crime	–	eclipse/ fictício/ lacrimejar	–	quintal/ quilo/ quinze	esquina/ líquido/ máquina
	kohixutta/ koroxo/ koosuwela (“sei”)	okohiya (“perguntar”)/ oloko (“barro”)/ namarokolo (“co- elho”)	comer/ conhecimento/ comprar	cloro/ invicto/ clonagem	acontecer/ acolhimento/ aconchegar	ciclo/eclodir/mi crofone	–	quotidia no/quoci ente/ quorum	aquoso
	ikuru (“forças”)/ okumi (“vida”)/ nihiku (“dia”)	(?) ⁹⁷	cumprimentar/ procurar/ cultura	cru/ cruzamento/cl ube	lacuna/ acumular/ cálculo	excluir/ pactuar/ conclusão	váquo/ obliquo/ longín- quo	–	–

⁹⁷ Neste e, também, noutros quadros, a interrogação (?) significa o desconhecimento de algum exemplo para a posição em causa.

O Quadro seguinte mostra também o som /g/ (vs. o som /k/), sua distribuição e representação grafêmica. Como se poderá observar, tal como nos sons anteriores, nesta fase, quatro técnicas são recomendadas para o aperfeiçoamento da representação escrita desses sons em português: a *leitura*, a *cópia*, o *ditado* e a *redação* textuais.

Vale lembrar que a vantagem da leitura é que ela tende a estimular a memória, permite observar a representação gráfica dos sons nos variados vocábulos. Já a cópia tende a permitir a fixação na memória da representação dos sons. Em relação ao ditado, sua vantagem é que ele tende a trabalhar ao mesmo tempo com a percepção auditiva dos sons e respectiva representação escrita. Além disso, permite ao professor a escolha de um texto rico em sons pelos quais pretende trabalhar, ou manipulação do mesmo com vista a favorecer a ocorrência desses sons. Por seu turno, a redação se mostra vantajosa na medida em que permite uma liberdade aos alunos a trabalharem com as palavras – é o caso de textos poéticos, em que se pode fazer jogo de sons sonoros e surdos.

Quadro 15. O fonema /k/ em contraste com fonema /g/: sua distribuição e representação grafêmica

	Emakhuwa		Português								Português			
	<k>		<c>				<q>	<qu>			<g>		<gu>	
	No início de palavra	No interior de palavra	No início de palavra seguida de vogal	No início de palavra seguida de consoante	No interior de palavra seguida de vogal	No interior de palvaras seguida de consoante	No interior de palavra	No início de palavra	No interior de palavra		No início de pala-vra	No inte-rior de pala-vra	No início de pala-vra	No interior de palavra
/k/	kapwitthi ("arma")/ kasomaka ("quando estudar")	okavihera ("ajudar") / manyaka ("chifres") / anelaka ("chorar por")	casa / cansado/ camisa	classe / crânio / claro	faca / mercado/ brincar	esclarecer/ conectar/ massacrar	—	quadro/ quatro/ quarto	esquadra / aquário/ esquadro	/g/	galinha / gato/ gas-tar	cágado/ agas-tado/ agarra	guarda/ guar-ni- ção/ guardião	água/ língua/ régua
	kenre ("eu disse")	ovekela ("pedir")/ opankela ("fazer")/ anvanihaneke ("discutam")	—	crescer/ clemente/ crença	—	secretaria/ bicicleta/ característi ca	—	querer/ quente/ questão	qualquer/ esquecer / esquele-to		—	—	guerra/ guer-rilha/ guer-rilhei-ro	al-guém/ ce-gueira/ man-gueira
	kipattenre("iniciei/comecei")/ kimphavela ("quero")/ kinnona ("vejo")	ikina ("outros")/ okilaathi ("sentar-se")/ nsikitthini	—	cristo/ clínica/ crime	—	eclipse/ fictício/ lacrimejar	—	quintal/ quilo/ quinze	esquina/ líquido/ máquina		—	—	gui-tarra/ guiar/ gui-lhoti-na	água/ seguin-te/ extin-guir
	kohixutta/ koroxo/ koosuwela ("sei")	okohiya ("perguntar")/ oloko ("barro")/ namarokolo ("coelho")	comer/ conheci-mento/ comprar	cloro/ invicto/ clonagem	aconte-cer/aco-lhimento/ acon-chegar	ciclo/eclo-dir/ microfone	—	quotidia-no/ quocien-te/ quorum	aquoso		gostar/ gor-dura/ gota	amigo/ magoar/ fogo	—	desa-guou/ exí-guo/ am-bíguo
	ikuru ("forças")/ okumi("vida")/ nihiku ("dia")	(?)	cumpri-mentar/ procurar/ cultura	cru/ cruzament o/clube	lacuna/ acumu-lar/cál-culo	excluir/ pactuar/ conclusão	váquo/ obli-quo/ longín-quo	—	—		guloso/ gusta-ção/ Gusta-vo	mer-gulho/ cogume-lo/ agulha	—	—

7.1.3.4 *Exercício para o reconhecimento, a produção e a representação de /ʒ/ em contraste com /j/*

- *Fase 1: Foco de atenção*

À semelhança de exercícios anteriores, o professor chamaria a atenção aos alunos para o fato de que o som /j/ existe tanto em emakhuwa quanto em português. E que, porém, o som /ʒ/ só existe no português. Por outro lado, na escrita do emakhuwa, o som /j/ é representado pelo grafema <x>, enquanto na escrita do português ele é distribuído para três grafemas: <s>, <ch>, <x>. Por seu turno, o som /ʒ/ é grafemicamente distribuído para <s>, <z>, <j> e <g>. Na representação escrita do português, não se pode substituir os grafemas que representam o som /ʒ/ pelos que representam o som /j/ e vice-versa.

- *Fase 2: Produção oral e percepção auditiva*

Passo 1 – À semelhança do que se sugeriu em relação aos exercícios anteriores, aqui também o professor abordaria em primeiro lugar o som /j/; pois, à semelhança do que se observou em relação aos sons /p/ e /b/; /d/ e /t/; e /k/ e /g/, o som /j/ pertence tanto ao português quanto à matriz fonético-fonológica da língua materna dos alunos, o que se presume maior familiaridade à percepção, produção e representação dos alunos em relação a esse som.

O professor escreveria no quadro exemplos em emakhuwa e em português nos quais o som /j/ esteja ocorrendo. À semelhança do recomendado em exercícios anteriores, aqui também o professor evitaria fornecer vocábulos em emakhuwa que constituem empréstimos do português (ex.: *xantare* – empréstimo de *jantar*), com vista a não criar confusões no aluno (na representação escrita), tendo em conta o prematuro nível de escolaridade (primário). Apesar disso, noutros momentos, o professor mostraria que alguns vocábulos que ocorrem no emakhuwa constituem empréstimos do português, que, porém, tanto na fala quanto na escrita são modificados para se adequarem à pronúncia do emakhuwa. E que, por isso, deve-se ter atenção sempre que se desloca do emakhuwa para o português, particularmente

na escrita, para que não sejam necessariamente grafados do mesmo modo que em emakhuwa.

Quadro 16. O fonema /f/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português
okuxa (“levar”) / oxaya (“caçar”)	enxada / manchar / caixa
xexe (“quatro”) / muxerexere / (“extremidade”) / yooxerya (“vermelho”)	encher / mexer / peixe
mwaxithiyana (“donzela”) / malaxi (“capim”) / exiri (“parede”)	chinelo / mexida / pesquisa
xonte (“por favor”) / mixovo / xooko / nxotte / koroxo	escova / chorar / cachorro
koxukura (“obrigado/agradeço”) / oxukha (“escovar”)	chuva / luxuoso / vasculhar

Passo 2 – O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta cada um dos exemplos em cada língua, de forma sequenciada, ao mesmo tempo em que o professor monitoraria e ajudaria a ultrapassar possíveis dificuldades de pronúncia (previsivelmente, a troca do som /ʒ/ pelo /f/ e vice-versa). Aqui, o professor também realçaria a semelhança fonológica do fonema /f/ nas duas línguas.

Passo 3 – O professor acrescentaria ao Quadro 16 vocábulos do português que contêm o fonema /ʒ/ (e faria lembrar aos alunos que, na matriz fonético-fonológica, tal som não existe em emakhuwa e que sua representação escrita deve ser feita através dos grafemas correspondentes e não por qualquer um dos grafemas buscados da língua emakhuwa, com maior probabilidade para o grafema <x>).

Quadro 17. O fonema /f/ em contraste com o fonema /ʒ/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português	Português
oxanka	enxada	jantar
xexe (“quatro”)	encher	germinar
mwaxithiyana (“donzela”)	chinelo	gingar
xonte (“por favor”)	escova	jovem
koxukura (“obrigado/agradeço”)	chuva	cajú

Passo 4 – O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta as palavras das três colunas, prestando especial atenção à diferença de pronúncia dos dois sons: /ʃ/ e /ʒ/. O professor monitoraria e ajudaria os alunos a ultrapassarem possíveis dificuldades (de pronúncia), previsivelmente com relação ao som /ʒ/. Caso se registrassem dificuldades, o professor leria as palavras e pediria que os alunos replicassem a sua leitura tantas vezes quanto o necessário. O professor acentuaria que, na fala, há um traço importante a distinguir esses dois sons: o vozeamento – sendo /ʒ/ vozeado e /ʃ/ desvozeado ou surdo.

▪ *Fase 3: Descrição da produção do som*

O professor demonstraria que, como lugar de produção, ambos os sons (/ʃ/ e /ʒ/) são articulados entre a parte anterior da língua e a parte medial do palato duro; e como modo ou maneira de articulação, ambos os sons são produzidos quando os articuladores se aproximam produzindo fricção quando ocorre a passagem central da corrente de ar. Entretanto, essa aproximação dos articuladores não chega a causar obstrução completa, mas parcial (que causa a fricção) (SILVA, 2003). A diferença reside, porém, no grau de vozeamento: enquanto /ʒ/ é vozeado, /ʃ/ é desvozeado ou surdo. Também se utilizaria a técnica de os alunos taparem os dois ouvidos e pronunciarem cada um dos sons. Para tanto, para maior consolidação do reconhecimento sonoro, o professor levaria os alunos a dizerem por suas próprias palavras em que região do aparelho fonador percebem a produção de cada um dos sons e como cada um deles é produzido.

▪ *Fase 5: Exercício de representação escrita em português*

O professor faria lembrar aos alunos que a distribuição grafêmica do som /ʃ/ é variável em português em comparação com o emakhuwa; isto é, enquanto em emakhuwa é unicamente representado por <x>, em português pode ser representado por <s>, <ch>, <x>. Para mais clareza didática, o professor apresentaria o seguinte quadro da distribuição grafêmica e de alguns exemplos:

Quadro 18. O fonema /ʃ/: sua distribuição e representação grafêmica

/ʃ/	Emakhuwa		Português					
	<x>		<s>		<ch->		<x>	
	No início de palavra	No interior de palavra	No interior de palavra (concretamente na coda, isto é, no final de sílaba, sempre que precedida por um som surdo)	Numa frase (concretamente no final de palavra precedida de palavra iniciada por um som surdo – em posição de arquifonema)	No início de palavra	No interior de palavra	No início de palavra	No interior de palavra
	xaya (“cace”)	oxaya (“caçar”)	casca	muitas coisas	chamada	achar	xavier	enxada
	xeeni (“o que é”)	yooxeerya (“vermelho”)	costela	eles sabem	chegar	bochecha	xenofobia	mexer
	(?)	mwaxithiyana (“donzela”)	despir	lápiz pequeno	chifre	cochilar	xixi	tóxico
	xonte (“por favor”)	mixovo	páscoa	tomamos chá	chorar	cachorro	xotar	enxoval
	(?)	koxukura (“obrigado/agradeço”)	vasculhar	meus primos	chuva	machucar	(?)	enxugar

O Quadro seguinte mostra também o som /ʒ/ (vs. o som /ʃ/), sua distribuição e representação grafêmica. Tal como nos sons anteriores, nesta fase, quatro técnicas são recomendáveis para o aperfeiçoamento da representação escrita desses sons em português: a *leitura*, a *cópia*, o *ditado* e a *redação* textuais.

Vale lembrar que a vantagem da leitura é que ela tende a estimular a memória, permite observar a representação gráfica dos sons nos variados vocábulos.

Já a cópia tende a permitir a fixação na memória da representação dos sons. Em relação ao ditado, sua vantagem é que ele tende a trabalhar ao mesmo tempo com a percepção auditiva dos sons e respectiva representação escrita. Além disso, tende a permitir ao professor a escolha de um texto rico em sons pelos quais pretende trabalhar, ou manipulação do mesmo com vista a favorecer a ocorrência desses sons.

Por seu turno, a redação se mostra vantajosa na medida em que permite uma liberdade aos alunos a trabalharem com as palavras – é o caso de textos poéticos, em que se pode fazer jogo de sons sonoros e surdos.

Em relação à redação, ela se mostra vantajosa na medida em que permite uma liberdade aos alunos a trabalharem com as palavras – é o caso de textos poéticos, em que se pode fazer jogo de sons sonoros e surdos.

Quadro 19. O fonema /j/ em contraste com o fonema /ʒ/: sua distribuição e representação grafêmica

/j/	Emakhuwa		Português						/ʒ/	Português								
	<x>		<s>		<ch->		<x>			<j>		<g>		<s>		<z>		
	No início de palav.	No interior de palavra	No interior de palavra (concretament e no final de sílaba precedida por um som surdo)	Numa frase (concretamente no final de palavra precedida de palavra iniciada por um som surdo)	No início de palavra	No interior de palavra	No início de palavra	No interior de palavra		No início de palav.	No interior de palavra	No início de palav.	No interior de palavra	No interior de palavra (isto é, no final de sílaba precedida por um som sonoro)	Numa frase (isto é, no final de palavra precedida de palavra iniciada por um som sonoro)	No interior de palavra (isto é, no final de sílaba)	No final de palavra seguida por outra ⁹⁸⁾	No final de Palavra solta ou quando coincide com o final de frase
	xaya ("cace (!)")	oxaya (caçar)	Casca	muitas coisas	chamada	achar	Xavier	enxada		jantar	arranjar	–	–	rasgar	coisas boas	eficazmente	faz frio	rapaz
	xeeni ("o que é")	yooxeerya ("vermelho")	Costela	eles sabem	chegar	creche	Xenófobo	mexer		jejum	objeto	gelo	proteger	desde	seres vivos	–	uma vez que	timidez
	(?)	mwaxithiyana ("donzela")	Despir	lápiz pequeno	chifre	cochilar	Xixi	tóxico		jiboia	lojista	gingar	fugir	Israel	fins de semana	felizmente	aprendiz de moda...	feliz
	xonte ("por favor")	mixovo	Páscoa	tomamos chá	chorar	cachorro	Xotar	enxoval		jogo	ajoelhar	–	–	Lisboa	os jogadores	velozmente	voz rouca	foz
(?)	koxukura ("obrigado/ agradeço")	Vasculhar	meus primos	chuva	machucar	(?)	enxuga	jurar	ajudar	–	–	esburacado	alunos novos	–	luz verde	avestruz		

⁹⁸ Tende a tomar o som /z/ quando precedida por uma palavra iniciada por vogal. Ex.: *Ela tem dez anos de idade!*

7.1.3.5 Exercício para o reconhecimento, a produção e a representação de /z/ em contraste com /s/

- *Fase 1: Foco de atenção*

À semelhança de exercícios anteriores, o professor chamaria a atenção dos alunos para o fato de que o som /s/ ocorre tanto em emakhuwa quanto em português; ao passo que o som /z/ só ocorre em português. O professor chamaria também a atenção para o fato de que, na representação escrita do emakhuwa, o som /s/ é grafemicamente representado por <s>; enquanto na representação escrita do português, ele pode ser representado por <s>; <ss>; <c>; <ç>, <x>, conforme o vocábulo. Já o som /z/ pode ser grafemicamente representado por <z> e <s>, <x>.

- *Fase 2: Produção oral e percepção auditiva*

Passo 1. À semelhança do que se sugeriu em relação aos exercícios anteriores, aqui também o professor abordaria em primeiro lugar o som /s/; pois, à semelhança do que se observou em relação aos sons /b/ e /p/; /d/ e /t/; /g/ e /k/, e /ʒ/ e /j/, o som /s/ pertence tanto ao português quanto à matriz fonético-fonológica da língua materna dos alunos, o que se presume maior familiaridade à percepção, produção e representação dos alunos em relação a esse som.

O professor escreveria no quadro exemplos em emakhuwa e em português nos quais o som /s/ esteja ocorrendo. À semelhança do recomendado em exercícios anteriores, aqui também o professor evitaria fornecer vocábulos em emakhuwa que constituem empréstimos do português (ex.: ekusinya – empréstimo de *cozinha*), com vista a não criar confusões (de representação escrita) no aluno, tendo em conta o prematuro nível de escolaridade (primário).

Quadro 20. O fonema /s/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português
emosa (“um/uma”)	saco
sehu (“nosso/nossa”)	pressa
maasi (“água”)	cinco
soolya (“comida”)	poço
osuwela (“saber”)	subir

Passo 2. O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta cada um dos exemplos em cada língua, de forma sequenciada, ao mesmo tempo em que (o professor) monitoraria e ajudaria os alunos a ultrapassar possíveis dificuldades de pronúncia (previsivelmente, a troca do som /z/ pelo /s/). Aqui, o professor também realçaria a semelhança fonético-fonológica do fonema /s/ nas duas línguas.

Passo 3. O professor acrescentaria ao Quadro 20 vocábulos do português que contêm o fonema /z/ (e faria lembrar aos alunos que, na matriz fonético-fonológica, tal som não existe em emakhuwa e que sua representação escrita deve ser feita através dos grafemas correspondentes e não por qualquer um dos grafemas buscados da língua emakhuwa, potencialmente com maior probabilidade para o grafema <s> em contextos em que se requer o grafema <z>).

Quadro 21. O fonema /s/ em contraste com o fonema /z/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português	Português
emosa (“um/uma”)	saco	casamento
sehu (“nosso/nossa”)	pressa	tesoura
maasi (“água”)	cinco	visita ⁹⁹
soolya (“comida”)	poço	zona
osuwela (“saber”)	subir	azul

⁹⁹ O professor deve tratar com devida atenção o som /z/ em contextos em que é grafemicamente representado por <s> entre vogais (ex.: *asa*, *visita*) e, em algumas exceções, por <z> entre consoante e vogal (ex.: *trânsito*).

Passo 4. O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta as palavras das três colunas, prestando especial atenção à diferença de pronúncia dos dois sons: /s/ e /z/. O professor monitoraria e ajudaria os alunos a ultrapassarem possíveis dificuldades (de pronúncia), previsivelmente com relação ao som /z/. Caso se registrassem dificuldades, o professor leria as palavras e pedir que os alunos replicassem a sua leitura tantas vezes quanto necessário. O professor acentuaria que, na fala, há um traço importante a distinguir esses dois sons: o vozeamento – sendo /z/ vozeado e /s/ desvozeado ou surdo.

▪ *Fase 3: Descrição da produção do som*

O professor demonstraria que, como lugar de produção, ambos os sons (/s/ e /z/) são articulados entre o ápice ou a lâmina da língua em contato com os dentes incisivos superiores; e como modo ou maneira de articulação, ambos os sons são produzidos quando os articuladores se aproximam produzindo fricção quando ocorre a passagem central da corrente de ar. Entretanto, essa aproximação dos articuladores não chega a causar obstrução completa e sim parcial (que causa a fricção) (SILVA, 2003). A diferença reside, porém, no grau de vozeamento: enquanto /z/ é vozeado, /s/ é desvozeado ou surdo. Também se utilizaria a técnica de os alunos taparem os dois ouvidos e pronunciarem cada um dos sons. Para tanto, como estratégia didática de consolidação do reconhecimento sonoro, o professor levaria os alunos a dizerem por suas próprias palavras em que região do aparelho fonador percebem a produção de cada um dos sons e como cada um deles é produzido.

▪ *Fase 5: Exercício de representação escrita em português*

O professor faria lembrar aos alunos que a distribuição grafêmica do som /s/ é variável em português em comparação com o emakhuwa; isto é, enquanto em emakhuwa é unicamente representado por <s>, em português pode ser representado por <s>; <ss>; <c>; <ç>, <x>. Para mais clareza didática, o professor apresentaria o seguinte quadro de distribuição grafêmica e de alguns exemplos:

Quadro 22. O fonema /s/: sua distribuição e representação gráfemica

/s/	Emakhuwa		Português						
	<S>		<S>		<SS->	<C>		<Ç>	<X>
	No início de palavra	No interior de palavra	No início de palavra	No interior de palavra, concretamente no início de sílaba antecedida por consoante e precedida por vogal, salvo algumas exceções (como em <i>trânsito</i>)	No interior de palavra (concretamente e entre vogais)	No início de palavra (concretamente precedida pelas vogais /e/ ou /i/)	No interior de palavra, (concretamente precedida pelas vogais /e/ ou /i/)	No interior de palavra (concretamente precedida pelas vogais /a/, /o/ ou /u/)	No início de palavra
	sa ("de/do/da/dos/das/dum/duma")	emosa ("um/uma")	sabão	cansado	Assar	—	—	canção	
	sehu ("nosso(s)/nossa(s)")	omiserya ("pescar")	Senhora	conselho	passar	cebola	sincero	—	
	sinceene ("bastante/muita(s)/muito(s)")	maasi ("água")	Simple s	falsidade	assinar	cinco	difícil	—	próximo
	soolya ("comida")	issope ("gafanhotos")	somar	absoluto	assobio	—	—	lençol	
	suulupale ("grand-es")	osuwela ("saber")	sujo	consulta	possuir	—	—	açúcar	

O Quadro seguinte mostra também o som /z/ (vs. o som /s/), sua distribuição e representação gráfemica. Nesta fase, à semelhança do que se observou nos exercícios anteriores, quatro técnicas são recomendadas para o aperfeiçoamento da representação escrita desses sons em português: a *leitura*, a *cópia*, o *ditado* e a *redação* textuais. A vantagem da leitura é que ela tende a estimular a memória, permite observar a representação gráfica dos sons nos variados vocábulos. Já a cópia tende a permitir a fixação na memória da representação dos sons. Em relação ao ditado, sua vantagem é que ele tende a trabalhar ao mesmo tempo com a percepção auditiva dos sons e respectiva representação escrita. Além disso, tende a permitir ao professor a escolha de um texto rico em sons pelos quais pretende trabalhar, ou manipulação do mesmo com vista a favorecer a ocorrência desses sons. Por seu turno, a redação se mostra vantajosa na medida em que permite uma liberdade aos alunos a trabalharem com as palavras – é o caso de textos poéticos, em que se pode fazer jogo de sons sonoros e surdos.

Quadro 23. O fonema /s/ em contraste com o fonema /z/: sua distribuição e representação gráfica

/s/	Emakhuwa		Português							/z/	Português			
	<S>		<S>		<SS>	<C>		<Ç>	<X>		<Z>		<S>	<X>
	No início de palavra	No interior de palavra	No início de palavra	No interior de palavra, concretamente no início de sílaba antecedida por consoate e precedida por vogal, salvo algumas exceções (como em trânsito)	No interior de palavra (concretament e entre vogais)	No início de palavra (concret amente precedid a pelas vogais /e/ ou /i/)	No interior de palavra, (concret amente precedid a pelas vogais /e/ ou /i/)	No interior de palavra (concreta mente precedida pelas vogais /a/, /o/ ou /u/)	No interior de palavra (concret amente precedid a pela vogal /i/)		No início de palavra	No interior de palavr a	No interior de palavra (concretament e entre vogais, salvo algumas exceções, em que o som /z/ pode ser representado por <s> entre consoante e vogala. Ex.: transito)	No interior de palavra
	sa (“de/do/da/dos/das/dum/duma”)	emosa (“um/uma”)	sabão	cansado	assar	–	–	canção	–		zanga	rezar	casamento	exame/exato
	sehu (“nosso(s)/nossa(s)”)	omiserya (“pes-car”)	senho-ra	conselho	passear	cebola	sincero	–	–		zelo	fazer	crise	exem-plo/exér-cito/execu-tar
	sinceene (“bastante/muita(s)/muito(s)/”)	maasi (“água”)	simples	falsidade	assinar	cinco	difícil	–	próxi-mo/máximo		zinco	vazio	visita	existir/êxito
	soolya (“comida”)	issope (“gafa-nhotos”)	somar	absoluto	assobio	–	–	lençol	–		zona	rezou	tesoura	êxodo
	suulupale (“gran-des”)	osuwela (“saber”)	sujo	consulta	possuir	–	–	açúcar	–		zunzum	azul	casual	exumar

7.1.3.6 Exercício para o reconhecimento e a representação de /r/ em contraste com /r/

- *Fase 1: Foco de atenção*

Diferentemente dos casos anteriores, em que é nítida a ausência no português dos fonemas sonoros, a diferença entre /r/ e /r/ no português falado em Moçambique é, no entanto, pouco perceptível, com maior realização do som /r/. Em outras palavras, para um falante do português makhuwa, tende-se a observar apenas a realização do som /r/ em todas as palavras.

Porém, à semelhança de exercícios anteriores, o professor chamaria a atenção dos alunos para o fato de que o som /r/ existe tanto em emakhuwa quanto em português. E que, porém, existe outro som, o /r/, que só existe no português, com maior marcação no português europeu do que no português praticado em Moçambique. E, uma vez que a escrita do português em Moçambique tem por norma o português europeu, é necessário prestar atenção no reconhecimento sonoro entre esses dois fonemas, isto é, a diferença sonora entre eles com vista a representá-los adequadamente na escrita.

- *Fase 2: Produção oral e percepção ativa*

Passo 1. O professor escreveria no quadro exemplos em emakhuwa e em português nos quais o som /r/ esteja ocorrendo. À semelhança do recomendado em exercícios anteriores, aqui também o professor evitaria fornecer vocábulos em emakhuwa que constituem empréstimos do português (ex.: *ekaro* – empréstimo de *carro*), com vista a não criar confusões no aluno (na representação escrita), tendo em conta o prematuro nível de escolaridade (primário). Apesar disso, noutros momentos, mostraria que alguns vocábulos que ocorrem no emakhuwa constituem empréstimos do português, que, tanto na fala quanto na escrita são, porém, modificados para se adequarem à pronúncia do emakhuwa. Por isso, deve-se ter atenção sempre que se usa o português, particularmente na escrita, para que esses vocábulos não sejam necessariamente grafados do mesmo modo que em emakhuwa.

Quadro 24. O fonema /r/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português
opacera (“começar”) / wiira (“para que/de modo que”) / onanara (“feio”)	cara / agora / abóbora
oretta (“doença”) / ehinanare (“não se estrague”)	merecer / amarelo / cérebro
mweeri (“lua”) / miri (“árvores”) / oripa (“escurecer”)	material / marido / dirigir
orowa (“ir”) / mapuro (“lugares”) / iphiro (“caminhos”)	garoto / herói / cheiroso
nsurukhu (“dinheiro”) / erutthu (“imagem/face”) / ikuru (“forças”)	coruja / peru / canguru

Passo 2. O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta cada um dos exemplos em cada língua, de forma sequenciada. Aqui, o professor também realçaria a semelhança fonológica do fonema /r/ nas duas línguas.

Passo 3. O professor acrescentaria ao Quadro 24 vocábulos do português que contêm o fonema /r/, sem, no entanto, fornecer detalhes sobre a posição de sua ocorrência (se no início ou no meio de palavra).

Quadro 25. O fonema /r/ em contraste com o fonema /r/: exemplos do emakhuwa e do português

Emakhuwa	Português	Português
opacera (“começar”) / wiira (“para que/de modo que”) / onanara (“feio”)	cara/agora/abóbora	barra/rato/guerra
oretta (“doença”) / ehinanare (“não se estrague”)	merecer/amarelo/cérebro	varrer/respeito/correr
mweeri (“lua”) / miri (“árvores”) / oripa (“escurecer”)	material/marido/dirigir	riso/barriga/rio
orowa (“ir”) / mapuro (“lugares”) / iphiro (“caminhos”)	garoto/garoa/coroa	arroz/roto/serrote
nsurukhu (“dinheiro”) / erutthu (“imagem/face”) / ikuru (“forças”)	coruja/peru/canguru	ruído/rua/rural

Passo 4. O professor pediria aos alunos que lessem em voz alta as palavras das três colunas, prestando especial atenção à diferença de pronúncia dos dois sons: /r/ e /r/.

▪ *Fase 3: Descrição da produção do som*

O professor demonstraria que, como lugar de produção, ambos os sons (/r/ e /r/) são articulados entre a parte posterior da língua e o véu palatino ou palato mole; e como modo ou maneira de articulação, o /r/, chamado vibrante simples ou tepe, é produzido quando a parte posterior da língua toca rapidamente o véu palatino ou palato mole ocorrendo uma rápida obstrução da passagem da corrente de ar através da boca. Já o /r/, chamado vibrante múltipla, é produzido quando a parte posterior da língua toca algumas vezes o véu palatino ou palato mole, causando vibração (SILVA, 2003).

Em se tratando de um exercício didático, o professor utilizaria a técnica de os alunos taparem os dois ouvidos e pronunciarem cada um dos sons. Para tanto, para uma maior consolidação do reconhecimento sonoro, o professor levaria os alunos a dizerem por suas próprias palavras em que região do aparelho fonador percebem a produção de cada um dos sons e como cada um deles é produzido.

▪ *Fase 4: Exercício de representação escrita em português*

O professor faria lembrar aos alunos que o som /r/ é representado pelo grafema <r> tanto em português quanto em emakhuwa. Já o som /r/ é grafemicamente representado em português pelo <r> ou pelo <rr>, a depender do contexto linguístico em que ocorre. Para mais clareza didática, o professor apresentaria o seguinte quadro da distribuição grafêmica com alguns exemplos:

Quadro 26. O fonema /r/ em contraste com o fonema /r/: sua distribuição e representação grafêmica

/r/	Emakhuwa		Português		/r/	Português	
	<r>		<r>			<r>	<rr>
	No início de palavra	No interior de palavra (entre vogais)	No interior de palavra (entre vogais)	No final de palavra		No início de palavra	No interior de palavra
	(?) ¹⁰⁰	opacera (“começar”) / wiira (“para que/de modo que”) / onanara (“feio”)	cara / agora / abóbora	bar / girar / azar		rato / rádio / raro	barra / guerra / arrasar
	(?)	oretta (“doença”) / ehinanare (“não se estrague”)	merecer / amarelo / cérebro	doer / coser /líder		respeito / rei / remar	correr / varrer / correção
	(?)	mweeri (“lua”) / miri (“árvores”) / oripa (“escurecer”)	material / marido / dirigir	dormir / mártir / rir		riso / rio / rir	horrível / barriga / sorriso
	(?)	orowa (“ir”) / mapuro (“lugares”) / iphiro (“caminhos”)	garoto / herói / cheiroso	cor / dor / amor		roto / roubar / rosto	Arroz / serrote / terror
	(?)	nsurukhu (“dinheiro”) / erutthu (“imagem/face”) / ikuru (“forças”)	coruja / peru / canguru	glamour / fêmur / Artur		ruído / rua / rural	derrubar / arrumário /ferrugem

¹⁰⁰ A interrogação significa desconhecimento de algum exemplo para essa ocorrência.

Tal como nos sons anteriores, nesta fase, quatro técnicas são recomendáveis para o aprefeiçoamento da representação escrita desses sons em português: a *leitura*, a *cópia*, o *ditado* e a *redação* textuais. Vale lembrar que a vantagem da leitura é que ela tende a estimular a memória, permite observar a representação gráfica dos sons nos variados vocábulos. Já a cópia tende a permitir a fixação na memória da representação dos sons. Em relação ao ditado, sua vantagem é que ele tende a trabalhar ao mesmo tempo com a percepção auditiva dos sons e respectiva representação escrita. Além disso, tende a permitir ao professor a escolha de um texto rico em sons pelos quais pretende trabalhar, ou manipulação do mesmo com vista a favorecer a ocorrência desses sons. Por seu turno, a redação se mostra vantajosa na medida em que permite uma liberdade aos alunos a trabalharem com as palavras – é o caso de textos poéticos, em que se pode fazer jogo de sons sonoros e surdos.

7.1.3.7 Exercício para o reconhecimento e a representação de /ʎ/

- *Fase 1: Foco de atenção*

O professor explicaria aos alunos que o som /ʎ/ existe tanto em emakhuwa quanto em português e que a sua representação gráfica é, porém, diferente nas duas línguas, sendo em emakhuwa <ly-> e em português <lh->; daí a necessidade de maior atenção para que se evite a aplicação de uma regra ortográfica de uma língua noutra.

- *Fase 2: Percepção auditiva*

Passo único. O professor apresentaria exemplos em que ocorre o som /ʎ/ tanto em emakhuwa quanto em português. Em seguida, o professor pediria aos alunos que pronunciassem as palavras.

▪ *Fase 3: Exercício de representação escrita*

O professor faria lembrar aos alunos que a representação grafêmica do som /l/ é variável em português em comparação com o emakhuwa; isto é, enquanto em emakhuwa é <ly>, em português é representado por <lh>.

Tal como nos sons anteriores, aqui também quatro técnicas são recomendáveis para o aprofundamento da representação escrita desses sons em português: a *leitura*, a *cópia* e o *ditado* e a *redação* textuais. A vantagem da leitura é que ela tende a estimular a memória, permite observar a representação gráfica dos sons nos variados vocábulos. Já a cópia tende a permitir a fixação na memória da representação dos sons. Em relação ao ditado, sua vantagem é que ele tende a trabalhar ao mesmo tempo com a percepção auditiva dos sons e respectiva representação escrita. Além disso, tende a permitir ao professor a escolha de um texto rico em sons pelos quais pretende trabalhar, ou manipulação do mesmo com vista a favorecer a ocorrência desses sons. Por seu turno, a redação se mostra vantajosa na medida em que permite aos alunos liberdade para trabalharem com as palavras.

Para mais clareza didática, o professor apresentaria o seguinte quadro de representação grafêmica e de alguns exemplos:

Quadro 27. O fonema /l/: exemplos do emakhuwa e do português e sua representação grafêmica

/l/	Emakhuwa	Português
	<ly>	<lh>
	No interior de palavra	No interior de palavra
	alyakhu (“galinha”)	calhar
	(?)	colher
	olyiya (“fazer comer”)	acolhimento
	(?)	molho
	(?)	folhudo

7.1.4 Aplicação de vogais em sala de aula

Diferentemente das consoantes, em que é fácil constatar, na pronúncia, os traços diferenciais, no português e no emakhuwa, nas vogais esse exercício se torna relativamente difícil, já que a diferença nítida se observa na ortografia. Desse modo, seria inadequado, por exemplo, sugerir exercícios para o reconhecimento e produção de vogais em sala de aula. Apesar disso, tentarei, nesta parte, mesmo que de maneira breve, trazer sugestões que considero pertinentes em relação à produção escrita do português envolvendo vogais. Não seguirei, portanto, a sequência de abordagem feita em relação às consoantes.

Em se tratando de vogais que criam, geralmente, desajustes na ortografia, o professor trataria em conjunto, por um lado, as vogais /e/, /i/ e /i/ e, por outro, as vogais /o/ e /u/, para dar conta dos desajustes verificados em posições de sílabas como:

- *Da vogal /i/ para o grafema *<i> em contraste com o convencionalizado: da vogal /i/ para o grafema <e>*

- (1) *grand**i** < grande
- (2) *estudant**i** < estudante
- (3) *d**i** < de

- *Da vogal /i/ para o grafema *<e> em contraste com o convencionalizado: da vogal /i/ para o grafema <i>*

- (1) *erm**ã**o < irmão
- (2) em**port**ante < importante
- (3) *aprend**e** < aprendi

- *Da vogal /u/ para o grafema *<u> em contraste com o convencionalizado: da vogal /u/ para o grafema <o>*

(1) *gostu < gosto

(2) “queru < quero

- *Da vogal /u/ para o grafema *<o> em contraste com o convencionalizado: da vogal /u/ para o grafema <u>*

(1) *estodar < estudar

(2) *docomento < documento

(3) *Eo < eu

Para todos esses desajustes ortográficos nas vogais, pode-se chamar a atenção para o fato de que, nem sempre, no português, as vogais são representadas na ortografia tal como são pronunciadas na fala, a depender da variedade em uso na comunidade de fala. Nesse caso particular, a partir de exemplos concretos, como os apresentados acima, o professor mostraria a discrepância na correspondência som/ grafema. Assim, pela consideração à variação linguística, isto é, à fala do português dos alunos em sua comunidade de fala, qualquer exigência quanto à pronúncia que seguisse o modelo europeu seria vã, particularmente em relação à vogal /i/. A atenção na ortografia, por sua vez, caberia apenas em relação ao fato de que ela é um sistema convencionalizado e de que sua obediência, no modo de enunciação escrito, é obrigatória em contextos formais.

Para reforçar a demonstração sobre a complexidade do sistema ortográfico do português, particularmente em relação à correspondência som/grafema, o seguinte contraste de representação ortográfica da vogal /i/ para o grafema <e> e da vogal /i/ para o grafema <e> poderia ser útil ao aluno:

- Início de palavra. O professor explicaria aos alunos que, na palavra “exame”, a vogal inicial pronuncia-se [i]xame, apesar de grafada <e>xame, sendo, portanto, desajuste ortográfico escrever <i>xame. O mesmo ocorre com a palavra “exemplo”, pronunciada [i]xemplo, apesar de grafada <e>xemplo, sendo, portanto, um desajuste ortográfico grafá-la <i>xemplo. O professor solicitaria aos alunos a fornecerem mais exemplos similares, como estratégia de levá-los (os alunos) a reconhecerem essa particularidade ortográfica em variadas palavras.
- Interior de palavra. Nesta ocorrência, o professor explicaria aos alunos que, na palavra “frequentemente”, a vogal destacada tende a ser pronunciada como /i/: frequent [i] mente, apesar de ser grafada com <e>: frequent<e>mente. Desse modo, o professor chamaria a atenção dos alunos para o fato de que constituiria desajuste ortográfico no português grafá-la com <i>: frequent<i>mente. O professor solicitaria aos alunos a fornecerem mais exemplos similares, como estratégia de levá-los (os alunos) a reconhecerem essa particularidade ortográfica em variadas palavras (ex. “grandemente”, “convenientemente”).
- Final de palavra: Em relação a esta posição da palavra, o professor explicaria aos alunos que, na palavra “mentalmente”, por exemplo, a vogal destacada tende a ser pronunciada, na variedade lusitana do português, como /i/: mentalment [i]. Apesar disso, na produção escrita, essa vogal tem sido representada, em contextos formais, pelo grafema <e>: mentalment<e>. Desse modo, o professor chamaria a atenção dos alunos para o fato de que constituiria desajuste ortográfico no português grafá-la com <i>: frequent<i>mente. O professor solicitaria aos alunos que fornecessem mais exemplos similares, como estratégia de levá-los (os alunos) a reconhecerem essa particularidade ortográfica em variadas palavras (ex. “grandemente”, “convenientemente”).

Nos casos em que o desajuste ortográfico esteja ligado à flexão de verbos de segunda conjugação, como “aprender”, chamar-se-ia atenção aos alunos para o uso

do grafema <e> ou <i> no final de palavra, conforme o contexto modo-temporal do verbo flexionado em português, como nos exemplos seguintes:

- aprend/**e**/r > aprend<**ei**/ > aprend<**e**

versus

- aprend/**e**/r > aprend<**ei**/ > aprend<**i**

O professor solicitaria aos alunos a fornecerem mais exemplos similares, como estratégia de levá-los (os alunos) a reconhecerem essa particularidade ortográfica em variadas palavras (ex. “escrever”, “comer”, “correr”).

7.1.5 Aplicação de sílaba em sala de aula

Em atenção às ocorrências analisadas, a proposta de exercícios didáticos em relação à sílaba será considerada para o ataque, particularmente o ataque ramificado, para a omissão da semivogal /u/ no dígrafo consonantal <qu> (e, também, <gu>) e para a rima.

- *Ataque ramificado*

Em relação à representação da sílaba, concretamente ao ataque ramificado, o professor dedicaria atenção especial para o fato de que a ortografia do português se mostra diferente da ortografia do emakhwua. Nisto, tendo em vista o propósito da aula neste item – que é o tratamento específico do ataque –, o professor destacaria (nessa diferença de sistemas ortográficos entre essas duas línguas) o quadro das consoantes. O professor chamaria a atenção dos alunos para o fato de que, no português, duas consoantes podem ser agrupadas para formar a posição inicial de sílaba – o que não ocorre no emakhuwa, salvo em situações de modificação de consoante.

O professor chamaria também a atenção dos alunos para o fato de que, no português, a combinação dessas consoantes na sílaba só ocorre do seguinte modo: “bl”, “br”, “cl”, “cr”, “fr”, “gr”, “pr”, “pl”. A partir de exemplos concretos, o professor destacaria que, nesses grupos de consoantes, o sistema ortográfico do português não permite inserção, na fronteira de uma consoante em relação a outra, determinada vogal – o que não ocorre em emakhuwa, em que a inserção de vogal se mostra necessária depois de consoante ou de consoante modificada). Como exemplos, o professor optaria por palavras do português que, frequentemente, ocorrem no emakhuwa como empréstimos, sofrendo devidas modificações fonético-fonológicas (e, até, morfossintáticas), como as que se seguem:

Quadro 28. A sílaba – ataque ramificado: exemplos no português e no emakhuwa e desajustes ortográficos no português

Português	Emakhuwa	Português
declaração	tekalarasau	*decalaração
trabalho	etarapalyu	*tarabalho
sofrer	osofereri	*soferer
professor	aporofesori	*porofessor

Como estratégia de solidificar a fixação da matéria aprendida, o professor solicitaria aos alunos a fornecerem mais exemplos similares, como “escrever”, “inclinar”, “abrir”, “agradar”, “apressar”.

- *Omissão da semivogal /u/ no dígrafo consonantal <qu> (e, também, <gu>)*

Para esses casos, o professor chamaria a atenção dos alunos para o fato de que, entre o português e o emakhuwa, há diferença ortográfica no som /k/ seguida

de vogais /e/, ou /i/. Assim, o professor mostraria, através de exemplos, que, enquanto no emakhuwa se grafa <ke>, ou <ki> em sílabas de palavras como: *ove**k**ela* (“pedir”/“rezar”), ou ***k**imphavela* (“quero”), no português, mesmos sons são grafados pelo grafema <q>, seguida de semivogal /u/, representada por <u> – na posição anterior à vogal /e/, ou /i/, como em: *es**q**uecer*, *ri**q**ueza*, ou *má**q**uina*, ***q**uintal* (recomenda-se que o professor também aproveite esta aula para tratar do dígrafo <gu>, que, mesmo não ocorrendo no emakhuwa, seu tratamento se mostra conjuntamente necessário em relação ao dígrafo <qu>).

Portanto, o professor chamaria também a atenção dos alunos para o fato de que a supressão da semivogal /u/ nesses contextos digráficos gera palavras cuja leitura seria estranha no português, como em: ***q**uero*/****q**ero*, *es**q**uina*/**esqina*, ***q**uilo*/****q**ilo*:

O professor solicitaria aos alunos a fornecerem mais exemplos similares, como estratégia de levá-los (os alunos) a reconhecerem essa particularidade ortográfica em variadas palavras (ex. “***q**ueimar*”, “***q**uero*”).

▪ *A rima*

Em relação à representação da sílaba, concretamente à rima, o professor dedicaria especial atenção (tendo em conta as ocorrências nos dados) para a representação ortográfica dos “falsos ditongos” e à coda. Nos dois aspectos, à semelhança do que se observou noutros casos, o professor chamaria atenção dos alunos para o fato de que o sistema ortográfico do português é diferente do sistema ortográfico do emakhuwa.

Em relação aos “falsos ditongos”, o professor mostraria que, diferentemente do emakhuwa, em que cada som tende a ser pronunciado e representado na escrita conforme sua correspondência com o grafema, no português, no entanto, o mesmo pode não ocorrer. Nisto, o professor conduziria sua aula em torno dos exemplos como na palavra “*deixar*”, ou “*pouco*”, em que, apesar da presença do ditongo “ei”, ou “ou”, a pronúncia soa, respectivamente, como “d[**e**]xar” e “p[**o**]co”, isto é, sem a semivogal /i/, /u/. Assim, o professor chamaria atenção dos alunos para o fato de que, no português, nem sempre a escrita significa representação termo a termo dos

sons da fala. Assim, apesar dessa supressão da semivogal na fala, na produção escrita deve-se observar o convencionado.

Como estratégia de fixação da matéria aprendida, o professor solicitaria aos alunos a fornecerem mais exemplos similares, como “peixe”, “pouco”, “doutor”.

Em relação à coda, o professor chamaria a atenção de que, em alguns contextos da ortografia do português, a sílaba pode terminar com vogal ou com certas consoantes; e que isto é dependente do contexto em que a sílaba ocorre na palavra (se no interior ou na posição final da palavra). O professor enfatizaria o fato de que no sistema ortográfico do emakhuwa, nenhuma consoante deve ocorrer na posição final de sílaba (como coda). Na sequência, enfatizaria também o fato de que essa diferença dos sistemas ortográficos entre o emakhuwa e o português significaria que, na produção escrita, a regra de uma língua não se aplicaria noutra. Concretamente, as consoantes em posição final de sílaba (coda) não se podem transformar em sílaba, isto é, inserindo vogais em posição imediatamente seguinte à consoante. À semelhança do que se sugeriu em relação à inserção de vogais na fronteira entre consoantes de ataque ramificado, aqui, também, como exemplos, o professor optaria por palavras do português que, frequentemente, ocorrem no emakhuwa como empréstimos, e que têm sofrido modificações fonético-fonológicas (e, até, morfossintáticas), como as que se seguem:

Quadro 29. A coda no interior de palavra: exemplos no português e no emakhuwa e desajustes ortográficos no português

Português	Emakhuwa	Português
<u>carta</u>	ek <u>har</u> ata	* <u>car</u> ata
<u>merc</u> ado	em <u>ere</u> katu	* <u>mere</u> cado
<u>es</u> cola	ex <u>i</u> kola	* <u>es</u> icola

Como estratégia de fixação da matéria aprendida, o professor solicitaria aos alunos a fornecerem mais exemplos em que a coda (em sílaba) ocorre no interior de palavra.

Quadro 30. A coda em posição final de palavra: exemplos no português e no emakhuwa e desajustes ortográficos no português

A coda em posição final de palavra		
Português	Emakhuwa	Português
<u>ler</u>	oler <u>i</u>	*leri
professor <u>or</u>	aporofesor <u>i</u>	*professor <u>i</u>

7.1.6 Aplicação de aspectos morfossintáticos (concordância verbal e flexão de palavras) em sala de aula

Como observação inicial, vale considerar que ensinar aspectos morfossintáticos significa ensinar parte da gramática. Essa atividade partiria, portanto, da descrição da variedade em uso, em contraste com a variedade de referência e, também, em contraste com a estrutura das línguas nativas (caso do emakhuwa) em contato com o português. Trata-se, portanto, de um fenômeno dinâmico, que requer políticas sensíveis ao funcionamento real das línguas na comunidade linguística. Talvez esta seja uma das tarefas mais penosas para um professor.

Ensinar aspectos morfossintáticos do português é levar os alunos a entenderem os sentidos em estruturas mais ou menos complexas da língua. É o que ocorre, por exemplo, com a estrutura “Eu começou escrever mais ou menos” (EBA2.1, grifo meu), produzida por um aluno, em que ele mesmo seria levado a reconhecer que essa construção não é aceita na variedade de referência, mas é possível noutras variedades sociais de uso da língua.

Como forma de ensinar a variedade de referência com base nessa construção, o professor solicitaria ao aluno para conjugar o verbo “começar” nas seis pessoas (singular e plural). O professor chamaria a atenção do aluno que a estrutura subentende duas pessoas e duas formas verbais diferentes.

Como primeira análise, em “**Eu** começou”, a palavra destacada na expressão “Eu começou” subentenderia primeira pessoa do singular do verbo “começar”, modo indicativo, tempo presente: **comecei**. Como segunda análise, em “Eu **começou**”, a palavra destacada subentenderia terceira pessoa do singular: **ele**.

Como se pode observar, esse exercício de aula é formulado dentro do sistema de uma só língua: a língua de chegada, isto é, diversas construções do português são mobilizadas para explicar certa construção do próprio português, construção essa que não pertence à variedade de referência. Como forma de diversificar estratégias de ensino dos aspectos morfossintáticos, o professor optaria, também, por construções capazes de remeter o aluno a reflexões sobre o modo estrutural e, também, de sentido da sua língua de partida (o emakhuwa) em construções com sentido similar e como esse modo marca a estrutura e o sentido da variedade de referência na língua de chegada (o português). É o que ocorre, por exemplo, na construção “Alguém que não sabem ler emakhuwa” (EBM.1.1), ou “O português é boa língua que se falam em Moçambique” (EBA6.1, grifos meus).

Como exercício didático, numa primeira fase, o professor partiria do sistema e do sentido do português para explicar as ocorrências do próprio português, ocorrências essas que se mostram estranhas à variedade de referência. Esse exercício seria, portanto, similar ao sugerido anteriormente, isto é, com relação à construção “Eu começou”.

Numa segunda fase, o professor teria como recurso a estrutura e o sentido das mesmas construções (“Alguém que não sabem ler” e “O português [...] língua que se falam”) na língua de partida (o emakhuwa). Conforme interpretado neste estudo para essas duas construções, na língua de partida, elas são aceitas na variedade de referência. Desse modo, o professor mostraria ao aluno que o desajuste morfossintático das duas construções na variedade de referência do

português poderia estar ligado à transposição estrutural e de sentido que o aluno estaria fazendo, de mesmas construções, da língua de partida (o emakhuwa).

O professor demonstraria que, na estrutura “**Alguém** que não sabem ler”, a palavra destacada denotaria, na língua de chegada, 3ª pessoa do singular; enquanto, na língua de partida, denotaria tanto 1ª pessoa do singular quanto 3ª do plural. Desse modo, o professor chamaria atenção para o fato de que, provavelmente, o aluno estaria transpondo essa segunda denotação na língua de partida (a palavra “alguém” significando 3ª pessoa do plural) para o português. Para sustentar ainda esse destaque, o professor mostraria que essa denotação concordaria com a 3ª pessoa do verbo “saber”: *sabem*, que, pelas características morfossintáticas, foi flexionada pelo aluno para a terceira pessoa do singular.

Em relação à estrutura “O português [...] língua que se **falam**”, o professor demonstraria que a palavra destacada denotaria, tanto na língua de chegada quanto na língua de partida, forma verbal na 3ª pessoa do plural. O professor chamaria atenção para o fato de que, apesar dessa semelhança, a diferença nas duas línguas residiria, porém, na construção morfossintática (incluindo no significado). Assim, o professor explicaria que, enquanto na variedade de referência do português a construção “O português [...] língua que se *falam*” se mostra estranha e, portanto, não aceita; na variedade de referência do emakhuwa, ela é perfeitamente aceita, na estrutura e no sentido. Para reforçar sua explicação, o professor formularia a mesma construção em emakhuwa, destacando a forma verbal “*falam*”, que seria “*enlavuliya*” (cujo verbo é “*olavula*”). O professor demonstraria, portanto, que essa forma verbal corresponde à flexão do verbo no plural. O professor mostraria ainda que, no modo de construção morfossintática do emakhuwa, essa forma verbal subentende, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto, isto é, “quem fala” e o “que fala”. Nesse caso, “quem fala” seria um sujeito comum: gente, que, pelas características de número, denotaria mais de uma pessoa, cuja correspondência no português seria: “gente de Moçambique”. Desse modo, o professor chamaria atenção ao aluno para o fato de que, provavelmente, ele estaria transpondo essa construção morfossintática do emakhuwa para o português.

Como estratégia de fixação da matéria aprendida, o professor solicitaria aos alunos a identificarem, por um lado, construções em emakhuwa que,

morfossintaticamente, são diferentes da variedade de referência do português e, por outro, construções do português que, morfossintaticamente, ocorrem na sua comunidade de fala – e que têm sido consideradas como *erro* (isto é, a chamada *norma não padrão*) e que, potencialmente, resultariam da transposição estrutural e de sentido do emakhuwa para o português. Além de identificar essas estruturas, o professor orientaria os alunos a reformulá-las, conforme o que se esperaria na variedade padrão do português.

7.2 Proposta de exercícios didáticos para fatos discursivos

Além das considerações gerais, a proposta de exercícios didáticos para fatos discursivos diz respeito à preparação do plano de aula e à chamada de atenção sobre a compreensão e tratamento de atitudes discursivas dos alunos (sobre as línguas) em sala de aula. A proposta não seguirá, necessariamente, o molde (de proposta) apresentado em relação às formas linguísticas. Isto é, não será tratada de forma minuciosa cada um dos fatos analisados neste estudo. Isto prende-se pela natureza dos próprios fatos discursivos, que tende a ser uma representação geral da situação linguística, histórica e social de Moçambique (e não necessariamente uma representação específica da situação linguística, histórica e social de uma língua, particularmente de uma língua nativa).

7.2.1 Considerações gerais

Em uma avaliação geral, a grande dificuldade que se impõe ao ensino bilíngue em Moçambique é a representação preconceituosa imposta ao longo dos séculos (conforme mencionado neste estudo repetidas vezes) e bastante reproduzida na atualidade sobre as línguas nativas, pois uma percepção pouco atenta pode ver nele uma possibilidade de prejudicar o aprendizado do próprio português.

O preconceito com relação às línguas nativas constitui o primeiro e o principal problema a ser enfrentado pelo ensino bilíngue, pois, embora alguns estudos estejam determinados em demonstrar que as línguas nativas perpassam toda a vida

social – incluindo a vida econômica, política, religiosa, jurídica, cultural etc. de Moçambique –, a concepção predominante permanece amarrada principalmente a questões de uso da língua para fins técnicos.

A utilidade técnica da língua, que se supõe presente no português e ausente nas línguas nativas, continua estabelecendo fronteiras bastante radicais entre essas línguas, na medida em que propicia a perpetuação da falsa ideia de que só é possível uma inserção no *mundo moderno* por via apenas do português. Embora submetida a leis de vida global, é, a meu entender, que qualquer concepção educativa se deve vincular, em primeira instância, ao que é “local”; caso contrário, o choque entre o modelo curricular e a prática seria inevitável.

Convém lembrar que as línguas nativas, diferentemente do português, se encontram em uma posição desconfortável, pois tudo quanto tem sido feito se limita essencialmente em demonstrar que elas têm o direito de existência e, por isso, merecem ser *valorizadas*. Entretanto, parece difícil demonstrar um possível papel produtivo dessas línguas na própria aprendizagem do português. O reconhecimento da alteridade e do dialogismo constitui apenas um dos primeiros passos.

Medidas firmes e corajosas são necessárias, tais como: o estabelecimento de uma forma de participação ativa e integral das línguas nativas na aprendizagem da escrita e a extensão da prática oral à prática escrita no ensino formal. Enfim, urge a necessidade de concepção de um novo modelo curricular de aprendizagem da escrita do português em Moçambique que contemple a heterogeneidade do português, a heterogeneidade dos contatos (entre o português e as línguas nativas) e da escrita (entre fala e escrita).

Essa proposta parece vantajosa, na medida em que pode permitir maior facilidade no próprio desenvolvimento do aprendizado da escrita, maior criatividade na concepção e produção textual, efetiva emancipação das línguas nativas e da educação, maior possibilidade de aprendizagem do português e de outras línguas nativas, visando à fácil comunicação das culturas, maior operacionalização da unidade nacional, maior participação na governância e maior emancipação de *saberes* locais. Uma das condições para a concretização desse empreendimento passaria pela elaboração e diversificação do material didático em línguas nativas e pela formação de professores (tanto em nível básico/médio quanto em nível superior) para o ensino em línguas nativas.

A preocupação em ensinar aspectos normativos da língua, como a gramática do português europeu, ofusca o estudo aprofundado do texto. Assim, de certo modo, as dificuldades de ensino-aprendizagem da escrita do português surgem como consequência da falta do tratamento atencioso dos aspectos textuais. Desse modo, sem significar esgotar as possibilidades de trabalho docente para com a escrita no contexto moçambicano, minha proposta é que casos como os que aqui procurei iluminar devam ser tomados como elementos de base para o ensino-aprendizagem da escrita do português no ensino básico em contexto moçambicano. Por um lado, defendo um tratamento específico e aprofundado entre representação de língua e aprendizagem de escrita. Por outro, defendo o abandono da visão simplista sobre os problemas relativos à aprendizagem da escrita, para uma visão crítica, em que a problemática da aprendizagem da língua escrita não é vista como enraizada em questões meramente linguísticas, mas, também em questões discursivas.

7.2.2 Preparação do material didático

Em nível discursivo, o objetivo da aula em ensino bilíngue é, essencialmente, a compreensão de como cada língua expressa ideias (semelhantes ou não), culturas, visões de mundo.

Até o momento, não se pode dizer, com certeza absoluta, se o ensino bilíngue em Moçambique está alcançando ou não os objetivos pelos quais foi instituído. Porém, tendo em conta as diferentes manifestações discursivas relativas à representação de língua presente nos textos, acredito que algo precisaria ser repensado em relação a esse tipo de ensino. Pelo menos dois aspectos importantes poderiam ser considerados:

7.2.3 A emancipação como elemento importante na desconstrução da representação das línguas

A representação valorativa do português em detrimento das línguas nativas, assinalada neste estudo, denuncia a pouca eficiência de emancipação que deveria ser instaurada a partir da valorização da diversidade linguística. No País, com

bastante predominância no discurso cotidiano, as línguas nativas são tomadas como um fator de atraso cultural, e um fator que, de forma negativa, contamina um suposto bom e correto uso do português. Em geral, a expectativa da sociedade é ver a formação de seus filhos cada vez mais engajada em português.

Em primeiro lugar, essa percepção é fruto de um construto histórico, proveniente do preconceito colonial. Mesmo a Constituição da República se limita em afirmar que o “Estado reconhece a importância das línguas moçambicanas e promove a sua valorização”. Com efeito, o termo “valorização” acaba hierarquizando o português em relação às “línguas nacionais”. O termo *valorização* tem sido reproduzido em todos os discursos oficiais, incluindo na Educação. E, de forma geral, essa valorização se limita ao seu uso em nível oral.

7.2.4 Maior atenção ao ensino-aprendizagem da escrita das línguas nativas

Apesar da instituição da escrita das línguas nativas por via do ensino bilíngue, é legítima uma análise dos problemas cotidianos diretamente ligados ao fracasso da aprendizagem. Lançando um olhar específico para o ensino da escrita das línguas nativas, pode-se notar, a partir de averiguação em terreno, que o ensino dá pouca atenção à escrita das línguas nativas, deixando de considerá-la como um dos elementos importantes não só para a emancipação das mesmas, mas também para a própria aprendizagem da escrita do português. Portanto, sob a égide de alteridade e do dialogismo, indiscutivelmente existente entre línguas nativas e língua portuguesa, entre práticas socioculturais de matriz genuinamente moçambicana e genuinamente europeias, é importante que se considere a reversibilidade das experiências com práticas sociais que envolvem língua nativa e língua segunda, assim como com práticas sociais que se situem entre essas línguas, atentando, nos dois casos, para a circulação dos valores culturais veiculados por elas.

7.2.5 Aplicação das ocorrências em sala de aula

Um dos grandes desafios em sala de aula é vencer o receio e a falta de confiança na capacidade das línguas nativas. Por exemplo, é necessário enfatizar o potencial dessas línguas em contribuir de forma ativa e positiva na própria

aprendizagem da escrita do português.

O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir (MAAR, 1995). Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos. Talvez só mesmo um discurso emancipatório em sala de aula, que enfatizasse o trabalho com sujeitos reflexivos e críticos em relação à sua história os tornaria aptos a interromper a barbárie imposta às línguas nativas. Analisando os textos, observa-se que boa parte dos alunos considera que o estudo do português permite aprender *muitas coisas*, o que se correlaciona com certo entendimento exclusivista devotado ao português no percurso histórico dessa língua em Moçambique.

Vale observar que, desde o tempo colonial, o português conheceu sempre um tratamento especial. No tempo propriamente colonial, o português foi representado como a única língua de ensino. Já no tempo pós-colonial, essa representação foi reproduzida até, pelo menos, a introdução do ensino bilíngue. Apesar dessa tentativa de romper com a visão colonial, o português tem sido representado como a língua de unidade nacional, capaz de permitir um intercâmbio cultural dos diferentes grupos etnolinguísticos do País.

Além disso, pela sua transcendência fronteiriça, isto é, pela sua presença noutros países, o português é tomado como língua de comunicação internacional. Desse modo, por aquilo que se pode aferir dessa representação, o conhecimento do português “abre portas” para a aprendizagem de “certas coisas” que não podem ser aprendidas através do emakhuwa, por exemplo, o que significa que, apesar de sua importância na reconstrução da identidade e da autoestima, o ensino bilíngue não constitui por si só uma política definitiva na representação especial que se faz do português.

Com efeito, podemos afirmar que a língua portuguesa tem sido considerada um elemento de sobrevivência, o que, do ponto de vista de uma política linguística emancipadora é insustentável. Contrapõe-se a esse discurso, o fato de que as línguas nativas têm um grande peso na viabilização das necessidades comunicativas das populações moçambicanas.

7.3 Conclusão

Apresentadas as propostas de exercícios didáticos, interessa-me atenção especial em relação ao ensino-aprendizagem das formas linguísticas, particularmente dos aspectos morfossintáticos. Trata-se de aspectos que, em meu entender, merecem maior atenção no ensino-aprendizagem do português em Moçambique, dadas as dificuldades de sua abordagem, sobretudo pelo fato de requererem, de forma geral, uma abordagem contrastiva entre o português e as línguas.

A meu ver, ensinar aspectos morfossintáticos significa ensinar parte da gramática. Essa atividade partiria, portanto, da descrição da variedade em uso, em contraste com a variedade de referência e, também, em contraste com as línguas nativas. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico e que requer políticas sensíveis ao funcionamento real das línguas na comunidade linguística.

Ensinar aspectos morfossintáticos no contexto bilíngue em Moçambique é levar os alunos a entenderem os sentidos em estruturas relativamente complexas da língua de chegada – no caso, do português. É o que acontece, por exemplo, com a estrutura *ele falaram*. Essa atividade passa também por uma compreensão mínima da estrutura da língua de partida. Portanto, parece que a atividade de compreensão da estrutura da língua de chegada pode ser facilitada compreendendo-se, também e primordialmente, a estrutura da língua de partida. Esse fato passa também por levar o alunos a reconhecer as variedades da língua, isto é, o fato de que não se pode ensinar a variedade de referência como a única. Passa-se, ainda e necessariamente, por levar o aluno a reconhecer a existência de outras estruturas linguísticas que, por força da heterogeneidade da língua, ou da heterogeneidade entre línguas, ocorre um diálogo entre as estruturas ou as variedades.

Portanto, a produção escrita dos alunos desencadeia desvios gramaticais, como os morfossintáticos, não porque não aprenderam necessária e adequadamente a variedade de referência, mas porque não puderam ser levados ao reconhecimento de outras estruturas ou variedades em uso.

Em suma, propõe-se um ensino-aprendizagem das formas linguísticas que passe necessariamente pela descrição. Ou seja, o caminho do ensino-aprendizagem das formas linguísticas seria o de levar o aluno do ensino bilíngue em Moçambique a

perceber a estrutura da sua língua e da língua de chegada e/ou das diferentes estruturas possíveis dentro de uma língua. Isto é, enfrentar as estruturas que entram em jogo na produção linguística dos alunos no português passa, primordialmente, pela não consideração de *todas* as ocorrências linguísticas desviantes como *erradas*. Por outras palavras, o caminho de ensino-aprendizagem do português no contexto bilíngue seria, portanto, o de não explicar as ocorrências desviantes a partir da falsa ideia de que o português só se apresentaria numa única variedade e que, além disso, ela seria modelo de correção – seguir por esse caminho seria ignorar a existência da estrutura da língua de partida, a variação da língua de chegada e os fatos discursivos que estão embutidos no uso das línguas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo feito, vale considerar o seguinte:

- i) na representação das línguas e da escrita do português, a heterogeneidade entre o português e as línguas nativas (em particular o emakhuwa), tanto nas formas linguísticas quanto nos fatos discursivos, se manifesta como *constitutiva*. Mas, também, na heterogeneidade entre o português e o emakhuwa, é, essencialmente, em emakhuwa o lugar de enunciação dos alunos, inclusive no tocante à representação escrita. Isto ficou mostrado, por exemplo, nas ocorrências fonético-fonológicas, em que a matriz fonológica do emakhuwa tende a orientar a escrita do português; ou nas ocorrências morfossintáticas, em que a organização estrutural e de sentido das palavras nas frases em português tendem a ter como base a organização estrutural e de sentido das palavras nas frases em emakhuwa; ou, ainda, nos desajustes ortográficos em resultado da relação fala/escrita ou da relação dos sistemas ortográficos no modo de enunciação escrito, em que a fala e o sistema ortográfico do emakhuwa tendem a determinar a escrita do português. Ficou também mostrado nos fatos discursivos, em que a maior valoração do português em relação ao emakhuwa tende a ser determinada pelas relações dos papéis que essas línguas desempenham na sociedade;
- ii) as propostas de exercícios didáticos para professores do ensino bilíngue (português-emakhuwa) visam ajudar os mesmos (professores) na sua atividade, mas, também, através deles, visam ajudar os alunos a articularem suas representações formais e discursivas do português e do emakhuwa na escrita;
- iii) de modo geral, os objetivos estabelecidos para este estudo foram alcançados, a saber: a descrição da heterogeneidade que se estabelece entre o português e as línguas nativas em Moçambique (particularmente entre o português e o emakhuwa) na escrita do português, tanto em termos das formas linguísticas quanto em termos dos fatos discursivos; a sistematização da representação escrita instaurada na heterogeneidade entre o português e o emakhuwa, nas

formas linguísticas e nos fatos discursivos, através de um *corpus* de textos escritos, produzido por alunos do ensino bilíngue em Nampula; elaboração de propostas de exercícios didáticos para os professores do ensino bilíngue (particularmente português-emakhuwa) no tratamento da representação das formas linguísticas e discursivas em sala de aula;

- iv) as hipóteses elaboradas para este estudo foram totalmente confirmadas: a) a heterogeneidade linguística em Moçambique se manifesta como *constitutiva* na relação português-línguas nativas. Desse modo, não é exclusivamente *uma* língua a força fundadora da representação escrita do português makhuwa pelos alunos do ensino bilíngue, mas o diálogo entre línguas (entre o português e o emakhuwa); b) na heterogeneidade entre o português e o emakhuwa, é, essencialmente, em emakhuwa o lugar de enunciação dos alunos, inclusive no tocante à representação escrita. Desse modo, questões de ordem linguístico-discursiva localizáveis nos textos se explicam, primordialmente, pelas características da língua nativa.
- v) as ações didáticas na escrita do português no ensino bilíngue devem privilegiar, por um lado, a heterogeneidade linguístico-discursiva entre o português e as línguas nativas e, por outro, a heterogeneidade entre os modos de enunciação (fala e escrita). Desse modo, para futuras pesquisas, sugiro que os pesquisadores se empenhem em seguintes ações: descrever as línguas moçambicanas (incluindo a prática real do português no País); descrever o cenário de ensino-aprendizagem das línguas (em particular da escrita) em Moçambique; analisar, de forma crítica, os fatores que atuam no processo de ensino-aprendizagem das línguas (e da escrita), uma das quais é, sem dúvida, a própria heterogeneidade da língua e à própria heterogeneidade entre as línguas; aliar a teoria à prática, isto é, propor, sempre que possível, ações concretas que visem contribuir na melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem das línguas (particularmente da escrita) em Moçambique.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, M. B. M. et al. **Leitura e escrita na vida e na escolar**. In: *Leitura: teoria e prática*. Ano 4, nº 6, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A língua da Eulália: novela sociolinguística**. 6 Ed., revista e ampliada, São Paulo: Contexto, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BISOL, L. *Constituintes prosódicos*. In: BISOL, L. (Org.). **Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro**. EDIPUCRS: Porto Alegre, 1996, pp. 247-261.

CAGLIARI, L. C. *Apectos teóricos da ortografia*. In: SILVA, Maurício (Org.). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso e representação**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 17-52.

_____. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática**, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CALVET, J. L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAHEN, M. **Resistência Nacional Moçambicana, de la victoire à la déroute ? Pluripartisme sans pluralisme et hégémonie sans stabilité**. *Revista Sociétés Politiques Comparées – Revue Européenne d’Analyse des Sociétés Politiques*, nº. 17. 2009. Disponível em: http://www.fasopo.org/sites/default/files/article_n17. Acesso: 26.05.2016, 11:23h.

_____. **Mozambique: histoire géopolitique d’un pays sans nation**. *Revista Géopolitique des Mondes Lusophones*, 1993. Disponível em: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/cahen94%202.pdf>. Acesso: 26.05.2016, 08:55h.

CHACON, L. **Erros ortográficos e características da sílaba na escrita infantil**. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.). *Pôster acadêmico: é possível ensinar sem modelo? Produção, avaliação e crítica*. Campinas (SP), Mercado de Letras, no prelo.

CORRÊA, M. L. G. **Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos**. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 45(2): 205-224, jul./dez. 2006.

_____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português**. In: *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2001, p. 135-166.

CRAVINO, J. S. **Conflitos internos: resolução de conflitos**. Revista Militar, nº 2446, novembro de 2005. Disponível em: https://www.revistamilitar.pt/artigo.php?art_id=21. Acesso: 26.05.2016, 14:34h.

CRUZ E SILVA, T. 2012. **Educação, identidades e consciência política**: a Missão Suíça no Sul de Moçambique (1930-1975), um texto revisitado, in: Castelo, C. *et al.* *Os Outros da Colonização: ensaios sobre o colonialismo tardio em Moçambique*. Lisboa: ICS: 103-116.

CUNHA, C. e CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed., revista e ampliada, Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007.

DELGADO-MARTINS, M. R. **Ouvir falar**: introdução à fonética do português. Caminho: Lisboa, 1988.

FARACO, C. A. **Autor e autoria**. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. Ed., São Paulo: Contexto, 2008, pp. 37-60.

FERNÁNDEZ, G. M. E. *A Linguística Contrastiva é uma área de estudo fora de época?* In: DURÃO, A. B. A. B. **Linguística Contrastiva**: teoria e prática (Org.). Londrina: Moriá, 2004, pp. 3-9.

GANHÃO, F. 1979. **O papel da língua portuguesa em Moçambique**. 1º Seminário Nacional sobre o ensino da língua portuguesa. República Popular de Moçambique, Ministério de Educação e Cultura, 1-5.

GONÇALVES, P. **Situação linguística em Moçambique**: opções de escrita. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, 1989, pp. 26-30.

GONÇALVES, P.; COMPANHIA, Carlito; Vicente, F. **Português no ensino secundário geral**: perfil linguístico dos alunos e programas de ensino. Maputo: INDE, 2004.

GONÇALVES, P. e VICENTE, F. *Erros de ortografia no ensino superior*. In: GONÇALVES, P. (Org.). **O português escrito por estudantes universitários**: descrição linguística e estratégias didáticas. Maputo: Texto editoras, 2010.

GROSGOUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Eurozone*, 2008. Tradução: Inês Martins Ferreira, disponível em: <https://rccs.revues.org/697>, acesso em maio de 2005.

GUTHRIE, M. 1967. **Comparative Bantu**: an introduction to the comparative linguistics and prehistory of the Bantu languages. 4 vols. Farnborough: Gregg Press.

HOUNTONDJI, P. J. **Conhecimento de África, conhecimento de Africanos**: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, 2008, pp. 149-160.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS. **Censo geral da população e**

habitação. Moçambique, 2007. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/>. Acesso em 07/05/2016.

KRISTEVA, J. **História da linguagem.** Lisboa: Edições 70, 2007.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns.** Philadelphia/PA: University of Pennsylvania Press, 1972.

MAAR, W. L. *À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa.* In: Adorno, T. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MATEUS, M. H. M. **Fonética, fonologia e morfologia do português.** Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

MAZULA, B., MACHILI, C., MAIA, J. (Coord.). **Moçambique: eleições, democracia e desenvolvimento, Brazão Mazula, Moçambique.** Inter-africa Group: Maputo, 1995.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985.** Lisboa: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MASCHERPE, M. **Análise comparativa dos sistemas fonológicos do inglês e do português:** classificação dos erros prováveis com sugestões para aplicação pedagógica. Tese de Doutorado. Assis/SP: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1970.

MEC/INDE. **Plano curricular do ensino secundário geral:** Documento orientador, objectivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Moçambique, 2007.

MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique.** Trad.: Maria da Luz P. Dias. Maputo: Centro de Estudos Africanos. Colecção “Nosso Chão”, 1995.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa.** 4 ed. Revista e ampliada, Campinas: Pontes, 2002.

NELIMO. I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas. Maputo: INDE-UEM/NELIMO, 1989.

NGUNGA, A. **Introdução à linguística bantu.** Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

_____. **Interferências de línguas moçambicanas em português falado em Moçambique.** Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Ser: Letras e Ciências Sociais, vol. 1, nº 0, pp 7-20, 2012.

NGUNGA, A; FAQUIR, O. G. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas:** Relatório do III Seminário. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM, 2012.

PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO. Moçambique: INDE/MINED, 2003.

SAGUATE, A. W. **Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em Moçambique**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto/São Paulo, 2012. Disponível em: http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86568/saguata_aw_me_sjrp.pdf?sequence=1.

SANKOFF, D.; LABERGE, S. *The linguistic market and the statistical explanation of variability*. In: SANKOFF, D. (Org.). **Linguistic Variation: Models and Methods**. New York: Academic Press, 1978, p. 239–250.

SCARPA, E. M. *Interfaces entre componentes e representação na aquisição da prosódia*. In: R. Lamprecht (Org.). **Aquisição da linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 65-80.

SIBYL, W. C. **Renamo**: em defesa da democracia em Moçambique. Conselho de Estratégia Global dos Estados Unidos, Washington, D.C., 1989. Disponível em: http://macua.blogs.com/files/renamo_defesa-democracia_sibyl.pdf. Acesso: 26.05.2016, 20:08h.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2003.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. Trad. de Celso Cunha., 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. I. *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*. In: LEHMANN, W. P. & MALKYED, M. (Orgs.). **Directions for Historical Linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968.

APÊNDICE

LEVANTAMENTO DE OCORRÊNCIAS

Ocorrência do fonema /p/ em contraste do fonema /b/

- (1) Em português dampe emakhuwa [...] (EBM2.1)
- (2) [...] maguwa não sape pogo iportugues pogo iliri (EBM3.1)
- (3) Eu gero saper lerii escutar [...] (EBM3.1)
- (4) [...] para estianoque vem queru saperi liri i escreneri (EBM3.1)
- (5) otros sapem otros nausapem (EBM4.1)
- (6) otros sapem esgrever otros nausapem esgrever (EBM4.1)
- (7) Epo saber estutare português (EBM5.1)
- (8) Eu quero aperte esqu escreve pem (EBM6.1)
- (9) poa tarti sehor [...] (EBM6.1)
- (10) [...] muitas que sapem emakhuwa português [escrito por cima da rasura] né emakhuwa (EBA3.1)
- (11) [...] que falava um pem (EBA6.1)
- (12) [...] ligua Bilingue e uma poa ligua [...] (EBA6.1)
- (13) O português e poa Inguaa quise falao em Moçambique (EBA6.1)
- (14) [...] Candido nasape escreveri ne ler naçape nada [...] (EBA7.1)
- (15) Ensino bilingue é uma tísiplina da língua moçambicana punita [...] (EBA9.1)
- (16) A importancia do ensino pilingue é estutar (EBA9.1)
- (17) [...] para saper ler, saper escrever nesta tísiplina [...] (EBA9.1)
- (18) [...] na escola aperete-se muitas coisas [...] saber varer batio [...] (EBA4.1)

Ocorrência do fonema /t/ em contraste do fonema /d/

- (4) [...] uma pesso que estuda português aprente-se muitas coisa (EBM1.1)
- (5) [...] Quando uma pessoa estuda lingua protuguês aprente lér, escrever (EBM1.1)
- (6) Eu gosto te estudar lingua português e lingua Emakhuwa [...] (EBM1.1)
- (7) makhuwa eu ver bem atiferente com português [...] (EBM5.1)
- (8) [...] não custa nata [...] (EBM5.1)
- (9) Eu quero aperte esqu escreve pem (EBM6.1)
- (10) Eu gosto ti português falar [...] (EBM6.1)
- (11) poa tarti sehor [...] (EBM6.1)
- (12) Comesei a estotar português na 1ª classe (EBA1.1)
- (13) Eu comesei a estutar lingua nativa em 2011 (EBA2.1)
- (14) [...] esa elingua primeira secunta. (EBA3.1)
- (15) Para apreter a ler e esgrever [...] (EBA3.1)
- (16) Aprente em casa com família [...] (EBA3.1)
- (17) [...] não quero texar [...] (EBA3.1)
- (18) [...] não vó esqueser [...] esa elingua primeira secunta. (EBA3.1)
- (19) [...] aprente [...] quando xegei 1 anos. (EBA3.1)
- (20) [...] mi fazeram apreter Emakhuwa (EBA3.1)
- (21) [...] quanto uma pessoa quer encontrar um tapanho liquereu (EBA3.1)
- (22) [...] quato fala Éportuguês poti jégar nacequertaria ou nabibiliotega (EBA4.1)
- (23) Eu Eportuguês Apérété-se nascola. (EBA4.1)
- (24) [...] na escola aperete-se muitas coisas [...] (EBA4.1)
- (25) [...] u Bilingue mintas é totas populasao (EBA6.1)
- (26) [...] Bilingue e uma ligua que no jajuta na, terra [...] (EBA6.1)
- (27) [...] ligua que fala em tota Moçambique [...] (EBA6.1)
- (28) Eu atepo quicomesoo estutar [...] (EBA7.1)
- (29) [...] quanto estudar iri ser porfosor ifirmeuro dotor minisdur [...] (EBA7.1)

- (30) Comeseui a setotar Portuguese (EBA8.1)
- (31) Eu guando comesei a estutar na tisiplina de português (EBA9.1)
- (32) Ensino bilingue é uma tísiplina da língua moçambicana punita [...] (EBA9.1)
- (33) A importancia do ensino pilingue é estutar (EBA9.1)
- (34) [...] para saper ler, saper escrever nesta tísiplina [...] (EBA9.1)
- (35) Apreti a ler Portogens através das folha i tocomento decalarasa (EBA10.1)
- (36) Eu apreente estotar português na minha casa (EBA10.1)
- (37) i aprenteaesgrever em portugues naminha casa com umeu ermao [...] (EBA10.1)
- (38) [...] i mitornei caranti estutati na quarta classi [...] (EBA10.1)
- (39) [ILEGÍVEL] Escola cositue mito di esitutar (EBA17.1)
- (40) [...] ate terminar esitutar ate tesimacecota [...] (EBA17.1)
- (41) [...] que não acoteci nata ti esitotu atetereminar (EBA17.1)
- (42) esduto bem [...] (EBM5.1)

Ocorrência do fonema /f/ em contraste do fonema /v/

- (1) [...] escutar porfessor que esta valar [...] (EBM2.1)
- (2) Eu sei valari português (EBA1.1)
- (3) Eu [ILEGÍVEL] valari para portugue (EBA8.1)

Ocorrência do fonema /k/ em contraste do fonema /g/

- (1) Eu costu de português e Emakhuwa [...] (EBM2.1)
- (2) [...] mais emportante que eu costu é Emakhuwa [...] (EBM2.1)
- (3) [...] costo bem, costo porque sei- escrever e ler bem [...] (EBM5.1)
- (4) Obricada sehor vocér equimada para escrever [...] (EBM6.1)
- (5) obricado sehor [...] (EBM6.1)
- (6) Eu costo de português (EBA1.1)
- (7) Eu costo escreveri com português (EBA1.1)
- (8) Eu costo de bilingue (EBA2.1)
- (9) Eu costo muito inportuguês (EBA4.1)
- (10) [...] mas, Éu costo muito falar Éportuguês [...] (EBA4.1)
- (11) Eo comesei a estudar porque meus amicos vio afalar portuguesa (EBA6.1)
- (12) Eu costo de portugue (EBA8.1)
- (13) Eu costo escereveri com (EBA8.1)
- (14) [...] i mitornei caranti estutati na quarta classi [...] (EBA10.1)
- (15) icostomuito porque muitas pessoas costam desa lingua portuguesa (EBA10.1)
- (16) si costo di portugues (EBA10.1)
- (17) Eu costo de ensino bilingue (EBA12.1)
- (18) [ILEGÍVEL] Escola cositue mito di esitutar (EBA17.1)
- (19) [...] ate terminar esitutar ate tesimacecota [...] (EBA17.1)
- (20) otros sapem esgrever otros nausapem esgrever (EBM4.1)
- (21) Eu gero esgreveri bem (EBM4.1)
- (22) Makguwa iportugues estotar iescrenveri pogo [...] (EBM3.1)
- (23) [...] maguwa não sape pogo iportugues pogo iliri (EBM3.1)
- (24) Ela, vo iateder pogo a pogo (EBM6.1)
- (25) [...] avida começa, asi pogo ate gecar odi gega outro pessoas [...] (EBM6.1)
- (26) Para apreter a ler e esgrever [...] (EBA3.1)
- (27) [...] quato fala Éportuguês poti jégar nacequertaria ou nabibiliotega (EBA4.1)
- (28) Estudar gomesoo é 2008 [...] (EBA7.1)

- (29) [...] é se meu irimao gomesoo é 2004 (EBA7.1) [...] quero gecar na escola da cengotaria [...] (EBM6.1)
- (30) [...] avida começa, asi pogo ate gecar odi gega outro pessoas [...](EBM6.1)

Ocorrências sobre representação grafêmica do fonema /s/

- (1) Comesei a estotar português na 1ª classe (EBA1.1)
- (2) Comesi estori na escola [...] (EBA1.1)
- (3) Eu comesei a estutar lingua nativa em 2011 (EBA2.1)
- (4) E comeso esquerver maze-menuz (EBA2.1)
- (5) [...] não vó esqueser [...] esa elingua primeira secunta. (EBA3.1)
- (6) Eo comesei a estudar porque meus amicos vio afalar portuguesa (EBA6.1)
- (7) Eu quando comesei a estutar na tisiplina de português (EBA9.1)
- (8) Ensino bilingue é uma tisiplina da língua moçambicana punita [...] (EBA9.1)
- (9) [...] para saper ler, saper escrever nesta tisiplina [...] (EBA9.1)
- (10) [...] ate terminar esitutar ate tesimacecota [...] (EBA17.1)
- (11) [...] quato fala Éportuguês poti jégar nacequertaria (EBA4.1)
- (12) [...] quando fala Éportuguês vai cer professor i létor da turma (EBA4.1)
- (13) [...] ate terminar esitutar ate tesimacecota [...] (EBA17.1)
- (14) [...] esa elingua primeira secunta. (EBA3.1)
- (15) [...] não vó esqueser [...] esa elingua primeira secunta. (EBA3.1)
- (16) Eu atepo quicomesoo estutar [...] (EBA7.1)
- (17) Estudar gomesoo é 2008 [...] (EBA7.1)
- (18) icostomuito porque muitas pessoas costumam desa lingua portuguesa (EBA10.1)
- (19) [...] Candido nasape escreveri ne ler naçape nada [...] (EBA7.1)

Ocorrências sobre a representação grafêmica de vogais

Vogal /u/

- (1) Eu costu de português e Emakhuwa [...] (EBM2.1)
- (2) [...] mais emportante que eu costu é Emakhuwa [...] (EBM2.1)
- (3) Emakuwa diorera okaala wiira mutu asomaka [...] (EBM1.2)
- (4) [...] para estianoque vem queru saperi liri i escreriveri (EBM3.1)
- (5) Sim eu comsiqéri estudar queru ser ditora (EBA2.1)
- (6) [...] u Bilingue mintas é totas populasao (EBA6.1)
- (7) Ensino bilingue é uma tisiplina da língua moçambicana punita [...] (EBA9.1)
- (8) i apreteaesgrever em portugues naminha casa com umeu ermao [...] (EBA10.1)
- (9) [...] era para ajutal as pesuaquinão sabeu macua (EBA10.1)
- (10) [...] que não acoteci nata ti esitotu atetereminar (EBA17.1)
- (11) Comesei a estotar português na 1ª classe (EBA1.1)
- (12) [...] abilingue para nos alunas serva para estodar e leri (EBA2.1)
- (13) Comseia estotar portugue 6ª classe (EBA8.1)
- (14) Comeseui a setotar Portuguese (EBA8.1)
- (15) Apreti a ler Portogens através das folha i tocomento decalarasa (EBA10.1)
- (16) Eu aprende estotar português na minha casa (EBA10.1)
- (17) Eo comesei a estudar porque meus amicos vio afalar portuguesa (EBA6.1)

Ditongos “ou”

- (1) Eu sei poco, poco ler Emakhuwa (EBM1.1)
- (2) tudo vai poco poco (EBM2.1)
- (3) otros sapem otros nausapen (EBM4.1)

- (4) otros sapem esgrever otros nausapem esgrever (EBM4.1)
- (5) Ela, vo iateder pogo a pogo (EBM6.1)
- (6) [...] Eu tambem quero ser datora (EBM6.1)
- (7) Sim eu comsiqúeri estudar queru ser datora (EBA2.1)
- (8) [...] eu falar português vo comsiquer ibreco (EBA2.1)
- (9) [...] não vó esquecer [...] esa elingua ~~primeira~~ secunta. (EBA3.1)
- (10) Eu atepo quicomesoo estutar [...] (EBA7.1)
- (11) Estudar gomesoo é 2008 [...] (EBA7.1)
- (12) [...] é se meu irimao gomesoo é 2004 (EBA7.1)
- (13) [...] quanto estudar iri ser porfosor ifirmeuro dotor minisdur [...] (EBA7.1)
- (14) [...] vo comsiquir fala lingua de português (EBA7.1)

Vogal /i/, ou /i/

- (1) [...] mais emportando eu costu de português e Emakhuwa [...] (EBM2.1)
- (2) Eu aprente estotar português na minha casa (EBA10.1)
- (3) i aprenteaesgrever em portugues naminha casa com umeu ermao [...] (EBA10.1)
- (4) Makguwa iportugues estotar iescrenveri pogo [...] (EBM3.1)
- (5) [...] maguwa não sape pogo iportugues pogo iliri (EBM3.1)
- (6) [...] para estianoque vem queru saperi liri i escrenveri (EBM3.1)
- (7) Na xapraiti i na pepi ~~na paritito~~ na paritito (EBA1.1)
- (8) [...] mi fazeram apreter Emakhuwa (EBA3.1)
- (9) [...] quando fala Eportuguês vai cer professor i létor da turma (EBA4.1)
- (10) Falari durboges [...] (EBA5.1)
- (11) [...] porque um meu irimao esta misplicar [...] (EBA7.1)
- (12) [...] quanto estudar iri ser porfosor ifirmeuro dotor minisdur [...] (EBA7.1)
- (13) i aprenteaesgrever em portugues naminha casa com umeu ermao [...] (EBA10.1)
- (14) [...] i mitornei caranti estutati na quarta classi [...] (EBA10.1)
- (15) [...] mitava aula diportogues em 2007 i para 2010 [...] (EBA10.1)
- (16) [...] era para ajutal as pesuaquinão sabeu macua (EBA10.1)
- (17) si costo di portugues (EBA10.1)
- (18) [ILEGÍVEL] Escola cositue mito di esitutar (EBA17.1)
- (19) [...] que não acoteci nata ti esitotu atetereminar (EBA17.1)

Ocorrências sobre a representação de dígrafos <gu> e <qu>

- (1) Em português dampe emakhuwa [...] (EBM2.1)
- (2) Eu gero saper lerii escutar verim senprecuntare Alige (EBM3.1)
- (3) Eu gero esgreveri bem (EBM4.1)
- (4) tambe gero apreteri falar bem esa-português (EBM4.1)
- (5) Qero esdodar para trabayari [...] (EBA1.1)
- (6) [...] aprende [...] quando xegei 1 anos. (EBA3.1)
- (7) Apreti a ler Portogens através das folha i tocomento decalarasa (EBA10.1)

Ocorrências sobre fonema /r/ em contraste com o fonema /r/

- (1) [...] na escola aperete-se muitas coisas [...] saber varer batío [...] (EBA4.1)
- (2) [...] na escola aperete-se muitas coisas [...] saber corer [...] (EBA4.1)

Ocorrência sobre a transformação da coda em sílaba

- (1) Makguwa iportugues estotar iescrenveri pogo [...] (EBM3.1)

- (2) [...] maguwa não sape pogo iportugues pogo iliri (EBM3.1)
- (3) Eu gero saper lerii escutar [...] (EBM3.1)
- (4) Escrenveri leri semprecuntare [...] (EBM3.1)
- (5) [...] para estianoque vem queru saperi liri i escrenveri (EBM3.1)
- (6) Eu gero esgreveri bem (EBM4.1)
- (7) tambe gero apreteri falar bem esa-português (EBM4.1)
- (8) Eu costo escreveri com português (EBA1.1)
- (9) Eu sei valari português (EBA1.1)
- (10) [...] Candido nasape escreveri ne ler naçape nada [...] (EBA7.1)
- (11) [...] abilingue para nos alunas serva para estodar e leri (EBA2.1)
- (12) Falari durboges abribi na Escola (EBA5.1)
- (13) Abribifalarideporpoges na escola (EBA5.1)
- (14) Eu gosto falariporoges na escola (EBA5.1)
- (15) Leriportoges EBo (EBA5.1)
- (16) [...] quanto estudar iri ser porfosor ifirmeuro dotor minisdur [...] (EBA7.1)
- (17) Saber leri bilingue (EBA12.1)
- (18) É saber leri é esquerever nate direfensa (EBA12.1)
- (19) Escrenveri leri semprecuntare [...] (EBM3.1)
- (20) Epo saber estutare português (EBM5.1)
- (21) [...] ire ver maneira que estodão tambem (EBM6.1)
- (22) Eu sei lere em português (EBA1.1)
- (23) Sere ~~per~~ professori tarapa [...] (EBA1.1)
- (24) [...] e comesei sabere [rasura] apoco lingua nativa. (EBA2.1)
- (25) [...] quer sabere falar nessa língua [...] (EBA6.1)
- (26) ensino bilingue saber esquerevere (EBA12.1)

Ocorrência sobre desnasalização

- (1) tambe gero apreteri falar bem esa-português (EBM4.1)
- (2) otros sapem otros nausapen (EBM4.1)
- (3) otros sapem esgrever otros nausapem esgrever (EBM4.1)

Ocorrência sobre representação grafêmica do fonema /j/

- (1) [...] apreente [...] quando xegei 1 anos. (EBA3.1)

Ocorrência sobre a palatalização

- (1) Qero esdodar para trabayari [...] (EBA1.1)

Ocorrências sobre representação da sílaba

- (1) Sere ~~per~~ professori tarapa [...] (EBA1.1)
- (2) Na xapraiti i na pepi ~~na-paritite~~ na paritito (EBA1.1)
- (3) E comeso esquerver maze-menz (EBA2.1)
- (4) Éu nafala Eportuguês eu vom sóferer (EBA4.1)
- (5) [...] quato fala Éportuguês poti jégar nacequertaria ou nabibiloteqa (EBA4.1)
- (6) Eu esquerveri língua de português saperao encasa [...] (EBA7.1)
- (7) [...] porque um meu irima esta misplicar [...] (EBA7.1)
- (8) [...] falo irima de Candido [...] (EBA7.1)
- (9) [...] é se meu irima gomesoo é 2004 (EBA7.1)
- (10) [...] quanto estudar iri ser porfosor ifirmeuro dotor minisdur [...] (EBA7.1)
- (11) Eu costo escereveri com (EBA8.1)
- (12) Apreti a ler Portogens através das folha i tocomento decalarasa (EBA10.1)
- (13) [...] i mitornei caranti estutati na quarta classi [...] (EBA10.1)
- (14) ensino bilingue saber esquerevere (EBA12.1)

- (15) É saber leri é esquerever nate direfensa (EBA12.1)
 (16) [ILEGÍVEL] Escola cositue mito di esitutar (EBA17.1)
 (17) [...] que não acoteci nata ti esitotu atetereminar (EBA17.1)

Ocorrências sobre a segmentação de palavras

- (1) [...] que **falava um** pem (EBA6.1)
 (2) [...] mais aqui **jasei** escrever e ler (EBM1.1)
 (3) Makguwa **iportugues** estotar **iescrenveri** pogo [...] (EBM3.1)
 (4) [...] para **estianoque** vem queru saperi liri i escrenveri (EBM3.1)
 (5) Eu gero saper lerii escutar verim **senprecuntare** Alige (EBM3.1)
 (6) Escrenveri leri **semprecuntare** [...] (EBM3.1)
 (7) [...] para **estianoque** vem queru saperi liri i escrenveri (EBM3.1)
 (8) makhuwa eu ver bem **atiferente** com português [...] (EBM5.1)
 (9) [...] **apartir** de primeira atem eu vi bem. (EBM5.1)
 (10) **Epo** saber estutare português (EBM5.1)
 (11) [...] **avida** começa, asi pogo ate gecar odi gega outro pessoas [...] (EBM6.1)
 (12) Obricada sehor vocér **equimada** para escrever [...] (EBM6.1)
 (13) [...] e comesei sabere [rasura] **apoco** lingua nativa. (EBA2.1)
 (14) [...] porque aportuguês **vocomsiquer** muitas coisas (EBA2.1)
 (15) [...] quanto uma pessoa quer encontrar um tapanho **liquereu** (EBA3.1)
 (16) Eu custo muito **inportuguês** (EBA4.1)
 (17) [...] quato fala Éportuguês poti jégar **nacequertaria** ou **nabibiliotega** (EBA4.1)
 (18) Éu **nafala** Eportuguês eu vom sóferer (EBA4.1)
 (19) Eu Eportuguês Apérété-se **nascola**. (EBA4.1)
 (20) [...] mas, Éu custo muito falar **Éportuguês** [...] (EBA4.1)
 (21) Falari **durboges** abrbi na Escola (EBA5.1)
 (22) **Abrbifalarideporpoges** na escola (EBA5.1)
 (23) Eu gosto **falariportoges** na escola (EBA5.1)
 (24) **Leriportoges EBo** (EBA5.1)
 (25) Eo comesei a estudar porque meus amicos vio **afalar** portuguesa (EBA6.1)
 (26) [...] Bilingue e uma ligua que **no jajuta** na, terra [...] (EBA6.1)
 (27) O português e poa Inguaa **quise** falao em Moçambique (EBA6.1)
 (28) Eu esquerveri língua de português saperao **encasa** [...] (EBA7.1)
 (29) Eu **atepo quicomesoo** estutar [...] (EBA7.1)
 (30) [...] purque um meu irimao esta **misplicar** [...] (EBA7.1)
 (31) [...] Candido **nasape** escreveri ne ler **naçape** nada [...] (EBA7.1)
 (32) **Comseia** estotar portugue 6ª classe (EBA8.1)
 (33) i **aprenteaesgrever** em portugues **naminha** casa com **umeu** ermao [...] (EBA10.1)
 (34) [...] i **mitornei** caranti estutati na quarta classi [...] (EBA10.1)
 (35) **icostomuito** porque muitas pessoas costum desla lingua portuguesa (EBA10.1)
 (36) [...] **mitava** aula **diportogues** em 2007 i para 2010 [...] (EBA10.1)
 (37) [...] era para ajutal as **pesuaquinão** sabeu macua (EBA10.1)
 (38) É saber leri é esquerever **nate** direfensa (EBA12.1)
 (39) [...] ate terminar esitutar ate **tesimacecota** [...] (EBA17.1)
 (40) [...] que não acoteci nata ti esitotu **atetereminar** (EBA17.1)
 (41) E comeso [eu] esquerver **maze-menuz** (EBA2.1)

Ocorrências sobre a flexão de palavras

- (1) [...] **abilingue** para nos alunas serva para estodar e leri (**EBA2.1**)
- (2) [...] porque **aportuguês** vocomsiquer muitas coisas (**EBA2.1**)
- (3) [...] maguwa não sape pogo **iportugues** pogo **iliri** (**EBM3.1**)
- (4) [...] não vó esquesser [...] esa **elingua** primeira secunta. (**EBA3.1**)
- (5) **Éportuguês** (**EBA4.1**)
- (6) Éu nafala **Eportuguês** eu vom sóferer (**EBA4.1**)
- (7) [...] quando fala **Éportuguês** vai cer professor i létor da turma (**EBA4.1**)
- (8) Eu **Eportuguês** Apérété-se nascola. (**EBA4.1**)
- (9) Apreti a ler Portogens através das folha **i tocomento** decalarasa (**EBA10.1**)

Ocorrências sobre concordância verbal

- (1) [...] **alque** que não **sabem** ler Emakhuwa (**EBM1.1**)
- (2) O português e poa **Inguaa quise falao** em Moçambique (**EBA6.1**)

ANEXOS

Anexo 1.1: EBM1.1

Escola Primária completa de MuDapane

EBM₁

Data: 14/11/2015

EBM₁

Nome

Se 7^a

estudar português é bom porque uma pessoa que estuda português aprende-se muitas coisas

também Quando uma pessoa estuda língua portuguesa aprende a ler, escrever

Eu gosto de estudar língua portuguesa a língua emakhuwa porque é bom saber outras (duas) línguas

Eu comecei estudar em 2009 mas aqui basei em aprender a ler

aqueles que não sabem bem ler emakhuwa

Eu sei pouco, pouco de ler emakhuwa

tudo vai pouco pouco.

Anexo 1.2: EBM1.2

Excikala yoomalala yoomalala ?

EBM1.2
4.2

(maka) mahiki: 14/11/2013

Ysina

81

iaaka saka 18'

Emakhuwa

Emakhuwa diwara okala uura muthu asamaka Emakhuwa
epara mela ommoolho oquina ahicula Emakhuwa

Aper kasamaka Emakhuwa emikiswela okala kinetha
dikina vakamirani mikiiparela kinetha dikina

misa emikikala kasamaka Emakhuwa maza hikuutta
alepa Emakhuwa.

emikiswela ka hikuutta

Kini ommoolho okala kinetha Emakhuwa

emikiswela kizama nana yovirikana in ekunha

okala ahiswela aler Emakhuwa

Misa ka kinimananigolewa kahiswani
kizwela oelo

soothene diwara vakamirani.

Anexo 2.1: EBM2.1

EBM2.1

Escola primaria: capela de Malapane I.

Data 11/11/2015.

Nome [redacted] 7ª classe nº 16

Mulher - Portuguesa.

em português da mãe Emakhuwa. Escutar professor por
esta valer mais importante eu costo de português
Emakhuwa mais importante que eu costo Emakhuwa
nais eu quero saber ler professoras.

Anexo 2.2: EBM2.2

EBM2.2

Exikela yamalela yoo Mulapane I.

Mahiku: 11/11/2015.

Nome [redacted] 7ª classe nº 16

Yamultiana 12 Emakhuwa.

Emakhuwa Malawile nini semanu iweo gaminini
aa atlofulela ngukha ejeni nigivamu atqur
la mai yoo maguninai nisisoo ~~mai~~ maguninai
na porreseri, magonharere Anafigela.

Anexo 3.1: EBM3.1

Escala Primária completa de Malabari-I

TBM_{3.1}

Data: 11/11/2015

Nome

7^a ma classe

malheri Ana 15 Ana makhuwa iPortugues Estatar isenkeri pogo
maguwa na saka pogo iPortugues pogo ilini
iJero-saper leri Escutar xerim sembrucuntare Alije
isenkeri leri sembrucuntare Eu Estabekir para Estimarosue kon quru-saper
leri iEnkeri.

Anexo 3.2: EBM3.2

Ei: Pata Zomale Goo Mula panit

TBM_{3.2}

data: 11/11/2015

Nome

lo

Kalase

ma na 15

Emakhuwa Enigitti Giniha osamma niolka attabuleh
iEgunha Emakhuwa niEgunha Enkia Egunha mmoza
Egunha Zaka mme Emakhuwa Enigitti- attabuleh osama
iolleba : Enigitti Giniha vankhami WinWawunna.

Anexo 4.1: EBM4.1

Escola Primaria Completa de Mulapani

EBM4.1

Data 17 de Novembro de 2015

Nome

ela

A No 13

Disciplina ~~De~~ Português

atras sapem atras mau sapem

e atras sapem escrever e atras mau sapem escrever

Eu gero escrever e bem

també gero escrever. falar bem e bem

Português

Anexo 4.2: EBM4.2

Escola Joo Mulapani I

EBM4.2

Matiku 17/11/2015

Isina

ela

itaca 13

Emokhula

aruma Emokhula. mirera sig loquisekela e gabaia

igula sinigu sinigutinia igula

sig sigi sikiitikiina

malasulala makilo makina arera

Anexo 5.1: EBM5.1

Escola Primária completa de Muvapane I
 Data: 19 de Novembro de 2015
 Nome: [redacted] - 18 Junho - Unicef.

Homem

Idade: 13

makhuwa

makhuwa eu ver bem diferente com português,
 estudo bem ~~com~~ custo bem, como porque sei-
 escrever e ler bem ficou pouco apinhado que eu
 sei tem que eu sei não custa nada a partir de
 primeira aula ~~de~~ eu li bem.

Anexo 5.2: EBM5.2

Ekikola Joo maleda Joomulapane I
 Data: 19 de Novembro de 2015.
 Nome: [redacted] - 18 Junho - Unicef.
 Ekalase

muloojombu igakha 13 Enmakhuwa

enmakhuwa kinoma osera sama yoviriranga nã-
 etunya kinisoma bang eng kizikela sama,
 ekisikela mukha kinisuwela oleta ni o soma
 danda ~~kinisuwela~~ ekihalalalaka vakani kinithetha
 vasuwela va vo vakala va suwela va vo ki va kiki kinitha-
 etha, Okuma pirimang nphang va kinoma osera.

Anexo 6.1: EBM6.1

Escola Primária de Comenda de Malapane
Data 44/4/2015. Nome [redacted]

Eu sei falar português

Eu falo muito bem - esta escreve bem
Eu quero saber também falar mais

Eu gosto de Português e falar mais se não estivesse
Eu, vou aprender pouco a pouco Eu também quero ser do lado

Quero estar na Escola da Sabedoria isto vai fazer
que aprendam também Eu quero aprender a falar e ouvir

A professora que eu falo Eu sei a falar a vida com ela, assim
pouco a pouco de vez em quando ou de vez em quando pessoas falam
na minha vida

obrigado senhor vou estar aqui para escrever este
[redacted] Por favor, por favor, por favor, por favor
obrigado senhor.

Anexo 6.2: EBM6.2

2015 200 Malapane Makuku 44/4/2015. [redacted]

Idade 70 anos Makuku Makuku Makuku Makuku Makuku Makuku
Makuku.

Makuku: eu sei falar mais eu sei falar Makuku

Makuku: eu sei falar mais eu sei falar Makuku
eu sei falar mais eu sei falar Makuku

Makuku: eu sei falar mais eu sei falar Makuku

Makuku: eu sei falar mais eu sei falar Makuku
eu sei falar mais eu sei falar Makuku

Makuku: eu sei falar mais eu sei falar Makuku

Makuku: eu sei falar mais eu sei falar Makuku

Makuku: eu sei falar mais eu sei falar Makuku

Makuku: eu sei falar mais eu sei falar Makuku

Makuku: eu sei falar mais eu sei falar Makuku

Anexo 7.1: EBM7.1

EPG de Múltiplos x Data: 11/ 11/ 2015 #1
 Nem. [redacted] : soma 16 EBM7.1

Tbm soma K erula W. er Kera Bua sea lalera aulha
 Mura er aho mer sicaulad Blama xaula sicaulad
 e aho Dorul Tor lu erere m por mhaad erud Tumbro
 alle suma em lura ou duna dos rura rulo ruras
 iulo de rualr rura ou raulo lio aulha rualha

mulha rura rura rura rura rura rura rura rura
 alha rura rura rura rura rura rura rura rura
 era rula de rura rura rura rura rura rura rura
 mul er erud; er rura rura rura rura rura rura
 Ma er lera rura rura rura rura rura rura rura
 rura rura rura rura rura rura rura rura

Anexo 7.2: EBM7.2

~~EPG de Múltiplos~~ EPG de Múltiplos x Data: 11/ 11/ 2015 #2
 Ma B L m 11/ 11/ 2015

[redacted] 7a soma: 16

D Tbm soma K erula W. er Kera Bua sea lalera aulha
 Mura er aho mer sicaulad Blama xaula sicaulad
 Ma B Dorul Tor T W erere m por mhaad erud Tumbro
 i Rallo rula em Tor K rula rura rura rura rura

Anexo 8.1: EBM8.1

EBM8.1

2 PC de mulakame I
 Data: 11 de Setembro de 2015
 Disciplina
 Nome
~~Em Ques~~
 Em Ques

Anexo 8.2: EBM8.2

EBM8.2

Exikala goa
 11/11/ 2015
 Nome A 7 CALA Se
 EMA Qua
~~Ex~~ Eai si Vela EMA Qua
 EMA Qua Qe reula ota dila ~~Enan~~
 EMA Qua Ehi ai CA NA JA NA ni VA EN
~~EMA Qua~~

Anexo 9.1: EBM9.1

EJC da Mupni I

EBM9.1

ata: 17 de 2015

Emb: [REDACTED]

7: [REDACTED]

12.

Ena

Ena hena Enicael SCH marnasurua
 kibocuepuhustneob Rmollocell.

Ena hena Enicael SCH marnasurua
 aputatan sint kotanehuk

Anexo 9.2: EBM9.2

EJC da Mupni I

EBM9.2

ata: 17 de 2015

Emb: [REDACTED]

7: [REDACTED]

12. de 2015

Ena hena Enicael SCH marnasurua
 kibocuepuhustneob

Mollocell gubersatonicasusticosti

Ena hena Enicael SCH marnasurua
 kibocuepuhustneob

Anexo 10.1: EBA1.1

tu custo de português
 teu custo de aprenderi como português
 Comesei a estudar português na Yachasse
 tu sei o que em português
 tu sei o salário português
 Comesei a estudar na Escola
 Quer estudar para trabalhar
 Seru ~~para~~ Professori Zorin Per
 Na Paraiti i na Peri ~~na Paraiti~~

Anexo 10.2: EBA1.2

1- MEMAKUWA
 Mio ~~to~~ Guin-ni Ho na EMAKUWA
 Quin-ni Sowela Olepa EMAKUWA
 Qui Sowela @ Sama EMAKUWA
 Quisaculla @ Sama
 Quipaxera @ Sama @ Escola 1º
 Quimpela @ Sama Quilavere Mutece
 Professora @ Zorin Per
 Muxeparaiti o Mu Peri Mu Paraitito
 Malepe: @ Ensino e Diligence

Anexo 11.1: EBA2.1

Eu comecei a estudar língua nativa em 2011
 e começo estuando mais e mais
 e comecei a saber a língua nativa.
 Sim eu comecei a estudar quer ser dotada
 eu gosto de bilingue
 e eu começo muito de português
 a bilingue para nos alunos serve para estudar e ler
 porque a português vocem tem muitas coisas coisas
 por exemplo. eu falar português e conseguir escrever

Anexo 11.2: EBA2.2

1. emakhuwa.
 Nmi qwenapathia osoma emakhuwa eyakha ya 2011
 hi qwenapathia akha sana. emakhuwa
 hi qwenapathia vanka vakani
 okukithelisa murima akaswelaka akha ni osoma
 qipavela okhala etolola
 1. ensiho bilingue
 e e para anaxicola esuyeleque osoma ni akha
 mio eniqesivala emakhuwa. sana

Anexo 12.1: EBA3.1

cu Gasto de ~~Portugues~~ Portugues
 Para Aprender A Ler e escrever
 e ouvir bem e ~~Portugues~~ falar
 Aprender em casa com familia e -
 Já vi que e bem não quero ter
 Ade ir no outro Pais professores muito
 não os esquecer com Pais de moçambique
 e a Língua ~~Portugues~~ Secunda.
 que fala este Pais ~~Portugues~~ com ~~Portugues~~ ~~Portugues~~
 muito que sabem ~~Portugues~~ né Enakhuwa
 aprende no ano de 203 quanto xogei Yanes.
 de idade mi fizeram aprender Enakhuwa Gosto
 muito de me muito muito Portugues.

importancia do ensino monolingue

→ Gosto do Portugues porque quanto uma pessoa quer -
 aprender ~~Portugues~~ encontrar um trabalho ligou-se para ele e sabe falar
 Portugues bem.

Anexo 12.2: EBA3.2

1. My ~~Enakhuwa~~ ~~Enakhuwa~~ HokiSiivela Enakhuwa.
 Para oxutta ~~Hokiani~~ Hokeer
 ny wiiwa eana ny Enakhuwa Kixuntte -
 Howani na muusi ny vana Kikona Wira -
 Enygreera nkizibela Howiyatto ny ~~hale~~
 Haezawa otto Hottiyene inkizibela.
 ny elato ~~yo~~ Moçambique Hella Hellingua Yopajera -
 Olavuliwa ellawela Enakhuwa ny Axiisana ny oxivovo -
 Anjere anebuwela Enakhuwa ny Enakhuwa.
 Kixuntte mwakta wa 203 nkizibela ~~Enakhuwa~~
 Yanes Kixuttikwaka Enakhuwa EnakhiSiivela.
 vaatlene Jaana.

importancia do ensino bilingue

→ ~~EnakhiSiivela~~ EnakhiSiivela mwana queratukari para oxuntta -
 mukeko, muttu Hokeelaka mufeko Olavula Enakhuwa -
 khombweliwa.

Anexo 13.1: EBA4.1

É Português

Eu costo muito português
 fuado fala É português parti
 Jégar na Ceguerraria ou nasibili-
 a lésa mais, Eu costo muito
 falar português Eu considero
 importante aprender a escrita do
 português quando Eu não fala É por-
 tugês Eu vom sofrer quando
 fala É português ~~na~~ vai com
 Professor i lésa da turma
 Eu português Aprete-se na sala
 na escola Aprete-se muitos
 coisas Poder ler, Saber
 Escrever, Saber usar batis
 abar, colimar, Saber carer e muitos coisas

Anexo 13.2: EBA4.2

Emakhuwa

miyo qweqwisilela Emakhuwa
meahaya Emakhuwa Pooti

oohirowa Inlapo Soathawene

vana Karalula Ekunha qingqi
ya Inlapo Soathawene, Emakhuwa
wathrasawitha ooswela Ekunha.

oekunha HASwemelavala Pooti oapi
ya oekapiinendi;

Emakhuwa Pooti oekapiinendi

oekapiinendi wasutharo Ekunha

oemikala saana. wasutharo Ekunha

~~bo~~ boadi oolavala miidawise

li. oolavulaka saana Ekunha

ooswemelaka saanene oekunha

Anexo 14.1: EBA5.1

Falari dambog ~~ES~~ A Babi Na Escala

A Babi Falari dambog Na Escala
 Em Gosto Falari dambog Na Escala
 Babi dambog EBO

e ensino multigê
 Qual a importância do ensino bilíngue
 aprendizagem em sala

os principais desafios na
 a importância da prática
 caso hipotético da variável

Em com Gosto de Falari dambog
 Em A Babi Falari dambog Na Escala Baniaria
 Gosto Misto bi Falari dambog

Anexo 14.2: EBA5.2

1. EmaKhuwa

KipaSeEmaKhuwa
oEscob hi oWame

oPetaEmaKhuwa giitigeo
Escob Ni oSsoMa EmaKhuwa
ni alla EmaKhuwa gellute oWame
oLavabo EmaKhuwa ahituglatoto oEscob

EmaKhuwa Escob la alara Anchi
Makom Zagharu Molomo EmaKhuwa
Ewuma D & Ekele 79 Numanonaca 929

Etdli EmaKhuwa Enosivala haki
oEgul sivala EmaKhuwa

berotEglana EmaKhuwa
oEgul sivala EmaKhuwa oEhla Ni oSsoMa
EmaKhuwa

ena allavala EmaKhuwa vaatitabsona

oSsoMa EmaKhuwa eeEhla va oSsoMa EmaKhuwa

Anexo 15.1: EBA6.1

7. Língua Portuguesa

É a mesma a Estudar por que
 meus amigos vão estudar português
 também a mesma a estudar português
 Ensinho Bilingue ^{que dá um P.M.}
 o que é ensino bilingue
 qual a importância do ensino bilingue
 qual a diferença entre ensino Bilingue
 e ensino monolíngue
 Costa ou não do ensino bilingue
 o Bilingue é uma língua bilingue na
 terra porque o Bilingue muitas é
 todas as palavras da Bilingue
 é uma língua que no futuro
 haverá que a língua de
 Moçambique é a língua Bilingue
 é uma língua que
 dá a um todo Moçambique
 que é uma língua que português
 que quer saber mais
 neste língua de Bilingue

O Português é a língua que se sabe em
 Moçambique

Anexo 15.2: EBA6.2

1. Emma Kruwa

Mpantha Makhalooreweta

a malo + kelo factor buclamutais
ta Kamunnicao

na k halo koo a malo + kelo ari

Muthu on to tta aha cewa wambo ikela

Ohuittaniwa Tixi + tina taari o muthu ama kela

mitthaka onvahiwa le ni Emisoori

mexl wala a sutthaka wooveli ka awui ~~o~~ riamicel

miyo Khimmo sama ha ya ya o

ho hima sama Emma Kruwa o

seraa sana ni o lavula sana

dm tto koo Portugues

haanthe oseraa sama

Khisamela ha ya ya

Uoi Khi khathe

e thuu sama intookoo

o ~~o~~ kulu kutoze

e Pradesar

e Presidenti

e Piluto

e Pitacorio

sintunoro so eala

Im lavuliyaa Mulabani

zio sa malumun kumu

wasinari: ELIAS ERNESTO
asinatora: Elias Ernesto

Anexo 16.1: EBA7.1

O texto de português
 Eu esperarei língua de português Soares
 Encasa porque um meu irmão está implicar
 até ao fim das das do lado tápe este meu irmão

Comesou a muito tempo estudar
 Eu até ao fim Comesou estudar um meu pai pelo
 irmão do Cândido A. Total Cândido porque Cândido
 nasceu em 1988 na ler no 1988, nada
 estudar Gomes é 2008 é de meu irmão

Gomes é 2004
 porque estão com a língua de português
 porque eu estão tanto estudar iri ser
 porque iremos de dar minutos
 Vai Comdição falar língua de
 nativos não ~~não~~ eu lá Comdição
 falar língua de português

Eu de 16 ANOS

Anexo 17.1: EBA7.2

Eu custo de Portugal
Eu custo ~~de~~ el americano
Como se estudar Portugal ~~na~~ classe
Comesem a estudar Portugal
Eu summa para falar e para Portugal

Anexo 18.1: EBA8.2

L- Português

Eu quando comesei a estudar na disciplina de português

→ dificuldade mi va kirinaka tiya ne edisiplina yela Enophiya nbaka oxikola secundaria nbaka wa oniversidade

Em Português

→ ensino bilingue é uma disciplina da língua moçambicana punita e uma língua que se sabe em todo país.

→ A importância do ensino bilingue é estudar para construir um futuro melhor e para saber ler, saber escrever nesta disciplina
 → A diferença entre ensino bilingue e ensino monobilingue e de línguas são diferente porque falam outra língua e aqui falam outra língua.

Anexo 18.2: EBA9.1

1. EmaKhuwa

mí Kipattenze

osoma Etisiplina

ya EmaKhuwa wa mwaka wa 2009

ni Etisiplina eka Kaniphele

Kireene Inferimera a'Expilale

ya wanxilo masi muluku.

wakikhavikereera Esonho ~~aka~~ yari
yela.

Kipatteraaka osoma yanikisivele

ni okitteleha muzima nbaaka na

Kiraaka 7^a eka Ekitteliha muzima

Kaniphele nbaaka okoonkulwiri oxikola

Kisomaka Etisiplina yela.

Kichuttaka oleka nealina nem Etificulade

ne maKhuwa yela kohutta oleri

Kireene mubeseerane.

Ensino bilingue

→ Ensino bilingue Etisiplina ya elingua ya EmaKhuwa
yoreera ni yosweliwa elabo yottene.

→ importância ya ensino ~~bilingue~~ bilingue tela osoma para
nhunwa osuwela oleka osuwela oleri Etisiplina
yela.

→ Kerekhanle ne Etiferenga Emosa entre Ensino
bilingue ni Ensino monolingue so Etiferensa ya
tela enlavuliwa ekinga ninno enlavuliwa ekinga
mache solene inolikana.

→ Ennikisivele Etisiplina eka mwaka wowiza
okuma birimera kasoma yela ni kichunte oleri
ni yela.

Anexo 19.1: EBA9.2

Hkoti Aler Portogesi a dlovesa, fella i tocom-
 unto olecalansa i mitornei caranti estutati na
 'Quarta Olori' i costomito Porfes unites-
 esca, coton esca, lingua Portogesa,
 —————> Portogesi <—————

Anexo 19.2: EBA10.1

Ema Khudwa
 'mi Jonte oler Ema Khudwa unafpa uxicala Ema Khudwa ni-
 wani Guilelittivaca unites soani. Guilecan Jaco ile-
 wa unta ca, Gu Jontaca, uleli Ema Khudwa
 —————>
 Ema Khudwa Deligug ya nimpato han ni eticinhlina
 aqowa Jotadi ato aulovala Dale cisusela ecohq

Anexo 20.1: EBA11.1

Ião Eu casada de buratki maso Msmox

Anexo 21.1: EBA12.1

~~En Costa de Marfil~~
 Enzimo bilingue sabon Esqueraven
 sabon leri bilingue
 Esber leri e Esqueraven
~~no nate di ferensa~~
 En Costa de ensino bilingue

Anexo 21.2: EBA12.2

mimyo kichachensha o soma Emakhuwa
 meri ywa 209 mimyo emi kisiivela
 Emakhuwa kusuka Emakhuwa
 Enilavuliwa Estoria Yerera ~~izitha~~
 mimyo kichachene o soma Emakhuwa
 kulinene iyatha sab
 Kina pachena ochetha aletha kime ~~izitha~~
 iyaku sa 77
~~Emi~~ O Suvula aletha Emakhuwa
~~amato Enikisivela Emakhuwa~~
 Emakhuwa fixerera
 kherina ~~izitha~~
 amvricano
 mimyo Enikisivela Emakhuwa

Anexo 22.1: EBA13.1

~~Apêndice da fábula portuguesa~~
 Apêndice da fábula portuguesa Na Escala
 1.
 → o que é ensino bilíngue?
 é o uso de duas línguas
 materna e estrangeira ou duas línguas
 línguas

Anexo 22.2: EBA13.2

1. Era Khawwa
 igamafana panta ~~para~~:
 Era Khawwa Zui souba @ Khawwa

Anexo 23.2: EBA14.2

Emakhuwa
 kitabipakuesee Sama 209 Emakhuwa
 bilama e hla Sama ofizicani Pretuegeis
 li ama namale orleto
 na ya koolano Sama
 Ifacai ~~talata~~
~~malubace~~
 liwama cibe para e kela Setema o fela
 Salele
 Potiyama Saasipartima co
 a Sama ofizicani Pretuegeis
 Pretuegeis a nice Siffla imara Secema
 ta ka Emakhuwa ya nice Siffla
 Tema: Ensino Bil

Anexo 24.1: EBA15.2

1. Emakhuwa Tema: Ensino Bilingue
 - So avana som dii taam
 - So alaim por Pemala. o to
 - So en e en-ensino ni masul?
 Ensino mali nesul? muavha.
 ras ~~dras~~ a na do ensintinga
 ama. ama al adu da amia (bas).
 amgwaani sa ar. dant alingha.
 y eta bait gula quia.
 mathu. Rapulla. am te amidu.
 pa icotnarta? du aiza nru f mada.
 - A to dant amia amia nru // a crima.
 sa duma tana s duma duma duma.

Anexo 25.1: EBA16.1

1. En ak hwa
Ensihi Biltage
Do 9th @ emsime hi him w?
So al a im w cant a w Cia do spina h h h h w
Do lab er di Biltage em ca lortk lortk h h h h w
L. emsime em em di w
So adta aw h d do emsime h h h h w
So adta aw h d do emsime h h h h w
adta aw h d do emsime h h h h w

Anexo 26.1: EBA17.1

L

Tema ENSINO de ~~de~~

O TE O EXISTE CONTRA MOTO DE EXISTENTE

O TE TERMINAR DE EXISTENTE O TE TERMINACIÃO

SUL NÃO ACOTECINATO TI EXISTE A TERMINACIÃO

Anexo 26.2: EBA17.2

4. Tema ENSINO Bilingue.

E mahlua Zui hute o. ixicala
 Zui somaca ni ana ixicala - aka
 • casomaca EVOTATI- EBNIKIPARA casomaca
 o oxicala • • • OKISIVELA. calepaca o KISIVELA E mahlua
 PARASARA PASALINA o KISOTIA E mahlua NI EBNIKISIVELA
 NI PARASARA PASALINA NI lela o KISOMIACA
 ipaca cabai o ~~canipela~~ CANIPELA o ipataruki
 casomavala kicadi PARASARA
 NI KISOMIXIPE

Anexo 27.1: EBA18.1

~~Mesa~~

Potquesi mesika para pere teri

Anexo 27.2: EBA18.2

Miva ~~que~~ Si Vela Ena ~~que~~ i
~~Ena~~ Sinima.

E con ha hatta: E ti po ya ~~fora~~
 E ti po ya a ~~fora~~ né. ~~se~~ ~~se~~
 hi ~~for~~; ~~ha~~ ~~ha~~;
 E ~~fora~~ de ~~de~~ ~~for~~ ~~ha~~ ~~for~~
 O ~~for~~ O ~~for~~ Ena Ena ~~for~~ ~~for~~
 me ~~for~~ ~~for~~ ~~for~~

Anexo 28.1: EBA19.1

2- Português

Eu comecei estudar em 2009 1ª classe

Ensina bilingue é uma língua tradicional Moçambicana.

a importância da bilingue aprendemos a escrever língua makhwa, falar e compreender.

a diferença entre o ensinar bilingue e ensinar monolíngue tem porque o ensinar bilingue se fala makhwa.

sim gosto de ensinar bilingue.

difficuldade em ensinar bilingue é aqueles que não sabem ler língua Emakhwa.

Anexo 28.2: EBA19.2

1- Emakhuwa

mixee kipacerye anoma Emakhuwa muvaka
wa 2011. ☒

Kimusomaka 3^a leecera calasse.

ni yanikisivela ni emnikisivela Mfakha va-
Elingua ya Emakhuwa cassema ya leecera
calasse Mfakha 7^a calasse.

Mixee Emnikisivela Elingua Emakhuwa
Nsinanaka: Oma Manuel Almeida Merra

- Enrino bilingue Emakhuwa.
- infartoria ya Emakhuwa nixutha eulavula
nixutha elefa ni nixutha esamei.
- Eiferencia ya Emakhuwa ni monalingue yacakhala
parque monalingue enlavuliva Ekunha.
- Aixa Emnikisivela Emakhuwa.
- Dificuldade sa Emakhuwa tiseie ninsomake
monavula.

Anexo 29.1: EBA20.2

1- tma knuwa

a moobello wa ootto e pasawa

- Na e pe eta ya oko Sula.

- E pe eta x oko Siroor

- ottano ntaka naera dajonanaio
na lunaxataba.

Vo tto upook ca okeja.

Ma tt vi oovo exo jaana.

E puwala lklali xaema-
jata mottae vakem.

1 Mapaaka.

2 ama eraela ena nkema ema rata

3 Ma pe aki

uabrila maari oplikera
bana open openoma

3ma: Ensina Bilingue

que e ensina das batalmas?

mas a da ma da Besunsa entrema bilingue

bilvia adibeema ama laea en zero selna ul

ensino morn alnue?

wa → Carta ou não dos ensaio bilingue?

> oiaio as lei na pai de elada na

pendaiz aget em e na balingue?

Anexo 30.1: EBA21.1

~~1a Ema Khulwa~~

1a Ema Khulwa

2a mi@umaga@ia

3a wahi Kawihukawa

4a @umaya@mah@ia

5a @mice@simami

6a Silen@aimak

7a huna@mi@ia

8a zuma@naR@i

9a mkiwa@halumah

Ten: Exelo

le... .. lingue)