

Sumário

Sumário.....	14
RESUMO	16
ABSTRACT	17
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I: O PLURILINGUISMO EM MOÇAMBIQUE	23
1. Considerações Preliminares	23
2. Itinerário do Português em Moçambique: breve contextualização histórica dos roteiros traçados.	24
3. Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana.	29
3.1 A variação sociolinguística na visão de alguns autores.....	32
3.2. A variação sociolinguística em Moçambique	36
CAPÍTULO II: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA EM MOÇAMBIQUE	39
1. Introdução	39
1.1 Aquisição e aprendizagem do Português.....	39
2. Letramento nas zonas rurais de Moçambique: Uma questão a ser estudada.....	47
3. Descosturando a Língua: O caso das Interferências Linguísticas no Português de Moçambique (PM).	55
CAPÍTULO III: ABORDAGENS METODOLÓGICAS	72
1. Abordagens	73
1.1 Enfoque qualitativo	73
1.2 Enfoque quantitativo	75
2. Limitações do Estudo.....	85
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	86
1. Introdução	86
2. Análise das atitudes linguísticas dos alunos das duas escolas.....	88

3. Análise dos questionários etnosociolinguísticos e demográficos dos alunos.....	95
4. Análise das Atividades para o Desenvolvimento da Língua dos alunos da 7ª classe das escolas em estudo.....	110
5. Análise das Atividades para o Desenvolvimento da Língua dos alunos da 4ª classe da EPCM e da EPCL.....	122
6. Análise das entrevistas com os professores.....	132
7. Análise das entrevistas feitas aos gestores/coordenadores das escolas selecionadas	143
8. Análise da entrevista feita ao formador dos professores do Ensino Bilíngue	148
9. Análise das entrevistas sociolinguísticas com os responsáveis pelos alunos	154
CONCLUSÕES	160
REFERÊNCIAS	166
ANEXOS	180

RESUMO

Nesta tese de doutorado, analisa-se o desempenho linguístico, na modalidade escrita de alunos da 4^a e 7^a classes de escolas do ensino básico bilíngue de zonas rurais de Moçambique, depois da transição da L1 para LE como língua de ensino. Para isso, realiza-se o diagnóstico das dificuldades que os alunos deste ensino e classes apresentam no desenvolvimento da competência da escrita na L2 e demonstra-se que a fala e a escrita dos alunos do ensino básico bilíngue em Moçambique, particularmente na província da Zambézia, são marcadas por interferências das línguas maternas de origem bantu no português escrito e falado. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e quantitativa com enfoque sociolinguístico e etnográfico, de acordo com Gil (1999). Dentre as técnicas de coleta de dados utilizadas, a observação participante foi também realizada, como forma de verificar se havia diferenças significativas entre as duas escolas em estudo no que tange ao desempenho linguístico oral dos alunos inquiridos em língua portuguesa e, assim, identificar quais as suas maiores dificuldades na aprendizagem dessa língua que, para eles, é língua estrangeira. Para tanto, além de considerar a produção dos dados escritos de alunos da 4^a e 7^a classes das escolas envolvidas na pesquisa, foram também entrevistados os professores, os gestores das duas escolas, o formador de professores deste ensino, bem como os responsáveis pelos alunos inquiridos, o que tem relevância para a conclusão de que a fala dos professores e dos responsáveis por este ensino influencia grandemente na fala e na escrita dos alunos inquiridos. Com a investigação realizada, espera-se, de alguma maneira, contribuir para o estudo do português como língua estrangeira nas zonas rurais das províncias de Moçambique, tanto no que diz respeito a um melhor desempenho linguístico dos alunos, quanto no que concerne à formação dos professores do ensino básico bilíngue dentro da área do ensino de português como língua estrangeira.

Palavras-chave: Moçambique; Ensino Básico Bilíngue; Português Língua Estrangeira; Língua Materna; Interferência Linguística.

ABSTRACT

In this thesis, we analyze the linguistic performance in the written student of the 4th and 7th classes of bilingual primary schools in rural areas of Mozambique, after the transition from L1 to LE as the teaching language. For this, we make the diagnosis of the difficulties that students of this school and classes present in the development of competence in L2 writing and demonstrate that speech and writing of elementary school students bilingual in Mozambique, particularly in Zambézia province, are marked by interference of the mother tongues of Bantu origin in written and spoken Portuguese. This is a study of qualitative and quantitative approach focused on sociolinguistic and ethnographic matters, according to Gil (1999). Among the techniques used for data collection, participant observation was also held as a way to check if there were significant differences between the two schools studied in relation to oral language performance of students surveyed in Portuguese language and thus identify the their greatest difficulties in learning this language that, to them, is a foreign language. For this, besides considering the production of written data of students in the 4th and 7th grades of the schools involved in the survey were also interviewed teachers, administrators from both schools, the trainer of teachers of this education, as well as those responsible for the pupils surveyed; this has relevance to the conclusion that the speech of teachers and those responsible for teaching this greatly influences in speech and writing of students surveyed. With this research, it is hoped, somehow contribution to the study of Portuguese as a foreign language in rural areas of the provinces of Mozambique, both with regard to improved language performance of students, as in regard to the formation of elementary school teachers in the area of bilingual teaching Portuguese as a foreign language.

Keywords: Mozambique; Bilingual Elementary Education; Portuguese Foreign Language, Mother Tongue, Language Interference.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema sobre o ensino bilíngue em Moçambique deve-se ao fato de sermos docentes de Língua Portuguesa em cursos de graduação da Universidade Eduardo Mondlane em Maputo, Moçambique, que têm, na sua maioria, o português como língua segunda, o que nos induz a desejarmos conhecer melhor o grau de interferência das línguas bantu no português, língua estrangeira, falado pelos alunos do ensino bilíngue em zona rural da província da Zambézia, em Moçambique. Moçambique é um país que foi colonizado pelos portugueses tendo-se tornado independente há 37 anos. Ora, o fato de o país ser muito jovem em termos de independência e com ainda resquícios de uma guerra civil pós-independência, passa por problemas econômicos que afetam o desenvolvimento do país, a todos os níveis, sendo o da educação o mais preocupante, já que afeta o ensino, principalmente na questão dos materiais de ensino, que não chegam para todos e, por vezes, chegando as escolas com bastante atraso devido as más condições das vias de acesso às escolas mais afastadas da capital provincial. Outra questão que também afeta os alunos da zona rural, principalmente no ensino da língua portuguesa, é o fato dessa língua ser ouvida e aprendida só em contexto escolar. Assim, pretendemos, com este estudo, demonstrar que, apesar das dificuldades por que passa o ensino básico bilíngue em Moçambique, como a falta de material escolar e a deficiente formação profissional e pedagógica dos professores que lecionam neste ensino, os alunos sentem-se motivados em continuarem a estudar no ensino básico bilíngue, fato que leva o Ministério de Educação continuar a investir neste ensino.

O objetivo da nossa pesquisa é de diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em Moçambique através da análise de desempenho linguístico, na modalidade escrita, de alunos da 4ª e 7ª classes da Escola Primária Completa de Lussa e da Escola Primária Completa de Mugogoda, depois da transição da L1 para LE como língua de ensino, para: contribuir na melhoria das dificuldades que os alunos do ensino bilíngue da 4ª e 7ª classes apresentam no desenvolvimento da Competência na escrita em Língua Portuguesa como L2 e/ou LE, e demonstrar que a escrita dos alunos em Língua Portuguesa dos alunos do ensino básico bilíngue em Moçambique, particularmente na província da Zambézia, são marcadas por interferências das línguas maternas de origem bantu.

Considerando as razões que nos levaram a este estudo e os poucos estudos nesta área em Moçambique, os seguintes questionamentos estão sendo considerados:

- Que tipos de dificuldades apresentam os alunos na aprendizagem da língua portuguesa quando se introduz a L2 e/ou LE nos programas curriculares do ensino básico bilíngue?
- Que tipos de interferências linguísticas os alunos do EB apresentam no português L2/LE?
- Como se caracteriza o ensino da língua portuguesa que é realizado pelos professores (as) moçambicanos (as) nessas escolas-piloto?
- Qual o nível de conhecimento de língua portuguesa dos alunos no final da 3ª e 7ª classes?

Tentamos, através da pesquisa, obter respostas aos questionamentos formulados com o propósito de, ao final da investigação, estarmos em condição de apresentarmos propostas de possíveis soluções para os problemas detetados.

Convém sublinharmos que as metodologias atuais usadas por alguns professores do ensino básico bilíngue para ensinarem o Português Língua Estrangeira (PLE), não são as mais adequadas para este tipo de ensino, situação que se agrava pelo fato de o tempo de aprendizagem da escrita na LE pelo aluno do ensino bilíngue na educação primária ser muito curto, e o ensino não produz o sucesso escolar desejado.

No entanto, através da observação que fizemos no campo e através da nossa experiência como professoras de Língua Portuguesa, percebemos que talvez a base das dificuldades esteja na falta de formação pedagógica e profissional adequada de alguns professores deste ensino, que, de uma maneira ou de outra, acabam influenciando a aprendizagem, apesar de os conteúdos programáticos refletirem a realidade social dos alunos. Pudemos constatar também que fatores culturais como o medo de errar e de intervir na sala de aula através de uma língua desconhecida, fazem com que os alunos não se sintam motivados em participar ativamente nas aulas. Esta situação piora quando se consideram a falta de material escolar e as precárias condições físicas do local onde as aulas são ministradas.

É necessário ressaltarmos que o fato de, já na implementação do ensino bilíngue, a transição da L1 para a L2 e/ou LE, como língua de ensino, ser feita a partir da 4ª classe parece-nos muito prematuro, dado que a transição da L2 e/ou LE, língua oral,

para a escrita acontece na 3ª classe. Assim, o tempo de aprendizagem da escrita na L2 e/ou LE pelo aluno bilíngue é muito curto, um ano apenas, insuficiente para enfrentar o ensino na L2 e/ou LE, fato que se verifica na expressão escrita dos alunos, marcada de interferências da língua materna para o português.

Assim, o doutorado na área e linha de pesquisa por nós selecionado revela-se da maior importância para um trabalho no campo do Ensino Bilíngue, já que esse tipo de ensino nos parece a solução para o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira em Moçambique. Segundo Cavalcanti (1999, p. 54), cerca de metade da população mundial é bilíngue, apesar de ser o monolinguismo que representa a norma, é o monolinguismo que é a base para os estudos linguísticos. No entanto, o monolinguismo deveria ser tratado como caso especial, como desvio da norma, e o bilinguismo deveria representar a norma, isto porque há cerca de trinta vezes mais línguas do que há países, e isso implica a presença do bilinguismo em praticamente todos os países do mundo. Para Cavalcanti (1999, p. 57), os contextos bilíngues (bidialetais¹) nas escolas públicas brasileiras são ou ignorados ou apagados e passam a impressão de cenários monolíngues, mesmo tendo-se a consciência de que se pautam pela heterogeneidade até em comunidades consideradas monolíngues, como é o caso das zonas urbanas das capitais, onde geralmente há variedades regionais, sociais e estilísticas dentro do que é considerado como uma “língua” padrão.

Isto posto, convém observar que a maioria dos professores moçambicanos que têm uma formação para ensinar a língua portuguesa não têm uma preparação para gerir a diversidade linguística na sala de aula nem para ensinar o Português como língua não materna. Apesar de a política educativa de Moçambique contemplar o ensino bilíngue em algumas províncias em regime experimental no ensino primário², o professor depara-se com a situação descrita por Pereira e Amendoeira (2003, p. 12-13):

“Subitamente, em qualquer ano de ensino e em qualquer disciplina incluindo a de língua portuguesa, com alunos: com diferentes atitudes em relação à língua portuguesa e à sua ou suas línguas maternas (aceitação, rejeição, inibição, vergonha, medo de errar); com diferentes tipos de saberes e experiências linguísticas e

¹ Bortoni-Ricardo (198, p. 25) considera que bidialetais são as comunidades “rurbanas” compostas por populações de origem rural que vivem na cidade e que falam alguma variedade estigmatizada de português, que normalmente são as maiorias, mas tratadas como minorias.

² As províncias contempladas para este ensino, de acordo com o projeto PEBIMO, em regime experimental, com variante de referência são: Nampula, Cabo Delgado, Niassa e Zambézia (língua Emakhuwa); Sofala, Manica, Zambézia e Tete (Língua Cisená); Niassa, Zambézia, Tete (língua Cinyanja); Sofala e Manica (língua Cindau) e Inhambane e Maputo (Xichangana).

sociolinguísticas (monolíngues, bilíngues, multilíngues, falantes de línguas oficiais ou não...); com diferentes mundivivências e diferentes graus de contato com a cultura típica da vida escolar; com diferentes motivações para a aprendizagem ou desenvolvimento da língua portuguesa e das línguas em geral.” (PEREIRA e AMENDOEIRA, 2003, p. 12-13):

São estas e outras situações que o professor de língua portuguesa encontra nas aulas e que, de uma forma ou de outra, contribuem para que hajam abandonos, insucesso escolar e desmotivação na aprendizagem da língua portuguesa. Nesta mistura de culturas e línguas, o professor tradicional acaba, muitas vezes, por ter que usar uma forma rígida e tradicional de ensino, para se impor na sala de aula em relação à aprendizagem da língua, uma vez que a desmotivação é grande por parte dos alunos.

Deste modo, pensando no problema que o professor de línguas enfrenta no dia-a-dia nas salas de aula, achamos pertinente, no âmbito desta investigação, realizar um diagnóstico do desempenho linguístico dos alunos, como forma de verificarmos se a questão das interferências linguísticas no nível da escrita que se vem fazendo sentir no ensino do PLE está influenciando o desempenho linguístico e pedagógico em língua portuguesa. Para tal, criamos um dispositivo teórico-metodológico a partir de contribuições da Linguística Aplicada e da Sociolinguística que nos permitisse alcançar os objetivos propostos. Para tanto, foi importante a leitura dos trabalhos de Dias (2002); Ngunga (1988); Firmino (2002); Stroud; Tuzine (1998); Lopes (1997, 2004b); Gonçalves (1996); Siteo (1996); Cimbutane (2006); Hanks (2008); Moita Lopes (2003); Santos (2006); Signorini (1998); Cavalcanti (2007); Bortoni-Ricardo (2007); Bakhtin (1988); Mota (1996) e de outros autores de áreas relacionadas e afins.

Com o intuito de analisar os problemas aqui apontados, a presente tese é constituída por quatro capítulos, organizados da seguinte forma: o capítulo um, intitulado O Plurilinguismo em Moçambique, no qual identificamos os aspetos que caracterizam a situação do plurilinguismo na África, particularmente em Moçambique, com o objetivo de fazermos uma breve contextualização histórica do itinerário do português no país, seguida de uma reflexão sobre a realidade moçambicana concernente à questão do plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo, por que Moçambique passa. A variação sociolinguística em Moçambique é um outro ponto por nós abordado neste capítulo, no qual exemplificamos o tipo de variação linguística dos falantes do português em Moçambique, que marcam os seus falares cotidianos. No segundo capítulo, apresentamos a situação do português como língua estrangeira e segunda língua em

Moçambique. Nele, reforçamos a ideia de que o português é segunda língua para a maioria da população moçambicana, principalmente a população que vive nas zonas urbanas, e língua estrangeira para a população da zona rural. Este fato remete-nos para a questão da aquisição e/ou aprendizagem do português no campo do ensino, particularmente no ensino básico bilíngue, foco da nossa pesquisa. A questão do letramento nas zonas rurais e das interferências das línguas bantu no português falado pelos alunos do ensino bilíngue em Moçambique, em alguns pontos da zona rural, foi também abordada por nós neste capítulo. No terceiro capítulo, apresentamos as abordagens metodológicas do trabalho, fazendo referência à amostra e ao perfil dos sujeitos. Apresentamos ainda as áreas pesquisadas e as línguas em uso, bem como a localização e caracterização física dos locais da pesquisa e das escolas pesquisadas. A forma como foi feita a coleta de dados e as técnicas usadas quando da pesquisa também são abordadas neste capítulo. No quarto capítulo, procedemos à apresentação e discussão dos dados da pesquisa, segundo o quadro metodológico por nós escolhido para este trabalho, no qual tratamos da classificação, análise e discussão dos conteúdos temáticos que emergem das falas dos participantes e das representações escritas dos alunos, com a finalidade de respondermos aos nossos questionamentos, objetivos e hipóteses de pesquisa, a partir do dispositivo teórico-metodológico (elaborado com base em Gil (1999) dispostos no terceiro capítulo. Finalmente, apresentamos as conclusões do trabalho, que julgamos ser um contributo para estudos na área, de modo a tornar o ensino da Língua Portuguesa mais flexível, particularmente para o estudo da língua portuguesa como língua estrangeira em contextos rurais e orientado para diferentes contextos de diversidade linguística e cultural. O trabalho encerra-se com as referências e os anexos.

Entre os outros aspectos constantes na conclusão, consideramos também que seria importante que o Ministério da Educação e o INDE, através do seu Sistema Nacional de Educação, investissem na formação contínua dos professores do ensino básico bilíngue de forma a que se verificasse uma atualização científica e pedagógica regular.

CAPÍTULO I: O PLURILINGUISMO EM MOÇAMBIQUE

1. Considerações Preliminares

Neste capítulo, depois das considerações preliminares, identificamos os aspectos que caracterizam a situação do plurilinguismo na África, particularmente em Moçambique. Com esse objetivo, realizamos uma breve contextualização histórica do itinerário do português no país, seguida de uma reflexão sobre a realidade moçambicana concernente à questão do plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo, por que Moçambique passa. A variação sociolinguística em Moçambique é um outro ponto por nós abordado neste capítulo. Neste ponto apresentamos alguns exemplos sobre a variação linguística dos falantes do português, que marcam os seus falares cotidianos.

Quando o país se tornou independente, em 1975, a população de Moçambique apresentava uma taxa de analfabetismo de 93%, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), uma taxa muito elevada, que foi diminuindo à medida que o governo foi envidando esforços para reduzi-la. Assim, a taxa que já era de 60.5% em 1997 baixou para 50.4% em 2007 (INE, 2007). Desta forma, a taxa de analfabetismo na população das zonas urbanas é de 31.4%, sendo 17.5% para os homens e 44.9% para as mulheres. Já nas zonas rurais, a taxa de analfabetismo na população é de 68.9%, sendo 52.1% para os homens e 83.2% para as mulheres. Esta percentagem elevada de mulheres analfabetas decorre da prioridade estabelecida pelos progenitores para a educação dos filhos em detrimento das filhas (INE, 2007).

Assim, para enfrentar o analfabetismo, desenvolveram-se ações de alfabetização, realizadas em português, com o intuito de propiciar aos educandos o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo, envolvendo estudantes voluntários sem formação como alfabetizadores de adultos e sem materiais apropriados. Nessas condições, foram alfabetizados aproximadamente 500.000 adultos, das zonas urbanas e suburbanas, ao mesmo tempo em que se iniciava um processo de escolarização em massa de crianças em todo o país. Apesar disso, a percentagem de pessoas com educação primária nas áreas rurais é de apenas 10.3%, sendo 16.5% para os homens e 5.3% para as mulheres (INE, 2007).

Ainda com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo, evasão e repetência nas escolas primárias, foi tomada a decisão de valorizar as línguas maternas

moçambicanas no ensino, as quais, devido a fatores históricos e políticos, haviam sido estigmatizadas e colocadas à margem das escolas. São cerca de 20 as línguas da família Bantu faladas em Moçambique, para além da língua portuguesa, da língua inglesa, das línguas de origem asiática e de outras línguas maternas não padronizadas. Dados do Recenseamento Geral da População de acordo com o censo de 2007 indicam que as línguas africanas do grupo bantu continuam a constituir o principal substrato linguístico do país dado que elas são as línguas maternas de mais de 80% de moçambicanos de cinco anos de idade ou mais. Os dados ainda indicam que dos cerca de vinte e três milhões de moçambicanos, 8.9% falam Português como língua materna (www.ine.gov.mz).

Essa situação de plurilinguismo no país fez com que se escolhesse a língua portuguesa para língua de ensino formal, visto ser ela língua de comunicação social, língua do Estado, língua de comunicação interétnica e internacional. No entanto, convém ressaltar que a questão da língua de ensino tem sido objeto de debates em vários países, tanto de língua portuguesa, como Guiné-Bissau, Angola e Moçambique, quanto em países africanos de língua inglesa, como a África do Sul, Zâmbia e Tanzânia.

A seguir, passamos a apresentar uma breve contextualização histórica dos roteiros traçados do itinerário do Português em Moçambique.

2. Itinerário do Português em Moçambique: breve contextualização histórica dos roteiros traçados.

Segundo Gonçalves *et al.* (2009, p. 12), a ocupação sistemática de Moçambique pelos portugueses foi concluída em 1918, data em que se assinala o fim das campanhas militares. É nesta primeira metade do século XX que começam a ser tomadas medidas de relevo para o desenvolvimento de bases sociais que podem garantir a difusão do Português em todo o país.

Assim, de acordo com Mazula (1995, p. 80), em 1930, através do “Acto Colonial”, é criada a legislação que regula a relação de Portugal com as suas colônias. Também, nesse ano, é criado o ensino indígena, através do qual a potência colonial procura assegurar que as populações locais tenham acesso à instrução formal, em Português, iniciando-se um processo de estigmatização e de desprezo das línguas locais, faladas em Moçambique, passando estas a serem vistas como reflexos de tribalismo e indicadores de indivíduos não civilizados (MAZULA, 1995, p. 80). Vale à pena assinalar que é ainda nesta primeira metade do século XX que surgem os primeiros

jornais em língua portuguesa, nomeadamente, *O Africano* e *O Brado Africano* - que assinalam a existência de uma elite moçambicana local produtora de um discurso culto em Português, os assimilados, já que o povo moçambicano estava dividido em assimilados e não assimilados, estes últimos analfabetos e que não falavam o Português. O Português, que era o único meio oficial de comunicação nas instituições, passa a estar ligado às políticas assimilacionistas, passando a ser a língua não só do colono, mas também do assimilado, e transformando-se em língua de prestígio, língua de subjugação cultural. É a partir deste período que se desenvolvem os centros urbanos no sul do país, e que se inicia a colonização massiva do território: em 1950, chegam a Moçambique 50.000 colonos e há notícia de que, em 1960, chegaram mais 90.000. Estes podem ser considerados fatores que favoreceram a difusão da língua portuguesa em Moçambique (MAZULA, 1995, p. 82).

Apesar dos esforços desenvolvidos pelo regime português nos últimos anos do domínio colonial no sentido de consolidar a sua presença em Moçambique, na altura da independência, em 1975, o Português era, essencialmente, uma língua urbana, falada como L2 por uma pequena parte da sua população. A partir dessa data, verifica-se uma forte expansão da comunidade de falantes desta língua, quer devido ao alargamento do seu uso em contextos não formais (como mercados ou restaurantes), quer devido à explosão escolar que caracterizou o final dos anos 70. Com efeito, logo a seguir à independência, verificou-se um aumento do número de alunos inscritos no ensino primário, de seiscentos e cinquenta mil para um milhão e trezentos mil (MAZULA, 1995, p. 83).

Com a independência de Moçambique, a preocupação do novo Estado era assegurar a educação à maioria da população, construir uma identidade nacional pós-colonial, melhorar a economia do país e aumentar a participação democrática da população.

Desse modo, perante o ambiente de plurilinguismo e de multiculturalidade em que o país se encontrava, definir a política linguística em Moçambique não era tarefa fácil. O Português, que antes da independência era uma língua falada por brancos e por uma minoria de negros e mulatos assimilados, era a única língua que tinha condições de unir os moçambicanos.

No entanto, apesar desta situação unificadora do povo moçambicano através da língua portuguesa, era necessário ver qual seria o papel que essa língua teria em Moçambique pós-independente. Deste modo, pensou-se na ‘nativização’ do português

como forma de renovar a língua portuguesa social, política e culturalmente, adaptando-a ao contexto moçambicano. Assim, de acordo com Firmino (2008, p. 23), existem pesquisas linguísticas que indicam que as línguas do colonizador, à medida que estão sendo institucionalizadas, em países africanos, adquirem novas características ideológicas e estruturais, que estão intimamente ligadas a algumas atividades sociais definidoras da vida social desses povos.

Nesse cenário, essa ‘nativização’ corresponde ao desenvolvimento de uma nova ideologia linguística que leva as autoridades oficiais e a opinião pública a conceberem e reconhecerem o português como símbolo de unidade nacional, como língua oficial, veicular e como língua franca, principalmente em contextos urbanos, onde a heterogeneidade de línguas nacionais se faz sentir consideravelmente, em relação às zonas rurais do país. No entanto, há que se ter em conta que esta ‘nativização’ está mais relacionada com o novo uso social do que com a diferenciação estrutural da língua em si.

É deste modo que, à medida que a nova percepção linguística se tem consolidado, a língua portuguesa em Moçambique foi, paralelamente, incorporando novas características linguísticas distintivas, isto é, o processo de ‘nativização’ do português passou a compreender duas dimensões: uma simbólica, com a emergência de novas atitudes e ideologias sociais face ao uso da língua e outra, linguística, com o desenvolvimento de novas formas linguísticas associadas ao seu uso, que nos remetem para o processo de variação linguística, presente em todos os países linguisticamente heterogêneos (FIRMINO, 2008, p. 8).

Convém ressaltar, no entanto, que essas formas linguísticas em variação não estão uniformemente distribuídas entre os moçambicanos, nem são usadas em todas as situações comunicativas pelo falante. Desse modo, o Português em Moçambique pode ser visto como um *continuum* que oscila desde as formas do ‘mau’ português (pejorativamente chamado de pretuguês), até as formas mais próximas do padrão do Português europeu, fazendo com que haja uma construção social do português, um processo que criativamente faz uso dos recursos disponíveis no modelo europeu, bem como de inovações enraizadas nas condições políticas, econômicas, sociais, culturais e linguísticas prevalentes no país (FIRMINO, 2008, p. 10).

Assim, as línguas locais passaram a ser quase que, exclusivamente, como um repositório da herança cultural moçambicana, enquanto o Português funciona como língua oficial.

Segundo as estatísticas da educação, nos primeiros anos da independência, houve um crescimento acentuado das taxas de matrícula no ensino básico em quase 100%, com o esforço que se fez para aumentar o conhecimento da língua portuguesa e alfabetizar as pessoas. No entanto, nos anos seguintes, houve um declínio sucessivo no ensino básico que atingiu uma taxa de matrícula de 59,4%, em 1989 (HYLTENSTAM; STROUD, 1997, p. 45).

Já nos anos 80, dá-se uma reviravolta na política linguística vigente em Moçambique. Há tendências para a promoção das línguas *bantu*, dando origem a vários estudos sobre plurilinguismo e sobre as línguas moçambicanas. Dos anos 90 até à atualidade, muito se fez para a promoção das línguas *bantu* em Moçambique, culminando com a introdução da educação bilíngue no ensino básico entre 1993-1997, numa fase experimental, nas províncias de Gaza (utilizando as línguas *changana* e português) e em Tete (utilizando as línguas *nyanja* e português). Segundo Ngunga *et al* (2010, p. 8), foi com este projeto que o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) lançou a semente que iria permitir a introdução das línguas maternas nas escolas primárias. Assim, o sucesso dessa experiência, entre 2001-2003, traduziu-se na redução significativa do insucesso escolar e das taxas de abandono escolar, o que permitiu a introdução desse ensino em outras províncias do país, principalmente nas escolas das zonas rurais. Em termos estratégicos, a introdução das línguas *bantu* no ensino básico integra três modalidades: como meio de ensino-aprendizagem, em programas de educação bilíngue; como disciplina opcional, em programas monolíngues em que o português é meio de ensino; e, como recurso, também em programas em que o meio de ensino é a língua portuguesa, como L2. Contudo, convém ressaltar que, se vai privilegiar o desenvolvimento de programas bilíngues em zonas linguisticamente homogêneas que são, na sua maioria, zonas rurais (INDE, 2003, p. 127).

Tal mudança curricular, considerada como uma inovação no ensino até então vigente, foi implementada numa primeira fase em regiões rurais linguisticamente homogêneas, como forma de “permitir que cada moçambicano aprenda os primeiros rudimentos de leitura/escrita e aritmética na sua língua materna” (NGUNGA *et al*, 2010, p. 11).

Segundo a mesma fonte, a educação bilíngue, numa fase experimental, começaria com 16 línguas previamente identificadas, nomeadamente, *Emakhuwa*, *Cinyanja*, *Cinyungwe*, *Cisena*, *Cindau*, *Xichangana*, *Xironga*, *Xitshwa*, *Ciyao*, *Shimakonde*, *Echuwabo*, *Elomwe*, *Kimwani*, *Cicopi*, *Citonga* e *Cishona*, num total de 23

escolas, a uma média de duas ou três escolas em cada província. Mais tarde seriam introduzidas outras línguas à medida que fossem sendo padronizadas.

A opção por algumas línguas para a fase inicial do projeto deveu-se à existência de padronização ortográfica para a maioria destas línguas. É de salientar que a proposta inicial do Ministério de Educação (MINED) contemplava apenas sete línguas, nomeadamente, *Emakhuwa*, *Cinyanja*, *Cinyungwe*, *Cisena*, *Cindau*, *Xichangana* e *Xirhonga*, e o acréscimo de mais línguas deveu-se à reivindicação da sociedade civil representada por várias organizações.

Assim, perante os vários modelos de educação bilíngue existentes, Moçambique optou por um modelo transicional com algumas características de manutenção. Neste modelo, a língua local é apenas usada nos primeiros anos, uma vez que a sua principal função é de fazer a ponte entre a casa e a escola. A língua materna, neste programa de ensino, é apenas usada para facilitar mais tarde a aprendizagem da L2 ou da língua oficial. Na 1ª e 2ª classes, as aulas são ministradas na língua materna do aluno, como único meio de ensino-aprendizagem. Nestas classes o português é ensinado apenas como disciplina, na sua expressão oral, preparando deste modo, a aprendizagem da leitura e da escrita nas classes subsequentes, isto é no 2º ciclo (INDE; MEC, 2003, p. 112-113).

No entanto, devido à morosidade no processo de expansão deste ensino às demais províncias e escolas e tendo em vista os resultados pedagógicos animadores que se foram verificando com a implementação do modelo escolhido, “iniciativas locais precipitaram o aumento de escolas implementando a educação bilíngue em quase todas as províncias” (NGUNGA *et al*, 2010, p. 12). O mesmo autor acrescenta:

tomaram de assalto a educação bilíngue, o que ocasionou um acréscimo descontrolado da população escolar que procura este modelo de educação e conseqüente crescimento do número de turmas, escolas e professores sem a devida preparação. Pelo que, se medidas urgentes não forem tomadas, uma vez que parece ter-se provado a sua irreversibilidade, a situação de educação bilíngue em certas zonas do país, pode degenerar-se em caos (NGUNGA *et al*, 2010, p. 12).

Entretanto, dados do INDE indicam que em 2012 houve cerca de 400 escolas com programas de educação bilíngue no país, sendo que na província da Zambézia, local da nossa pesquisa, existiam 4 escolas em 2011. De acordo com dados do INDE (2010) o número total de alunos matriculados nas escolas de educação bilíngue na

Zambézia era de 192 alunos na 4ª classe e 23 alunos na 7ª classe, sendo que o número total de alunos matriculados que iam da 1ª à 7ª classe era de 2.984 alunos, correspondentes a 97% desses alunos.

Contudo, apesar dos problemas que a educação bilíngue enfrenta atualmente, “algumas comunidades/províncias têm se beneficiado com parcerias que ajudam a encontrar algumas soluções (material didático, capacitação de professores) de que a educação bilíngue padece desde o início da sua implementação” (NGUNGA *et al*, 2010, p. 12).

Em seguida, passamos a apresentar algumas reflexões sobre os aspectos teóricos relacionados com o plurilinguismo, multilinguismo e o bilinguismo, de acordo com a realidade linguística moçambicana.

3. Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana.

Na África, independente da dimensão geográfica e da densidade demográfica, todos os países são plurilíngues e multiculturais, situação linguística e cultural que decorre de fatores históricos e sociais particulares a cada país. A situação linguística de Moçambique não foge a esse cenário. Assim, em seu território coexistem várias línguas étnicas com a Língua Portuguesa, além de línguas transplantadas por imigrantes que se instalaram no país, diversidade linguística que faz de Moçambique uma sociedade plurilíngue e pluricultural, resultado de convivências com várias etnias, várias línguas e várias culturas. Este cenário de plurilinguismo remete-nos para estudos sobre o bilinguismo e educação bilíngue. Fatores históricos, sociais e culturais também devem ser atentados para que todos os estudos linguísticos realizados no país sejam representativos da realidade local, dado que todos esses fatores concorrem para a representação da identidade do indivíduo moçambicano, na sociedade, na comunidade, independentemente da sua língua, sua cultura e sua etnia. No entanto, esta situação de plurilinguismo em Moçambique faz com que se verifique a possibilidade de opção por códigos distintos por parte da população, o que significa que o uso do português acarreta uma escolha significativa, reforçando a posição político-ideológica do indivíduo.

As línguas africanas concorrem num mesmo território com as línguas anglófonas ou lusófonas, línguas do ex-colonizador, como é o caso de Moçambique, Angola, Tanzânia, África do Sul, Zâmbia, e outros, dando lugar a situações de plurilinguismo ou

multilinguismo. Assim, é importante tecermos considerações teóricas acerca do plurilinguismo, fenômeno linguístico que é observado em Moçambique e em vários outros países africanos.

De acordo com o Quadro Comum Europeu, o conceito de plurilinguismo está ligado ao ensino de línguas estrangeiras. Este conceito difere do multilinguismo, na medida em que este se refere basicamente à oferta de diferentes línguas estrangeiras para a aprendizagem e ao processo de motivação dos alunos para a aprendizagem de diferentes línguas, enquanto que o plurilinguismo não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura.

Afirma o Documento:

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (CONSELHO da EUROPA, 2001, p. 168).

Sobre o assunto, Gonçalves; Andrade (2007, p. 64), argumentam que desenvolver a competência plurilíngue é valorizar a construção da identidade através do contato com outras línguas e culturas pela promoção de uma educação para a cidadania de abertura e respeito pela diferença. Para estas autoras, o contato com outras vivências e outros modos de ser e estar na vida promove o enriquecimento humano e fomenta uma maior abertura de espírito, condições fundamentais na construção de uma competência plurilíngue e intercultural que conduza à compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir. Deste modo, e tendo em conta o objetivo acima mencionado, as autoras afirmam que as práticas de educação em línguas terão que se reconceitualizar “preocupando-se em fazer do sujeito, não um bilíngue perfeito, mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilíngue” (GONÇALVES; ANDRADE, 2007, p. 64).

Assim, a competência plurilíngue designa a capacidade de cada falante ativar capacidades e conhecimentos que possui, ou seja, diz respeito ao repertório linguístico de que o falante dispõe, de forma a ser capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais de uma língua, conforme argumentam as autoras já citadas:

esta competência é relativamente autônoma face aos conteúdos e materiais escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais (GONÇALVES; ANDRADE, 2007, p. 66).

A competência plurilíngue compõe-se de quatro dimensões: socioafetiva; gestão dos repertórios linguístico-comunicativos; gestão dos repertórios de aprendizagem; e a gestão de interação (GONÇALVES; ANDRADE, 2007, p. 66).

Gonçalves; Andrade (2007, p. 68), ainda discutindo a competência plurilíngue, destacam estratégias que podem auxiliar os aprendizes a desenvolvê-la:

a construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através de uma mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas (GONÇALVES.; ANDRADE, 2007, p. 70).

Assim, a função do professor passa a ser não só ensinar uma língua particular, mas possibilitar a construção e o desenvolvimento da competência plurilíngue, respeitando, valorizando e incluindo outras línguas na sua prática curricular.

Fontão afirma (2011, p. 4), em relação ao plurilinguismo e apoiando-se no Quadro Europeu Comum de Referências (QECR), que o plurilinguismo decorre direta ou indiretamente das competências de intercompreensão e de comunicação intercultural. Esse conceito assenta, sobretudo, na necessidade de dar resposta à diversidade linguística e cultural de um país e de comunicar numa sociedade que é, cada vez mais, multilíngue e multicultural.

O plurilinguismo, segundo o autor acima citado, admite uma dimensão intercultural que, na prática, se traduz pela interação e/ou mediação sócio comunicativa. Desse modo, a educação em matérias de línguas constitui-se, sobretudo, como um espaço privilegiado de objetivos políticos consignados para a cidadania democrática (FONTÃO, 2011, p. 5).

Essa definição de plurilinguismo acentua o fato de que a experiência pessoal de um indivíduo, no seu contexto cultural, se expande para a sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade) ou por experiência direta. Essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados. Ao contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das

línguas bem como a compreensão de como as línguas em questão se inter-relacionam e interagem (FONTÃO, 2011, p. 5).

A seguir, passamos a apresentar o ponto referente à variação sociolinguística na visão de alguns autores, seguida da variação sociolinguística em Moçambique.

3.1 A variação sociolinguística na visão de alguns autores

Para melhor entendermos a diversidade linguística de Moçambique, cabe-nos definir o que é bilinguismo e o que é ser bilíngue em países com contextos plurilíngues.

Segundo Câmara Júnior (1974, p. 94), bilinguismo é a capacidade de um indivíduo de usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra, conforme a situação social em que no momento se ache. Esta definição, porém, não se diferencia muito da de Hamers; Blanc (1989, p. 6), segundo o qual o bilinguismo é o controle de duas línguas equivalente ao controle de que o falante nativo dessas línguas é capaz. Para estes autores, o sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra.

No entanto, esta definição de bilinguismo é contestada por Cavalcanti (2007, p. 72), que problematiza a questão de definir “quem é o falante nativo que é tomado como modelo e qual é o seu controle linguístico”. Ela afirma que, no conjunto dos falantes nativos de uma dada língua, sempre se encontra uma variedade imensa de comportamentos linguísticos, a depender da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolarização. Entende-se daí que o falante nativo e sua competência sejam uma abstração. Para alguns autores, há a noção de que o sujeito bilíngue seria a somatória perfeita de dois monolíngues igualmente perfeitos - o que quer que isso signifique. Tal situação nos remete à noção de bilinguismo equilibrado, defendido por investigadores, como Grosjean (1982, p. 91) e MacSwan (2000, p. 37), que alertam para o fato de que o bilíngue verdadeiro, não o idealizado, não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. Sua proficiência depende do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão. A depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala,³ ele é

³ Questões que envolvem a necessidade ou o desejo de reafirmação de identidade étnica ou social frequentemente afetam o grau de competência exibida pelo bilíngue.

capaz de usar melhor uma língua do que outra e, até mesmo, de comunicar-se melhor em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. Assim, a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, quando se consideram as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal têm para ele.

Diferentemente do sujeito monolíngue, cuja carga funcional da linguagem está inteiramente alocada em uma única língua, o bilíngue tem esta mesma carga distribuída em duas e, por isso, avaliar um comportamento exclusivamente em uma delas é avaliá-lo apenas parcialmente. Sabe-se que as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis. À medida que as exigências para cada língua mudam, muda a configuração do repertório do bilíngue, modificando, também, o falante.

O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue prevê a utilização de mudança de código (*code switching*) e empréstimos linguísticos (*borrowings*) em sua gramática⁴. Segundo Gumperz (1982, p.75) o *code switching*, é um fenômeno linguístico natural que consiste no uso alternado de dois ou mais códigos nas interações conversacionais entre indivíduos bilíngues. O mesmo autor ressalta que a escolha não marcada do código na conversação é feita de maneira suave e quase que instantânea, não havendo, portanto, negociações abertas a respeito da língua a ser utilizada, uma vez que há uma ‘partilha de códigos e princípios de interpretação’ e ‘pressuposições tácitas’ entre os participantes. Assim, mesmo que os falantes sejam livres em relação à sua escolha de código, a interpretação de tal escolha é restrita. Relativamente aos empréstimos linguísticos, sabe-se que estes ocorrem quando uma língua integra uma palavra existente em outra língua, sendo que a palavra não sofre grandes alterações e mantém o mesmo sentido. Algumas dessas palavras emprestadas de outras línguas na língua portuguesa passam por um processo de aportuguesamento que não deixa claro para o emissor que se trata de uma verdadeira influência que outras línguas exercem sobre a mesma. Este processo ajuda na ampliação do léxico, podendo adotar e adaptar um termo de outra língua qualquer em determinado momento histórico. Sabe-se também que os empréstimos fazem parte dos neologismos formais. No Português de Moçambique (PM), o processo de formação de novas unidades lexicais também se rege aos procedimentos normais de criação lexical, quer através da forma, quer através do sentido, embora saibamos que não podemos confundir neologismos com empréstimos e ‘estrangeirismos’, conforme aponta Vilela (1995, p.23). No entanto, para o caso do PM

⁴ Ver a este respeito Baker (1993, p. 102), Romaine (1989, p. 99), Gumperz (1982, p.75)

que se encontra em contato permanente com as línguas bantu, os empréstimos estão muitas vezes integrados nos neologismos formais, como podemos ver nos exemplos de Silva (2009, p.113) quando demonstra que foram criados, no poema de Craveirinha⁵, neologismos a partir tanto do léxico português como do *ronga* que foram lexicalizados no PM, como é o caso das palavras “inconstruir” (cidades inconstruídas) no poema “Hino à minha Terra” ou “timbileiros”, tocadores de timbila (a maviosa velha canganhiça dos timbileiros/acaba os ócios) no poema “Timbileiro” em (Karingana wa Karingana) de José Craveirinha. Existem ainda no léxico do PM algumas palavras que provêm das línguas bantu ou do inglês, palavras que entraram na língua, mas que mantiveram a sua forma original, ainda que sejam de uso corrente, como é o caso das palavras *Shopping Center*, *show*, *compact disc*, *feedback*, *workshop*, *nice*, *background*, (que provêm do inglês) e *txova-xitaduma*, *dumba-nengue*, *tchungamoio*, *vunar*, etc (que provêm das línguas bantu).

Entretanto, Cavalcanti (2007) ao abordar a questão do *code switching* afirma que um bom bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência nas duas línguas. O *code switching* não é falta de competência, mas sinal de competência bilíngue, algo que faz muito sentido quando consideramos que a mudança de código não se dá através de misturas *ad hoc*. Esses procedimentos são, para o bilíngue, recursos comunicativos poderosos dos quais ele lança mão com frequência para, pragmaticamente, atribuir sentidos vários aos seus enunciados, para expressar a afetividade⁶, relação de poder, mudança de tópico, identidade social e ou étnica, dentre outras possibilidades. Não se trata de um *deficit*, mas de um recurso sofisticado com que somente os bilíngues podem contar. Por essa razão, os bilíngues se sentem mais à vontade na companhia de outros bilíngues, pois na interação com monolíngues não podem lançar mão de todas as habilidades comunicativas que têm à sua disposição (CAVALCANTI, 2007, p. 75)⁷.

⁵ José Craveirinha é um escritor e poeta moçambicano que publicou várias obras quando em vida.

⁶ Veja-se o caso do bilíngue em Moçambique, que é falante em duas línguas maternas (a do pai e a da mãe), que para evitar conflitos familiares, fala numa determinada língua materna numa situação de conversação com a avó materna e noutra língua com a avó paterna, para que todas compreendam o discurso.

⁷ Veja-se, a título de exemplo, os estudantes estrangeiros em países monolíngues, que são bilíngues ou falantes de mais de duas línguas, que se vêm, por vezes, impotentes em uma situação de comunicação, quando querem expressar-se em suas línguas maternas, para melhor explicarem os seus sentimentos, ou traduzirem expressões com exemplos que só nas suas línguas maternas seriam possíveis e com maior impacto comunicacional.

O estudo do bilinguismo remete-nos para a relação língua e sociedade, questão objeto de estudos da Sociolinguística.

Para Lopes (2001, p. 84), o objeto de estudo da sociolinguística é a fala viva em seu contexto real, não apenas a língua idealizada, objeto de outros tipos de estudo. Afirma ainda que a Sociolinguística é uma ciência que estuda fatos linguísticos propriamente ditos em contextos sociais específicos, buscando descrever e interpretar as relações que tais fatos mantêm com o contexto social de sua produção. Assim, a Sociolinguística preocupa-se em explicar a variabilidade linguística e sua relação com diversos fatores linguísticos e sociais, buscando também relacionar variação e mudança linguística. Desse modo, a Sociolinguística considera a heterogeneidade como uma situação natural ou normal da língua (LOPES, 2001, p. 84).

Lopes (2001, p. 84) afirma também que a heterogeneidade linguística é vista como uma heterogeneidade ordenada. Sendo parte integrante da economia linguística da comunidade, a heterogeneidade é necessária para satisfazer a demandas linguísticas da vida cotidiana e deve ser entendida como distinta da variação livre. Para a autora, a ocorrência de variantes relaciona-se a traços do ambiente interno e a características externas, do falante e da situação (estilo contextual, *status* e mobilidade social, etnicidade, sexo, idade). Assim, a escolha de variantes identifica o falante, seu grupo social, sua faixa etária, sexo etc. As pressões sociais operam continuamente sobre a linguagem, não apenas em um passado remoto, mas como uma força dinâmica que atua constantemente no presente (LOPES, 2001, p. 85).

Segundo Tarallo (2007, p. 6), fazendo referência a Chomsky (1965) o objeto dos estudos linguísticos é a competência linguística do falante-ouvinte ideal, pertencente a uma comunidade linguisticamente homogênea, fato que ele contesta na sua obra. Segundo ele, esse falante-ouvinte ideal não parece ser tão ‘falante ouvinte’ nem tampouco ‘ideal’. A cada situação de fala em que nos inserimos e de qual participamos, notamos que a língua falada é heterogênea e diversificada. É essa situação de heterogeneidade que deve ser estudada através de uma teoria da variação linguística em todas as sociedades, particularmente as plurilíngues, como Moçambique, em que a maioria da população é, pelo menos, bilíngue. Esta teoria é um modelo teórico-metodológico que, segundo Tarallo (2007, p. 7) assume o ‘caos’ linguístico como objeto de estudo. Este modelo seria meramente social, pois “no meio social as variantes coexistem em seu campo natural de batalha” (TARALLO, 2007, p. 7).

Sabe-se que em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação, denominadas ‘variantes’. Assim, consideram-se como ‘variantes linguísticas’ as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de ‘variável linguística’ (TARALLO, 2007, p. 8). De acordo com a teoria da variação, toda e qualquer variante de uma língua é adequada linguisticamente e é inapropriado dizer-se que há variantes piores ou melhores. É nesta sequência de ideias que Silva (2009, p. 18) afirma:

Além de não haver língua melhor ou pior, não há línguas primitivas ou evoluídas – toda língua permite a expressão de qualquer conceito. Caso seja necessário incorpora-se vocabulário novo ampliando-se o léxico da língua em questão. Todas as línguas mudam continuamente (SILVA, 2009, p. 18).

Contudo, não é o que se tem verificado no dia-a-dia em relação à língua, principalmente em contextos plurilíngues. Sabe-se que falantes de qualquer língua prestigiam ou marginalizam certas variantes, a partir da maneira pela qual as sequências sonoras são pronunciadas e/ou construídas. Trata-se de variantes de prestígio e variantes estigmatizadas e, conseqüentemente, as variantes padrão e as variantes não-padrão que, ou são relacionadas com a classe de prestígio e a um grau relativamente alto de educação formal dos falantes, ou se desviam desses parâmetros (SILVA, 2009, p. 12).

Esta classificação das variantes vale para todos os países em que, juntamente com a língua padrão, coexistem outras línguas, como é o caso de países plurilíngues, à semelhança do português falado em Moçambique que, para uma grande maioria de falantes de algumas regiões deste país, é marcado pelo sotaque/pronúncia das línguas nacionais desses falantes.

3.2. A variação sociolinguística em Moçambique

As variações em língua portuguesa em Moçambique abrangem as dimensões, que incluem aspectos fonético-fonológicos, morfo-sintáticos, semântico-pragmáticos e retóricos. Apresentamos, em seguida, alguns exemplos dessa variação, que marcam o estado de ‘nativização’ do português em Moçambique. Um fator evidente que dá um aspeto único ao português falado em Moçambique é a variação do sotaque que, muitas vezes, surge em conexão com uma transferência de propriedades das línguas maternas

moçambicanas. Entre os traços que mostram este tipo de transferências incluem-se os seguintes:

a) Ensurdimento das oclusivas sonoras, típicas dos falantes nativos do *emakhuwa*.

O sistema fonológico do *emakhuwa* só contém oclusivas surdas e, por isso, não contempla uma distinção fonológica entre oclusivas sonoras e surdas, como o português faz.

Ex. (PE)/bola/...(PM) /bola/....(*emakhuwa*) /pola/

(PE) /burro/...(PM) /burro/....(*emakhuwa*) /purro/

b) traços lexicais: surgem através de empréstimos lexicais das línguas maternas no português falado em algumas zonas de Moçambique:

Ex. *Dumba-nengue*, palavra de origem ronga, língua moçambicana, que literalmente significa ‘confie nas suas pernas’, uma expressão usada em referência a um tipo de mercado informal, na zona sul de Moçambique. A palavra é uma combinação de «*ku-dumba*», ‘confiar’ e «*nengue*», ‘pé/perna’. Indica o fato de que os mercados informais são ilegais e, por isso, os vendedores têm que fugir constantemente da polícia, confiando nas suas pernas.

Ex. *Tchova-xitaduma*, que literalmente significa ‘vá empurrando, que vai pegar’, usada em referência a um tipo de carroça que é empurrada por um homem. A palavra é uma combinação de «*ku-tchova*», ‘empurrar’, e «*ku-duma*», ‘o pegar de um motor’.

Ex. *Tchungamoio*, que literalmente significa ‘aperta coração’ isto é, palavra usada no PM para significar mercado informal, mercado repleto de malfeitores, oportunistas e saqueadores de bolsas das senhoras desatentas. Esta palavra é transferida para o PM, em toda a cidade da Beira, zona centro de Moçambique.

Ex. *Mukhero*, que significa ‘contrabando’ – ‘fuga ao fisco na importação e exportação de mercadorias. Trata-se de um mercado informal, realizado nas fronteiras dos países vizinhos de Moçambique. Esta palavra entrou no PM por via da língua *changana*. O termo *mukhero* designa uma prática exercida pelos residentes das vilas fronteiriças e consiste no transporte de mercadorias em pequenas quantidades, tantas vezes quantas as necessárias de e para cada um dos lados da fronteira com a condescendência das autoridades alfandegárias. O indivíduo que pratica o *mukhero* é designado de *mukherista*.

Ex. *Chima*, que significa “pirão de farinha de milho, ou de outro cereal, que geralmente acompanha os pratos de peixe ou carne”. Esta palavra entrou no PM por via das línguas *emakhuwa*, *cisena* e *cinyngwe*, zonas norte e centro de Moçambique.

De um modo geral, em Moçambique, a população é bilíngue no contexto das línguas *bantu* moçambicanas, que são cerca de vinte, cada uma possuindo normalmente certo número de dialetos. Às vezes, existem falantes de duas línguas ou mais línguas dentro do mesmo grupo linguístico. Entretanto, para fins educativos, as comunidades são consideradas e definidas como linguisticamente homogêneas, dado que, de um modo geral, há uma língua que é o principal meio de comunicação local e, no caso de programas de educação bilíngue, é a língua usada como meio de ensino nas primeiras classes. Os contextos urbanos são linguisticamente heterogêneos devido à afluência de falantes de diversas línguas nos mesmos locais.

Estudos de Lopes (2004, p. 27), Firmino (2000, p. 33), Ngunga (1992, p. 7), Gonçalves (1999, p. 36), Katupha (1988, p. 12), sociolinguistas moçambicanos, e os dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação (2007) feito pelo Instituto Nacional de Estatística, em Moçambique, mostram que, numa população de cinco anos de idade ou mais, os que sabem falar português nas zonas urbanas equivalem a uma percentagem de 72.4% e, nas zonas rurais, de 25.4%, dos quais 15.6% são mulheres. Entretanto, os que têm o português como língua materna equivalem a 17% nas zonas urbanas e representam 2% nas zonas rurais.

Assim, para o contexto educacional, vislumbra-se um cenário deveras preocupante, já que, quando ingressa no ensino primário, a maioria dos alunos não fala o português. Tal situação se afigura ainda mais grave no que tange aos alunos do meio rural, onde o português é praticamente língua estrangeira, ouvida pela primeira vez em contexto de sala de aula, devido à quase inexistência de meios de comunicação que possam difundir esta língua.

Assim, o fato de o português em Moçambique ser para a maioria da população moçambicana língua segunda (L2) e/ou língua estrangeira (LE), e o fato de a maioria da população ser bilíngue fazem com que o setor da educação passe por avaliações regulares dos programas de ensino, particularmente na busca de melhores metodologias de ensino do português, principalmente na educação primária. Outrosim, são regulares a idealização e implementação de estratégias do ensino do português, assim como a procura de melhores atitudes a tomar face às diferentes variantes do português em Moçambique, quando se toma como parâmetro o português-padrão europeu, usado como norma.

CAPÍTULO II: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA EM MOÇAMBIQUE

1. Introdução

Em África a língua portuguesa oficial é uma opção política, uma atitude nacional e tem, atualmente, uma ligação estreita com a sobrevivência dos territórios como países independentes.

A história da colonização em Moçambique bem como as relações com outros povos e culturas criou para a Língua Portuguesa uma diversidade de situações de contato e de contextos de aprendizagem de que têm resultado produtos linguísticos, de grupo ou individuais, diferentes entre si. Esses produtos são designados pelos termos Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira.

Sabe-se que nos países africanos em que o Português é língua oficial a maior parte dos falantes dessa língua a têm como língua segunda. No entanto, com essa afirmação, não significa dizer que nesses países, não haja um grupo da população que a desconhece completamente, o que nos pode levar a pensar que, para esse grupo, o Português seja língua estrangeira.

Entretanto, verifica-se que no campo estrito do ensino, o conhecimento de línguas não maternas tem consequências positivas: as crianças que dominam mais do que uma língua têm probabilidades acrescidas de atingir um nível superior de desenvolvimento das capacidades metalinguísticas e cognitivas, e estão mais bem preparadas para adquirir novas línguas e novas culturas, e para reconhecer a importância de usar várias línguas.

Assim, e se quisermos acentuar a importância de valorizar a língua portuguesa entendendo-a como uma riqueza das sociedades que a falam, o português encontra-se bem posicionado para se tornar uma escolha possível no campo do ensino e aprendizagem, tanto como língua segunda ou como língua estrangeira.

1.1 Aquisição e aprendizagem do Português

É importante salientar que o português é segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE) para a maioria da população moçambicana, embora seja considerado

língua oficial e língua de unidade nacional. Porém, há que distinguir o português como língua estrangeira do português como segunda língua, já que não se trata de línguas maternas. Línguas estrangeiras distinguem-se, segundo Gonçalves (2000, p. 8), pelo fato de serem tipicamente aprendidas por via instrucional, com exposição à língua-alvo no contexto restrito da sala de aula, ao passo que as segundas línguas (L2) são adquiridas em ambiente natural, com exposição à língua-alvo não só na escola como no seio da comunidade em que vivem os aprendizes. Segundo a mesma autora, a aquisição das L2s pode decorrer em comunidades de falantes nativos (como acontece, por exemplo, com os imigrantes que aprendem uma L2 no país em que esta é a língua materna (L1) da comunidade) ou em comunidades em que a L2 é também uma língua não-materna para a maior parte dos seus membros (como acontece em sociedades pós-coloniais, em que a língua colonial não é tipicamente a L1 da comunidade que a fala). Gonçalves (2000, p. 9) afirma que o uso de L2 por falantes de diversas camadas sociais, com diferentes níveis de competência, dá origem a um conjunto de diferentes subvariedades não nativas dispostas ao longo de um *continuum* polilectal e realça ainda que o surgimento destas subvariedades locais não é exclusivo das comunidades bilíngues. Fazendo referência à Kato (1993, p. 20), dá exemplo do português do Brasil que, apesar de aprendido tipicamente como uma L1, encontra-se numa fase de “competição de variantes” (GONÇALVES, 2000, p. 9).

Ainda sobre a aquisição de segunda língua e/ou de língua estrangeira, Carioni (1988, p. 50) faz, primeiramente, uma distinção entre aprendizagem e aquisição. Para essa autora, aquisição é um processo que ocorre no nível do subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital, função que o cérebro não pode deixar de cumprir ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada em língua. Já a aprendizagem significa saber as regras, ter consciências delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente. Para esta autora, a hipótese que distingue aquisição de aprendizagem pressupõe que adultos também adquiram uma segunda língua, com uma quase perfeição de falantes nativos, sem nenhum conhecimento consciente de suas regras (CARIONI, 1988, p. 52).

No entanto, Carioni (1988, p. 53), ao fazer referência à aquisição de segunda língua, fala do ponto de vista de Krashen (1982, p. 98 *apud* CARIONI, 1988, p. 53) sobre a hipótese do *input*. Segundo essa autora, para que a aquisição se processe, isto é, para que se passe de um estágio da língua para outro, é preciso que o *input* esteja um pouco além do estágio atual em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição. Em

outras palavras, se a competência atual na língua é *i*, o *input* deve conter informação linguística em grau além dessa competência, *i + 1*, e o indivíduo em fase de aquisição deve ser capaz de entender o *input* contendo *i + 1* (CARIONI, 1988, p. 53).

Para Carioni (1988, p. 54), o processamento da língua não ocorre isoladamente, mas em conjunção com uma série de outros fatores de ordem emocional, cultural, social que contribuem para a caracterização da língua como instrumento de expressão individual e grupal, facilitando ou inibindo a aquisição. A força da hipótese do *input* está no fato de que o foco deve ser na mensagem, na comunicação que se quer obter.

Segundo a autora acima citada, a correção do indivíduo, na hipótese do *input* ocorrerá com o tempo e maior exposição e dependerá de sua quantidade e qualidade. Quanto mais exposição e mais correto for o *input* que o falante receber, melhor será a sua produção linguística (CARIONI, 1988, p. 55).

Outro aspeto focado pela mesma autora, diz respeito ao filtro afetivo, que está relacionado com o papel que fatores tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança desempenham no processo de aquisição de uma língua. Esta hipótese se baseia na observação de que indivíduos com atitudes positivas em relação à língua estrangeira aprenderão com mais facilidade, pois tendem a buscar mais *input*, e, por apresentarem um filtro afetivo mais fraco ou baixo, o *input* recebido penetrará naquela parte do cérebro que é responsável pela aquisição da linguagem. Esses fatores afetivos, que podem impedir ou facilitar o recebimento do *input*, embora importantes, são externos ao dispositivo de aquisição. O filtro afetivo explica porque, apesar de exposição a uma grande quantidade de *input*, pode-se não atingir um nível de falante nativo, fossilizando-se a língua antes de atingir esse nível (CARIONI, 1988, p. 56).

Assim, transposta para a sala de aula, a hipótese do filtro afetivo implica que a situação ideal para ensino é aquela que mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou falta de confiança, melhor motiva o maior número de alunos, desenvolve a autoconfiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo, assim, uma busca e recepção maior de *input*. Consequentemente, o melhor professor de língua é aquele que pode fornecer *input* correto, que pode tornar esse *input* o mais compreensível possível, em condições de mais baixa ansiedade (CARIONI, 1988, p. 56).

No entanto, para Pupp Spinassé (2005, p. 18), a aquisição de segunda língua (L2 ou SL) dá-se quando o indivíduo já domina em parte, ou totalmente, a sua L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado de aquisição de sua língua materna. Para

esta autora, segunda língua é uma não primeira língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro do processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intenso com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma segunda língua, é necessário que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade (PUPP SPINASSÉ, 2005, p. 18).

Muitas vezes, quando se aborda a questão de aquisição de uma segunda língua, parte-se do fato de que as pessoas têm a necessidade de possuir um segundo idioma, não só porque é um pré-requisito para adquirir emprego, na maioria das vezes, mas também porque a própria globalização assim o exige. No entanto, esses pressupostos não abrangem fatos relacionados à aquisição de segunda língua em situações normais de exposição a línguas diferentes da primeira língua, como é o caso de crianças que, logo nos primeiros anos de vida, são expostas à aquisição de uma segunda língua por vários motivos.

Sabe-se que os estudos sistemáticos de como as pessoas adquirem uma segunda língua são um fenômeno relativamente recente, datando do final do século XIX.

A Aquisição de Segunda Língua (ASL) – expressão derivada do inglês *Second Language Acquisition* (SLA) – refere-se não somente a aprender uma segunda língua como também uma terceira ou quarta línguas. A aprendizagem de uma segunda língua traz consigo uma dualidade, tanto pelo fato de se adquirir conhecimento sobre essa nova língua e transformá-lo em algo inteligível, de prática intelectual, quanto por desenvolver a habilidade comunicativa necessária para interagir com outros falantes. No entanto, essa aprendizagem pode ser feita automaticamente em contato com a segunda língua no meio ambiente do aprendiz (exemplo das crianças expostas naturalmente à aquisição de segunda língua, dentro do ambiente familiar) e, também, pode ser feita quando o aprendiz entra em contato com a segunda língua numa situação de ensino, a partir de ensinamentos básicos da língua, através de gramáticas, dicionários, numa situação de sala de aula.

Segundo Krashen (1988, p. 76), a aquisição de segunda língua, ou *language acquisition*, refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. É semelhante ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças, processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico. Desenvolve familiaridade com as características fonéticas da

língua, sua estruturação e seu vocabulário. É responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa e pela identificação de valores culturais. Uma abordagem inspirada em aquisição valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aprendiz. De acordo com Krashen (1988, p. 78),

*Language acquisition refers to the process of natural assimilation, involving intuition and subconscious learning, which is the product of real interactions between people where the learner is an active participant. It is similar tongue way children learn their native tongue, a process that produces functional skill in the spoken language without theoretical knowledge*⁸ (KRASHEN, 1988, p. 78).

No entanto, o conceito de aprendizagem de segunda língua, ou *language learning*, está ligado à abordagem tradicional de ensino de línguas, assim como é ainda hoje praticada nas escolas. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é de levar o aluno a entender a estrutura e as regras da língua, através de esforço intelectual e de sua capacidade dedutiva lógica. Esta situação deixa pouco lugar para a espontaneidade, porque, geralmente, o professor assume o papel de autoridade no assunto, sendo a participação do aluno frequentemente passiva. Este é um processo progressivo e cumulativo, normalmente ligado a um plano didático pré-determinado, que inclui memorização de vocabulário e tem por objetivo proporcionar conhecimento metalinguístico:

*It's a progressive and cumulative process normally tied to a preset syllabus that includes memorization of vocabulary. It seeks to transmit to the student knowledge about the language, its functioning and grammatical structure with its irregularities, its contrasts with the student's native language, knowledge that hopefully will produce the practical skills of understanding and speaking the language. This effort of accumulating knowledge becomes frustrating because of the lack of familiarity with the language*⁹ (KRASHEN, 1988, p. 82).

⁸ A aquisição de língua refere-se ao processo de assimilação natural, envolvendo intuição e aprendizagem subconsciente, que é o produto de interação real entre pessoas onde o aprendiz é um participante ativo. É similar ao modo como crianças aprendem sua língua nativa, um processo que produz habilidades funcionais na língua falada sem conhecimentos teóricos. (tradução nossa)

⁹ É um processo progressivo e cumulativo normalmente ligado a resumos prévios que incluem memorização de vocabulário. Procura transmitir ao estudante conhecimento acerca da língua, suas funções e estrutura gramatical com suas irregularidades, seus contrastes com a língua nativa do estudante, conhecimento que irá ajudar a produzir as habilidades práticas para entender e falar a língua. Este esforço de acumulação de conhecimento torna-se frustrante por causa da falta de familiaridade com a língua. (tradução nossa)

Sabe-se que o aluno que adquire qualquer segunda língua através do processo da aprendizagem poderá ter muito mais vocabulário do que aquele que adquiriu essa segunda língua por assimilação, mas que muito dificilmente saberá se comunicar como esse segundo. Pode-se citar como exemplo o crescente número de formados pelos diversos cursos de línguas encontrados na atualidade, mas que têm muitas dificuldades ao se comunicarem em uma segunda língua.

Entretanto, as aquisições de uma L2 e de uma LE se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento, usados para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição da língua não-materna baseia-se, fundamentalmente, no papel ou função da SL na cultura do falante.

No entanto, devemos ter em mente que a capacidade de se comunicar numa língua estrangeira é importante para a formação do indivíduo e constitui uma das oito competências essenciais necessárias para a realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento. Por isso, devemos estar atentos ao valor intercultural da aprendizagem linguística e a seus benefícios cognitivos. Sabemos, também, que a aprendizagem das línguas desenvolve a atenção, a percepção, a memória, a concentração, o pensamento teórico e o pensamento crítico, bem como a capacidade de resolver os problemas e de trabalhar em equipe. Além disso, estes benefícios são extremamente importantes para o bem-estar do indivíduo na sociedade, em todos os níveis (PUPP SPINASSÉ, 2005, p. 27).

Em Moçambique, o português tem o estatuto de L2 e/ou LE para a maioria da população. No meio rural, onde há predominância das línguas locais, da família *bantu* e onde é aprendido só em contexto de escola, contexto no qual a maioria da população, muita raramente, entra em contato com esta língua no dia-a-dia, tem que ser considerado como uma língua estrangeira, diferentemente do meio urbano em que o português pode ser considerado como uma L2 e já faz parte do ambiente linguístico dos alunos que entram para a escola. Somente em situação escolar é que os alunos entram em contato, pela primeira vez, com esta língua, já que os dados da nossa pesquisa mostram claramente que os alunos só aprenderam esta língua, tanto na oralidade como na escrita, na escola.

Como afirma Nhongo (2009, p. 26), a aprendizagem das línguas estrangeiras deve iniciar-se quando a criança é ainda jovem. A aprendizagem precoce destas línguas

proporciona à criança o desenvolvimento da sua capacidade de memorização, de raciocínio e de reflexão crítica, mas, ao mesmo tempo, deve aproveitar e expandir a sua imaginação e fantasia. Para tal, as metodologias utilizadas devem ser centralizadas na criança e estar associadas às atividades que tenham interesse para ela (NHONGO, 2009, p. 26).

Em algumas zonas de Moçambique, é normal verificar-se, principalmente nas zonas rurais e suburbanas em que o português é língua estrangeira para os alunos, o uso de variantes linguísticas que, por vezes, são tão marcantes numa comunidade linguística que socialmente são vistas como ‘variante-regional’, e marcam uma determinada comunidade linguística. Esse é o tipo de variável linguística que é marcada pela presença dos segmentos fônicos /b/ e /p/ em algumas formas linguísticas do português falado no Gurué, no centro de Moçambique, lugar da nossa pesquisa, onde a população é falante do *elomwe* como língua materna. Nesta língua, não existem as consoantes oclusivas vozeadas, ou oclusivas sonoras, (/b/, /d/ e /g/). Por isso, quando aprendem o português, os falantes desta língua produzem consoantes não vozeadas, ou surdas, (/p/, /t/ e /k/) no lugar das vozeadas, ou sonoras.

Convém ainda sublinhar que essas variantes linguísticas regionais também abrangem as províncias de Nampula, Cabo Delgado e Niassa, a norte do país, onde a população é falante do *emakhuwa* e do *emeetto*.

Esta variação verifica-se nas modalidades oral e escrita da maioria dos falantes dessas línguas. Portanto, a variante fonética /b/ corresponde à variante /p/ e a variante fonética /d/ corresponde à variante /t/. Este fenómeno pode ser justificado por fatores linguísticos (condicionamento das variantes por fatores internos) e não linguísticos (condicionamento das variantes por fatores externos como faixa etária, classe social). No entanto, nessas zonas de Moçambique, essa variação abrange falantes de todas as classes sociais, de qualquer faixa etária e, também, de todos os níveis de escolaridade.

Essa situação faz com que esse grupo populacional seja estigmatizado e discriminado pela restante população moçambicana, devido ao seu modo de falar e escrever o Português. Essa estigmatização do Português falado pelas pessoas falantes do *elomwe*, do *emakhuwa* e do *emeetto* em Moçambique, construída nos discursos hegemônicos presentes no dia-a-dia, tem contribuído para uma autoimagem negativa por aqueles que se sentem inseguros e discriminados ao falarem o Português.

Segundo Grosjean (1982, p. 32), afirmar que os falantes com marcas de variação linguísticas regionais falam mal a LE e/ou L2, aprendidas na escola, pode induzir esses

falantes a “assimilarem o discurso do preconceito linguístico preconizado pelas representações de línguas de grupos majoritários”, adotando atitudes negativas em relação à forma de falar de sua comunidade linguística, produzindo estereótipos, ao se verem como falantes que falam um Português diferente da norma adotada pela sociedade.

Muitas das vezes essas ‘falas’ preconceituosas criam conflitos linguísticos, no geral, em ambientes sociais e, em particular, em ambientes escolares. Sabe-se que, a assimetria e o preconceito decorrentes do contato entre as línguas nacionais e a língua portuguesa, eleita como língua padrão em Moçambique, também atingem a escola.

A propósito de outro contexto sociolinguístico, Maher (2008, p. 27) faz referência a fronteiras que, não sendo impermeáveis, existem entre a instituição escolar e o mundo fora dela. Assim, para essa autora, as relações sociais, os embates culturais e disputas linguísticas da sociedade chegam à escola e, várias vezes, adquirem ainda mais força nesse contexto.

Convém aqui lembrar o que diz Tarallo (2007, p. 11) sobre a variação sociolinguística numa comunidade de fala. De fato, ele assinala que as variantes se encontram sempre em relação de concorrência: padrão *x* não-padrão; conservadora *x* inovadora; de prestígio *x* estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza de prestígio sociolinguístico na comunidade, enquanto as variantes inovadoras são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade. Contudo, tendo em conta a forma de pensar de Tarallo (2007) não se pode considerar a forma de falar dos falantes com marcas de variação linguística, como formas incorretas ou ruins, mas sim, como uma questão de atitude sociolinguística dos membros dessa comunidade, porque “as atitudes linguísticas são as armas usadas pelos residentes para demarcar seu espaço, sua identidade cultural, seu perfil de comunidade, de grupo social separado” (TARALLO, 2007, p. 14).

Assim, podemos dizer que a língua pode ser fator extremamente importante na identificação de grupos, em sua configuração, como também uma possível maneira de demarcar diferenças sociais no seio de uma comunidade.

Em seguida passamos a apresentar algumas reflexões teóricas acerca do letramento nas zonas rurais de Moçambique.

2. Letramento nas zonas rurais de Moçambique: Uma questão a ser estudada.

O termo letramento em Moçambique é um termo novo e merece toda a atenção por parte dos linguistas e dos dirigentes da educação, já que seria importante que se verificasse como se dá esse letramento e qual o tipo de letramento que se verifica nos alunos das zonas rurais, por forma a encontrarem algumas soluções para as dificuldades que os professores enfrentam no ensino da escrita em português bem como na língua materna do aluno.

No entanto, julgamos que estudar a questão do letramento em Moçambique, particularmente nas escolas de educação bilíngue, é premente, dado que pode ser uma solução para os problemas dos alunos que entram pela primeira vez na escola, caso os professores aproveitem do conhecimento que os seus alunos trazem das suas práticas sociais de letramento nas comunidades para ensinar não só a escrita do português como também a escrita da língua materna. Assim, iremos dedicar algumas linhas neste ponto do trabalho tendo em conta o ponto de vista de alguns linguistas sobre a questão de letramento.

Nesta tese, iremos adotar o conceito de letramento a partir das teorias de Street (1993, p. 102), tendo em conta o seu modelo ideológico. Para este autor, a questão do letramento deve ser estudada de acordo com uma abordagem etnográfica, isto porque o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de ‘habilidades técnicas’ uniformes a serem transmitidas àqueles que não as possuem – o modelo ‘autônomo’, mas sim que existem vários tipos de letramento nas comunidades, e que as práticas associadas a esse letramento têm base social.

Nessa modalidade nova de estudar o letramento, encontramos o contraste entre os modelos de letramento – o modelo ‘autônomo’ e o modelo ‘ideológico’, bem como os conceitos de ‘eventos de letramento’ e de ‘práticas de letramento’.

Para Street (2003, p. 4, 2000a, p. 67), o modelo autônomo normalmente surge em contextos de desenvolvimento, como uma simples técnica em que as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras. Este modelo, para este autor, funciona com base da suposição de que, em si mesmo, o letramento, de forma autônoma, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. O modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia que podem ser apresentadas como se fossem neutras e universais, sendo que, na prática, essa abordagem trata

simplesmente de impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas. Entretanto, o modelo ideológico alternativo oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, à medida que elas variam de um contexto para outro. Este modelo propõe que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento, isto é, as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram que a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser (STREET, 2003, p. 4-5).

Para Street (2003, p. 5), os letramentos sociais sugerem que o engajamento no letramento é sempre um ato social, desde o seu início. As formas em que interagem professores ou facilitadores e seus alunos é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser entendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial aos novos aprendizes e sua posição nas relações de poder (STREET, 2003, p. 5).

De acordo com este autor, este modelo, não deve ser chamado só de cultural, mas sim de ideológico, uma vez que é importante não apenas atentar a significados culturais, mas também à dimensão de poder conferida por esses processos de leitura e de escrita. Para Street (2003, p. 6), fazendo referência a Street (1996, p. 22) “parece bastante impossível tratar da questão de letramento sem examinar ao mesmo tempo os aspectos que têm a ver com o poder”.

Street (2003, p. 9), faz referência a Heath (1982, p. 24) e ao conceito que ela escreveu sobre o ‘evento de letramento’, como qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos, e, então, Street propõe seu próprio conceito de evento de letramento. Para Street (2003, p. 9), ‘evento de letramento’ é aquele que permite aos pesquisadores ou aos profissionais focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, em que se consegue observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual se pode começar a determinar as características. Já para o conceito de ‘práticas de letramento’, Street (2003, p. 8) afirma que “dentro de uma abordagem social de letramento, este conceito de práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social”, isto é, as práticas de letramento

referem-se a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais.

Portanto, para Street (2003, p. 9), a apresentação do letramento como sendo autônomo é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que, em realidade, disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas, mostrando-se, assim, um modelo ideológico e não autônomo (STREET, 2003, p. 9).

Ainda, sob a ótica deste autor, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na codificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento das estratégias aos níveis das palavras, sentenças e de textos, como o exigem tantos dos atuais programas nacionais de letramento. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido (STREET, 2003, p. 9).

Assim, julgamos nós que, do ponto de vista deste autor, é necessário que aqueles que têm acesso ao discurso e ao poder dominantes e que reproduzem as fontes de letramento, deixem de pensar nesse tipo de letramento e comecem a pensar mais num tipo de letramento que esteja direcionado aos grupos sociais, para que todos tenham acesso à linguagem e ao letramento do poder em qualquer parte do mundo, já que, em algumas partes do mundo,

os pais das crianças pertencentes a minorias étnicas nos países em que tenham sido promovidas uma educação e uma variação linguística “multiculturais” argumentam que os filhos estão simplesmente recebendo uma educação de “segunda classe”, sendo-lhes negados os gêneros que tenham relação com o poder (STREET, 2003, p. 10).

Esta situação descrita por Street (2003, p. 10) é também demonstrada por alguns pais que têm matriculados os seus filhos na educação bilíngue em Moçambique. Muitos pais e encarregados pelos alunos, que ainda não estão bem conscientizados da importância do ensino bilíngue, aventam a hipótese de que este ensino veio para que seus filhos não tenham acesso ao poder, nas cidades capitais, já que eles têm uma educação diferenciada em relação aos alunos das cidades capitais que seguem o modelo de ensino monolíngue, tradicional, onde estão matriculados os filhos das pessoas

detentoras do poder no país e das pessoas que vivem nas zonas urbanas. Como afirma Street (2003, p. 10), “os que estejam no poder manterão o domínio enquanto forem vistos como oferecendo acesso aos que não possuam poder” e continua afirmando que

um modelo ideológico de letramento parte da premissa de que práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das “regras” atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento. Daí, as baixas taxas de aceitação e altas taxas de evasão verificadas nos programas formais (STREET, 2003, p. 10).

Portanto, o modelo ideológico é chamado de ideológico em vez de simplesmente modelo cultural ou pragmático, precisamente por chamar a atenção para a natureza desigual e hierárquica do letramento na prática (STREET, 2003, p. 10).

Hoje em dia, de acordo com o acima citado, a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo, e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é ‘necessário’ tanto quanto chegando aos próprios ‘julgamentos’ dessa necessidade, como pessoas de fora. Da mesma forma, a boa prática política exige que os desenvolvedores escutem de onde as pessoas vêm, expandindo os pontos fortes locais, sem simplesmente imaginar que fosse possível trabalhar sem eles. Portanto, a pesquisa etnográfica, de acordo com o modelo ideológico, envolve a rejeição às aulas formais e ao letramento baseado na escola, em que não existe relação com as práticas locais de comunicação (STREET, 2003, p. 12-13).

Assim, é preciso que os elaboradores dos programas de educação repensem as práticas de letramento atuais que tendem a ser tradicionais e que não são sensíveis aos aspectos culturais das comunidades.

Entretanto, Martin-Jones (2010, p. 7) trata a questão do letramento como práticas situadas e influenciadas pelo contexto cultural e social sempre em mudança, ressaltando a questão de identidade, quando se constrói uma vida social. Essa definição pode ser vista de acordo com uma perspectiva etnográfica à medida que oferece detalhes sobre como as pessoas dão vida aos textos em práticas de letramento cotidianos.

Ainda sobre a questão do letramento, Jung (2007, p. 84) define letramento como o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Segundo esta autora, de acordo com esta noção de

leitura e de escrita, a concepção escolar de alfabetização é reducionista e está quase que, casualmente, associada com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Afirmo, ainda, que se trata de um modelo autônomo de letramento e que, segundo Street (1984, p. 18), a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois, enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação (JUNG, 2007, p. 84-85).

Assim, de acordo com Jung (2007, p. 85), relativamente à adoção deste modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Para a escola, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados. A autora, ainda, acrescenta que essa concepção resulta naquilo que Signorini (1994, p. 12) define como mito de letramento, ou seja,

uma espécie de fé nos poderes, ou “capacidades” do letramento como tecnologia fundamentalmente neutra – conhecimento das letras – e disponível, tanto ao desejo individual de sucesso na esfera pública, quanto ao desejo coletivo de progresso e desenvolvimento (JUNG, 2007, p. 85).

Jung (2007, p. 85) afirma também que existe outro modelo alternativo de letramento que se contrapõe ao modelo autônomo, que é o modelo ideológico. Neste modelo, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas do poder. É preciso observar, então, o processo de socialização das pessoas na construção de significados pelos participantes (JUNG, 2007, p. 85).

Jung (2007, p. 86) declara, ainda, que há estudos que mostram as diferenças em relação aos usos e funções de letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação, nas três comunidades estudadas por ela. Contudo, essas diferenças extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar. Ainda

afirma que estudos de Heath (1983, p. 48) mostram que, em certas classes sociais, as crianças são letradas por possuírem estratégias orais letradas. Tais estratégias são desenvolvidas antes mesmo de as crianças serem alfabetizadas, a partir do relato das histórias pelas mães. E acrescenta que disso resultam padrões diferentes de adaptação da criança no início da sua vida escolar (JUNG, 2007, p. 86).

Efetivamente, se formos estudar outras comunidades, principalmente as dos países em vias de desenvolvimento como comunidades das zonas rurais de Moçambique, verificaremos que as crianças se iniciam muito cedo nas práticas de letramento. Isto se deve ao fato de que os pais, pelas condições de vida de pobreza em que se encontram, são levados a pedir a ajuda dos filhos menores para fazerem a venda dos produtos agrícolas. Enquanto eles produzem, os filhos vendem os produtos, como uma forma de aumentar o rendimento econômico da família. Esta situação verifica-se mesmo antes de as crianças serem alfabetizadas nas escolas. Elas já sabem fazer transações monetárias, fazendo contas simples como de somar e subtrair, recebendo trocos e até mesmo regateando preços. Crianças há que até mesmo nessas transações comerciais vão elogiando os seus produtos como bons, melhores, frescos, grandes e gostosos, usando, enfim, adjetivos para qualificarem os seus produtos e, assim, serem vendidos mais facilmente. Não será esta uma forma de letramento, com base em práticas sociais?

Mais uma vez podemos afirmar e corroborar com autores que afirmam que as crianças que nas escolas aprendem primeiro em suas línguas maternas têm melhores resultados escolares do que aquelas que entram para a escola aprendendo diretamente em uma segunda língua, que não a sua língua materna. Isto porque, muito do que tais crianças aprenderiam na escola, elas já trazem essa bagagem, esse pré-conhecimento, de suas línguas maternas pelas práticas que elas têm na sociedade e/ou na comunidade em que estão inseridas no dia-a-dia.

Relativamente a esta questão de letramento, Jung (2007, p. 87) discute como uma atividade social, descrevendo-o em termos de práticas e eventos sociais. Como prática de letramento, a autora define os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura, e escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel e tem certa regularidade, por exemplo, o fato de dois amigos discutirem com regularidade um artigo do jornal local, numa praça ou sentados

na sala de estar, planejando escrever uma resposta para o jornal. No momento em que vão discutir como escrever a carta, os dois amigos vão recorrer às formas de falar e de escrever, isto é, os dois participantes fazem uso de suas práticas de letramento (JUNG, 2007, p. 87-88).

Segundo esta autora, é preciso entender que a escola é apenas um domínio social no qual alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. Não são apenas as crianças que aprendem tampouco a escola é o único local onde se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem. Quando ingressam na escola, as crianças precisam aprender a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio. Identificar e aprender as formas de participação social aceitáveis nesse domínio é tarefa fundamental para interagir nesse ambiente e obter sucesso escolar. As crianças mais lentas, ou que têm dificuldade para aprender tais formas de participação social, muitas vezes, são vistas e marcadas na escola como crianças com dificuldade de aprendizagem. A escola, nesse caso, adota o critério de competência comunicativa como sinônimo de competência cognitiva, fato que se mostra muito difícil, geralmente para as crianças que vêm de comunidades com culturas diferentes da cultura dominante ou da cultura valorizada pela escola. “Essas crianças traziam para a escola os modos culturais da comunicação verbal e não verbal da ordenação da fala para a interação. O ritmo de sua conversa era mais lento, as pausas entre os turnos conversacionais eram mais longas, elas toleravam bem os silêncios e raramente começavam a falar ao mesmo tempo; seus turnos variavam menos em duração, ou seja, os modos culturais da organização da conversa não correspondiam ao modo comunicação dos anglo-americanos, alunos comparados com os alunos índios” (JUNG, 2007, p. 88-89).

Estes casos também são verificáveis e passíveis de serem testados em escolas dos países plurilíngues, em que a criança, quando ingressa para a escola, traz uma cultura de conversa muito diferente da cultura da escola que, normalmente, é a cultura da língua que a escola adota, nesses casos, língua segunda e/ou língua estrangeira para os alunos. Tal como os alunos índios quando ingressam para a escola, a criança moçambicana da zona rural também demonstra o ritmo de conversação mais lento, as pausas entre turnos conversacionais mais longos, privilegiam o silêncio e só falam quando são solicitados, um de cada vez, principalmente quando estão em aulas de língua estrangeira, não só porque é uma língua diferente da sua língua materna em termos estruturais, o que faz com que se leve mais tempo a interiorizar, como também

porque são atitudes que fazem parte da sua cultura, falar só quando lhe é solicitado, principalmente, quando está em interação com um adulto.

Assim, segundo Jung (2007, p. 89-90), nesse sentido, um modelo unilinear de aquisição da leitura e da escrita na escola representa, muitas vezes, uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico e aquisição do letramento escolar de crianças que foram socializadas por grupos majoritários, e representa uma ruptura para as crianças que não foram familiarizadas com a escrita antes do seu ingresso na escola, ou, ainda, para aquelas crianças que tiveram um processo de socialização diferenciado no seu grupo (JUNG, 2007, p. 29-90).

No entanto, sabe-se que alguns autores utilizam o termo letramento para se referirem ao que o aluno faz com a escrita e a leitura ao dominar o código, por exemplo, experimentar e usufruir da riqueza da linguagem, aprender sobre o mundo e compartilhar conhecimentos com outras pessoas, refletir sobre suas vivências, resolver problemas cotidianos, etc.

Entretanto, para Soares (2002, p. 38), letramento é “o resultado da ação de ensinar a aprender as práticas sociais de leitura e escrita”.

Já Marcuschi (2001, p. 15), ao tratar a questão do letramento, afirma que hoje predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Para este autor, relativamente à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Assim, mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional (MARCUSCHI, 2001, p. 15).

Marcuschi (2001, p. 16) afirma também que se deve ter muito cuidado diante da tendência à escolarização do letramento, que sofre de um mal crônico ao supor que só existe um letramento. O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem a margem da escola, não precisando, por isso, serem depreciados. A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade, como nos seguintes contextos: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a família, a vida burocrática, a vida intelectual (MARCUSCHI, 2001, p. 16).

Portanto, para Marcuschi (2001, p. 18), há uma distinção bastante nítida entre a apropriação e/ou distribuição da escrita e leitura (padrões de alfabetização) do ponto de vista formal e institucional e os usos e/ou papéis da escrita e leitura (processos de letramento) enquanto práticas sociais mais amplas. Assim, mesmo pessoas ditas ‘iletradas’, ou seja, analfabetas, não deixam de estar sob a influência de estratégias da escrita em seu desempenho linguístico, o que torna o uso do termo ‘iletrado’ muito problemático em sociedades com escrita. Sabe-se que a fala e a escrita são atividades comunicativas e práticas sociais situadas em que, em ambos os casos, temos um uso real da língua. Assim, são exemplos de letramento em famílias nas sociedades iletradas – cheques para assinar, contas a fazer, recados a transmitir, histórias a contar as crianças antes de dormir, as fofocas do dia a por em ordem, etc, (MARCUSCHI, 2001, p. 18).

Segundo Marcuschi (2001, p. 19), o letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos que se distribuem em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo.

Para o autor acima citado, o letramento envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc, mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve Tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Em seguida, passamos a apresentar alguns aspectos relacionados com o caso das interferências linguísticas no Português de Moçambique (PM). Neste ponto, vamos tratar a questão da interlíngua bem como alguns exemplos de interferência das línguas *bantu* no português falado pelos alunos do ensino básico bilíngue de algumas zonas rurais.

3. Descosturando a Língua: O caso das Interferências Linguísticas no Português de Moçambique (PM).

Este ponto do capítulo enfoca os aspetos inerentes às interferências das línguas *bantu* que se tem verificado no português de Moçambique, principalmente pelos alunos em situação de aprendizagem de português como língua estrangeira em algumas escolas

das zonas rurais e das zonas suburbanas. Sabemos que para alguns linguistas a questão das interferências de uma língua na outra, sejam elas fonéticas, fonológicas, sintáticas ou semânticas, consideram como transferências negativas de uma língua na outra. No entanto, julgamos que, a nosso ver, não se tratam de transferências negativas, mas sim de atitudes sociolinguísticas dos falantes que, de uma maneira ou de outra, marcam a identidade dos falantes e trazem para a língua segunda uma beleza peculiar à linguagem, principalmente em países linguisticamente heterogêneos, mormente quando se parte do princípio de que na aquisição de uma língua segunda e/ou língua estrangeira, algumas expressões linguísticas ditas pelos falantes, são normais e comuns neste tipo de situação de aprendizagem, a não ser que essas formas de falar criem problemas de comunicação entre os falantes.

A nosso ver, julgamos que em países plurilíngues como Moçambique, dever-se-ia pensar na padronização/normatização urgente do português moçambicano com toda essa variedade linguística e, criarem-se condições de elaboração de dicionários, prontuários, gramáticas e livros que tivessem em conta essas mudanças linguísticas.

Desta feita, queremos, ainda, com este ponto do capítulo responder a nossa questão de investigação: *Que tipos de interferência linguística os alunos do Ensino Bilíngue apresentam no português (L2)?*, de acordo com a seguinte hipótese de investigação: *A fala dos alunos é marcada por interferência linguística, devido à transferência que estes fazem das suas línguas maternas (Bantu) para a língua de ensino, o português.*

Em Moçambique, o português encontra-se em situação de contato com as línguas do grupo *bantu*, algumas línguas de origem asiática como o *Urdu*, o *Gujurati*, o *Indi* e o *Memane*, línguas que são faladas em contextos familiares, e, ainda, a língua de sinais. O Inglês e o Francês, línguas oficiais dos países vizinhos, têm um papel de destaque na vida pública do país e são aprendidas nas escolas como disciplinas. O francês é introduzido no ensino secundário, a partir da 11^a classe¹⁰. Com a introdução do novo currículo do ensino básico¹¹ que não contemplava o inglês neste ensino, o inglês passou a ser lecionado a partir da 6^a classe, classe que inicia o 3^o ciclo do ensino primário.

Apesar de o português ser a língua adotada como única língua oficial, logo após a independência do país, ainda hoje é uma segunda língua (L2) para a maior parte dos

¹⁰ A 11^o classe corresponde ao 2^o ano do ensino médio no Brasil

¹¹ O novo currículo do ensino básico foi introduzido em 2004.

seus falantes e língua estrangeira para a maioria das populações das zonas rurais. A situação de contato linguístico, por um lado, e o estatuto de L2 por outro, são fatores de relevo no processo de variação e de mudança desta língua em Moçambique. Com efeito, a interação do português com outras línguas distintas concorre para a mudança gramatical e, em alguns casos, para a variedade linguística. Portanto, pode-se afirmar que os falantes¹² mudam as línguas com o tempo. Os seres humanos ou seres sociais, que vivem em sociedades, falam línguas e as línguas vão mudando com o tempo. Daí, a relação intrínseca entre variação e mudança linguística, apesar de se saber que o processo de mudança implica necessariamente variação mas a variação não implica necessariamente mudança em curso.

Entretanto, um estudo desenvolvido por Souza (2011, p. 3) em contextos afro-baianos relacionados com situações de contato de línguas referenciadas no estudo como mistura de línguas, teve como principal destaque fazer uma reflexão sobre a conotação de autonímica em contextos afro-baianos, fenômeno identificado, no processo interativo de que participam, quando os locutores em presença acionam variedades linguísticas que compõem o repertório verbal em uso nestes contextos, produzindo, por meio dessas ‘misturas linguísticas’, efeitos semânticos e pragmáticos ainda pouco estudados.

De acordo com Souza (2011, p. 2), a conotação autonímica corresponde ao uso mundano das palavras com conotação de menção; em particular, é este o valor de certas aspas, de grifos, através dos quais o locutor duplica o uso de algumas palavras, assinalando (conotando) que ele as mantém à distância, que ele suspende seu compromisso com o dito.

Assim, de acordo com a autora acima citada, para caracterizar contextos afro-baianos, a conotação de autonímia manifesta-se sempre que o locutor alterna variedades como o português e o *yorubá*, ou como a variedade afro-baiana e o vernáculo. Nessas situações, a alternância funciona como estratégias discursivas responsáveis por efeitos de sentido distintos, tais que a afirmação de uma identidade afro-baiana, é a marcação de um ato de fala em que o papel do outro é preenchido, na interação, por um Orixá¹³ (SOUZA, 2011, p. 2-3).

¹² Em muitas situações de mudança linguística, pode-se afirmar que há uma maior probabilidade de os jovens estarem na liderança dessa mudança, devido ao contato que eles têm com jovens de outras sociedades, a televisão, viagens de estudo ao exterior e a facilidade que eles têm de assimilar uma outra língua.

¹³ Uma das devindades da cultura religiosa afro-baiana.

De acordo com Souza (2011, p. 3), nas comunidades afro-baianas tradicionais, o *yorubá*, comumente chamado *nagô*, é a língua a que se recorre durante as práticas rituais, a qual é concebida como o instrumento por excelência para a comunicação com os Orixás.¹⁴ Nesse estudo, Souza (2011) fazendo referência a Souza (1996) demonstrou, através dos dados coletados, a existência de um repertório verbal que se compõe de variedades linguísticas distintas, a saber: uma variedade de português culto em registro coloquial distenso, uma variedade vernácula do português, o português afro-baiano, e o *yorubá*. Convém sublinhar que tais variedades se alternam na comunicação, com frequência e proficiência variáveis.

Para esta autora, o português afro-baiano é uma variedade linguística que resulta de uma mistura de línguas, em sentido amplo. Esta variedade implica, em níveis distintos, a união de componentes linguísticos oriundos de duas línguas de base. De uma parte, aparece com mais frequência uma variedade vernácula do português brasileiro; de outra, aparecem elementos de uma língua africana que, no caso presente, é o *yorubá*. Nesta mistura, a participação de um ou de outro desses componentes linguísticos pode variar de intensidade e de forma. É uma variedade que indivíduos representativos da cultura afro-baiana - por suas origens étnicas ou por opção - utilizam nos contextos mais representativos dos valores culturais negro-mestiços, principalmente nos terreiros (SOUZA, 2011, p.4).

Entretanto, contrariamente ao que acontece com o português afro-baiano na cidade de Salvador - Bahia, em Moçambique, nas zonas rurais, o contato entre a língua portuguesa e as línguas moçambicanas não cria uma nova versão do português, mas sim situações de interferência linguística, que se manifestam nos falantes moçambicanos, nos vários níveis da língua, a saber: fonético, morfológico, sintático e semântico.

Muitos sociolinguistas, tais como Calvet (2006, p. 4), Tarallo (2007, p. 13) e Preti (2006, p. 9), dizem que não existe *variação linguística livre*. Toda a variação é condicionada linguisticamente e/ou socialmente, dependendo do contexto linguístico em que se encontram os falantes.

Como afirma Labov (2008, p. 21), não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Para este autor, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua,

¹⁴ Para maiores detalhes sobre a estrutura e o funcionamento de uma comunidade afro-baiana, cf. J. E. dos Santos, *Os Nãgô e a Morte*, Petrópolis, VOZES, 1976.

não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo.

Para Tarallo (2007, p. 63), nem tudo o que varia sofre mudança. No entanto, toda mudança linguística pressupõe variação. Para este autor, variação não implica mudança, mas mudança implica sempre variação. Portanto, para Tarallo (2007, p. 63), mudança é variação. A existência de mudança é indício de que houve variação ao longo do tempo e cada variante traz em si a história daquela variedade linguística e de seus falantes.

Este conceito de mudança linguística é problematizado por Bagno (2009, p. 23), a propósito do que é ou não errado falar, quando afirma que “não se pode definir o uso de uma língua, em seu estado atual, com base nos usos feitos há dois mil anos atrás por falantes de outra língua, no outro lado do mundo.” Este autor, a propósito do que é certo ou errado no português brasileiro, afirma que a língua é rica, criativa e inovadora, daí, ser necessário que os seus falantes defendam e valorizem as muitas diferenças que existem entre os usos reais do português brasileiro e as regras tradicionais. Essas regras tradicionais são baseadas em fases antigas da língua, no uso que os escritores portugueses, do outro lado do mundo, faziam das suas línguas em meados do século XIX, baseados em regras da gramática latina (BAGNO, 2009, p.23-24).

Portanto, para o caso de Moçambique, não se pode querer que os moçambicanos falem como falantes nativos nascidos e crescidos em Portugal. O Português de Moçambique (PM), tal como afirmam os linguistas moçambicanos, é um português com marcas de interferência linguística, das línguas *bantu* para o português padrão europeu (PE). É um português que está em processo contínuo de mudança, quer através do não respeito das regras gramaticais da norma do PE, quer através de emergência de um novo léxico, derivado de empréstimos lexicais de outras línguas que coabitam com o português falado em Moçambique (*bantu*, asiáticas, inglês, francês).

Assim, Ngunga (2012, p.8) fazendo referência a Hoch (1991, p. 74) define interferência linguística como fenômeno que consiste na utilização, numa língua, de traços característicos de outra língua devido ao fato de o sujeito falante não produzir corretamente um som, uma palavra, uma frase da língua não materna, ou na atribuição a uma palavra, expressão ou frase, de um sentido que faz lembrar a tradução literal de algo análogo na língua materna. Trata-se de um fenômeno que tem, eminentemente, motivações externas, isto é, que ocorre em situações de contato de línguas, sobretudo na fase inicial da aquisição de uma língua não materna (NGUNGA, 2012, p. 8).

A interferência linguística também se identifica com uma mudança linguística (uma substituição, uma inovação ou uma perda por que passou uma determinada língua), motivada diretamente pela influência de uma segunda língua. Entretanto, esta definição por ser considerada muito ampla, é restringida de acordo com os três parâmetros seguintes:

- Interferência com o processo ou com o elemento: como em qualquer mudança, a interferência atua no processo (neste se trata frequentemente de substituição) e, ao mesmo tempo, atua no elemento que protagoniza o dito processo ou mudança;
- Interferência na língua ou interferência na fala: esta ocorre em um ponto específico, ou na língua (como sistema) ou na fala, no processo de bilinguismo;
- Interferência entre línguas ou interferência entre variantes dialetais ou registros de uma mesma língua: os fenômenos derivados dos contatos interlinguísticos são formalmente idênticos aos fenômenos que podem produzir-se entre as variantes dialetais ou os diferentes registros que apresentam uma mesma língua.

Entretanto, segundo Payrató (1985) deve-se observar que o sentido próprio de interferência guarda em si um traço de efeito negativo, uma vez que se identifica com um fenômeno de perturbação, aproximando, deste modo, o sentido de interferência com interlíngua, dado que a interlíngua prevê a alteração num contínuo linguístico (PAYRATÓ, 1985, p. 14-15).

Por isso, de acordo com Ngunga (2008a, 2012b) em Moçambique, não se pode prever o tipo de interferência enquanto não se conhecer a língua materna do sujeito falante, pois elas variam de região para região, refletindo quase invariavelmente as diversas características das línguas faladas nos diferentes territórios. Deste modo, enquanto os estrangeiros, por vezes, pensam que os moçambicanos falam uma única variante de Português, os moçambicanos com algum nível de instrução raramente se enganam na identificação da origem de um concidadão com base na forma de uso das diferentes estruturas da língua oficial. Portanto, para este autor, com base no estudo de interferências, torna-se defensável a hipótese de que existe uma relação de um para um entre o número de línguas moçambicanas tipologicamente semelhantes e as variantes moçambicanas da língua portuguesa, um fato que remete para uma abordagem cautelosa de ensino do Português como L1 em Moçambique (NGUNGA, 2008, p. 1-2).

Bagno (2009, p. 25) problematiza a situação sobre a origem do português, afirmando que:

Os portugueses não são os ‘donos da língua’. Esse é um pensamento tosco, subserviente e colonizado. Os donos da língua são os seus falantes nativos, aqueles que a aprendem no convívio com a mãe, com o pai, os irmãos, a família, a comunidade, a classe social, com o povo do qual fazem parte. Se a língua que falamos até hoje se chama ‘português’ é por uma mera razão histórica e não significa de modo algum, que só por isso ela pertence exclusivamente aos portugueses (BAGNO, 2009, p. 25).

O comentário do autor acima referenciado remete-nos para uma possível descrição do português falado em Moçambique de modo a transformá-lo num português moçambicano (PM), com regras que descrevam as falas do povo moçambicano.

Se questionarmos sobre a fala de grande parte dos moçambicanos, urbanos, escolarizados, pertencentes a uma classe alta, média e privilegiada em Moçambique, encontraremos algumas marcas que justificam a interferência das suas línguas maternas *bantu*, marcas de mudança linguística que, através do tempo, tendem a enraizar, marcas de concordância verbal distintas às regras do português europeu (PE), introdução de um léxico de origem *bantu* e de outras línguas, no português por eles usado.

Verifica-se que, na maior parte dos casos, em Moçambique, as diferentes formas linguísticas em competição coexistem com a comunidade de falantes da língua portuguesa (PE), estando o seu uso dependente de fatores geográficos, situacionais, sociais.

Relativamente ao ensino da língua portuguesa, este foi realizado sempre num contexto plurilíngue, nunca se chegando a considerar a importância das línguas moçambicanas *bantu*¹⁵ no processo de ensino e/ou aprendizagem desta língua.

Este processo provoca, em alguns alunos, um sentimento de rejeição e de autoexclusão decorrente de um sistema educacional discriminatório, o que se afigura como uma das causas relevantes da evasão e do insucesso escolar em Moçambique.

Em Moçambique, o contato entre línguas traz alterações morfo-fonológicas, morfo-sintáticas e lexicais significativas que caracterizam o português falado nesse país, e o torna distinto do português de Portugal. Desta forma, o usuário da língua portuguesa marcada por interferências é marginalizado, muitas vezes, no processo de ensino.

¹⁵ De acordo com Ngunga (1987, p. 16), considera-se *bantu* a língua do principal grupo *Bantu* pertencente a uma das quatro grandes famílias linguísticas africanas. As línguas *bantu* ocupam uma grande parte da África Subsahariana, compreendendo cerca de 500 línguas faladas por mais de 100 milhões de pessoas. *Bantu* significa homens, povos, pessoas (pref.pl, ba – mais raiz– ntu). Em Moçambique, são faladas mais de 20 línguas *bantu*.

No processo de ensino há uma tendência de se marginalizar a fala e de valorizar a língua formal (padrão/escrita), mostrando uma linguagem que não reflete a realidade dos seus falantes, marcados por uma heterogeneidade linguística que se encontra vinculada a uma heterogeneidade social. Citando Bortoni-Ricardo (2005, p. 5), “a escola ainda se esquece da diversidade cultural e linguística dos seus alunos”.

No entanto, se tivermos em conta que a língua é uma forma de expressão cultural e que o contato entre línguas é também um contato entre culturas, não se pode falar em interferência linguística colocando de parte a interferência cultural. A interferência linguística ocorre sempre que há línguas em contato. Por interferência ou transferência negativa, entende-se o uso de uma regra ou padrão linguístico presente na primeira língua e transferido para a segunda língua.

A definição de interferência linguística é também defendida por Calvet (2002, p. 35-36), quando afirma que

a palavra interferência designa um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros nos campos mais fortemente estruturados das línguas, como o conjunto do sistema fonológico, uma grande parte da morfologia e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário (parentesco, cor, tempo, etc. (CALVET, 2002, p. 35-36).

Para o autor acima citado, existem três tipos de interferências: interferências fônicas, interferências sintáticas e interferências lexicais. As interferências sintáticas consistem em organizar a estrutura de uma frase em determinada língua B segundo a estrutura da primeira língua A. Já no campo lexical, as interferências mais simples são as que consistem em cair na armadilha dos falsos cognatos. No entanto, a interferência lexical é mais frequente quando as duas línguas não organizam do mesmo modo a experiência vivida. Assim, levada ao limite da sua lógica, esta interferência pode produzir o empréstimo: mais que procurar na própria língua um equivalente a um termo de outra língua difícil de encontrar, utiliza-se diretamente essa palavra adaptando-a a própria pronúncia. Assim, contrariamente à interferência que é um fenômeno individual, o empréstimo é um fenômeno coletivo (CALVET, 2002, p. 38-39).

No entanto, segundo Weinrich (1974, p. 1), a natureza e a extensão da interferência de uma língua sobre a outra pode ser explicada a partir de dados da fala de indivíduos bilíngues. Para este autor, a interferência entre duas línguas são desvios de normas de qualquer língua que ocorrem na fala de bilíngues, como resultado do seu

conhecimento de mais de uma língua, isto é, como resultado de línguas em contato. Assim, segundo esta definição, a interferência é vista como ‘desvio’ da norma que ocorre nos enunciados por falantes bilíngues e faz com que um sistema interfira sobre o outro e “reorganize os padrões linguísticos que resultam da introdução de elementos estrangeiros no interior de áreas mais estruturadas das línguas” (WEINRICH, 1974, p.1), incluindo, com isso, o empréstimo de unidades lexicais de uma língua à outra, como um processo pertinente à interferência.

No entanto, para o autor acima citado, o termo *desvio* sugere uma influência negativa de uma língua sobre a outra, implicando certa agramaticalidade.

No processo de aquisição de uma segunda língua há sempre interferências de língua materna, mormente quando se trata de situações de plurilinguismo, pois é frequente recorrer-se a ela para analisar os dados de uma nova língua. Sabe-se que a língua materna predomina o pensamento do falante e tende a interferir nas línguas aprendidas em segundo lugar. Assim, quando a língua-alvo é aprendida apenas em contexto formal, como a escola, o fosso entre o domínio das duas línguas é maior ainda.

As interferências da língua materna na língua-alvo ocorrem em todos os níveis da língua, de forma gradual, sendo o lexical o mais frequente, à medida que tanto um pequeno elemento linguístico, como o fonema, como um maior, como o sintagma, transmite-se, geralmente, através do elemento lexical.

Existem palavras que, para o caso de Moçambique, entraram no léxico do PM de forma gradual, não só provenientes de línguas *bantu*, mas também de outras origens, como o inglês, o francês, o árabe, indicadores de certa tendência ou padrão, partilhados com realidades de coabitação linguística e cultural. No entanto, é necessário levar em consideração que neste processo de aquisição há características no falar de um bilíngue que não são explicáveis nem por interferência, nem pela gramática da língua-alvo, o que requer um extremo cuidado na interpretação dos dados linguísticos em situações de contato de línguas. Estes casos podem ser imputáveis a universais linguísticos, depois de analisados e comparados com casos idênticos já testados em produtos de contato entre outras línguas ou em línguas não sujeitas a contato.

Durante o processo de aquisição de uma segunda língua, o indivíduo constrói um sistema novo baseado em hipóteses, e vai introduzindo modificações de acordo com as sucessivas aproximações à língua-alvo criando, ele próprio, uma gramática provisória entre as duas línguas, que vai avaliando e reformulando à medida que adquire novos dados, dando origem a diversas etapas de interlínguas (IL), que, segundo Xavier;

Mateus (1990, p. 10), são “cada uma das gramáticas construídas por um indivíduo no processo de aquisição da língua-alvo”.

Neste processo de construção de hipóteses, o indivíduo analisa os novos dados adquiridos com base nos seus conhecimentos linguísticos anteriores. No entanto, por vezes, constrói regras que não têm origem no seu conhecimento da língua materna. Esta situação explica a ocorrência de alguns *erros* que não podem ser atribuídos nem à influência da LM, nem à língua-alvo.

A questão de interlíngua (IL) é tratada por Lopes (2002, p. 75), quando afirma que, muito recentemente, sob a orientação de linguistas aplicados e de psicolinguistas, os professores têm tratado dos *erros* dos alunos a partir de uma perspectiva diferente. Eles têm uma visão mais tolerante dos *erros*, isto é, uma atitude diante dos *erros* que os considera como elementos característicos do sistema de uma interlíngua, parte da gramática da interlíngua, e que não deveriam ser equacionados como *erros*.

Assim, para este autor, a interlíngua é a língua de transição do aluno entre a língua nativa (LN) e a língua-alvo (LAL) em certa altura do processo de aprendizagem. Lopes (2002, p. 96) admite a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que é acionada no processo de aprendizagem da L2, que levará ao desenvolvimento do sistema linguístico derivado da tentativa de o aluno produzir a sua LAL, e que é conhecido por interlíngua.

Assim, o autor introduz a noção de domínios de discurso ao se referir à interlíngua. Para tal, o autor diz que as afirmações sobre os processos de estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos enquanto formulam hipóteses sobre a L2 para criar sua interlíngua são válidas somente se o domínio do discurso em que ocorrem é levado em consideração. Lopes (2002, p. 119) afirma que os processos de transferência, hipergeneralização, fossilização, reincidência de erros, etc, não ocorrem nem universal nem globalmente através das interlínguas. Esses processos são restringidos pelo contexto, isto é, por domínios do discurso, que é condição essencial para a aprendizagem de uma L2.

Contudo, para o autor acima citado, quando se fala de IL, fala-se de aprendizes adultos de uma L2 que têm dificuldades em adquirir essa L2 sem sotaque, e não aprendizes na fase infantil que adquirem uma L2 em situações informais. Porém, em situação de sala de aula, o conceito de interlíngua tem pouca importância, dado que o exame da IL de um grupo de alunos é de grande ajuda para os professores, pois pode apontar os processos de aprendizagem dos alunos, os níveis linguísticos que apresentam

áreas mais problemáticas, aspectos que ainda carecem de estudos (LOPES, 2002, p.102).

No entanto, em Moçambique, o processo de interferência linguística faz-se sentir, principalmente, ao nível do substrato, isto é, presencia-se a influência de uma língua materna na segunda língua e/ou na língua estrangeira (o Português), particularmente nos aspetos gramaticais.

Assim, prestando atenção à natureza de interferências linguísticas de falantes bilíngues, Ngunga (2008, p. 2) diz tratar-se de transferência de traços de uma língua materna para a língua não materna e identifica dois tipos de transferência, ‘positiva e negativa’, sendo o primeiro tipo “um recurso para o falante, particularmente quando as línguas são aparentadas, podendo recorrer a ela para enriquecer o seu discurso” e o segundo uma “dificuldade a ser ultrapassada” (NGUNGA, *op. cit.*). Este segundo tipo é também considerado por Mello (1999, p. 14) como desvio que acontece quando um falante, usando uma língua, sofre influência de outra língua, seja materna ou não.

Relativamente ao léxico, em Moçambique, também se verificam interferências, tanto do Português para as línguas *bantu*, como das línguas *bantu* para o português, bem como do inglês para o português. Do português para o *Xichangana*, por exemplo, verifica-se a perda de nasalidade, queda de sílabas pós-tônicas, integração de verbos em classes, integração dos nomes nas classes nominais do *Xichangana* (cf. GONÇALVES; SITO, 1999, p. 25).

O tipo de transferência *negativa* mais comum quando uma pessoa aprende uma língua não materna é a fonética e a fonológica, sobretudo aquele que se relaciona à produção de sons quando alguém tenta pronunciar palavras isoladas. Veja-se o caso de algumas palavras usadas em certas regiões de Moçambique, citadas nos exemplos de Ngunga (2008, p.8), em que ocorre uma nasalização não prevista no PE (*Inserção de nasal: Ø→[nas]*):

Quadro 01: exemplos de inserção nasal no PE

Ex.	Português Moçambicano ¹⁶	Português Europeu
01	(a) convinte [konvinte]	‘convite’
	(b) enkonomiya [eŋkonomija]	‘economia’
	(c) enzagero [enzaʒeru]	‘exagero’
	(d) enzame [enzame]	‘exame’

Os falantes com estas marcas da oralidade são cobrados e discriminados pela sociedade, cobrança de uma realidade impossível de existir em Moçambique.

Segundo Ngunga (2008, p.6) esta interferência não conhece o grau acadêmico do falante. É uma das características mais marcantes do Português falado por falantes do *Changana* como língua materna. A dificuldade de evitar a inserção desta nasal começa nos primeiros dias em que o aprendiz entra em contato com a língua portuguesa e pode continuar, e normalmente continua, até a vida laboral, depois de concluídos todos os graus acadêmicos que a sorte reservar-lhe. Contudo, apesar de constituir um forte ruído para o ouvinte, este *erro*, geralmente, não afeta a comunicação, pois as formas lexicais daí resultantes não coincidem com nenhuma outras existentes na língua (NGUNGA, 2008, p. 6).

Outro caso de interferência fonética que pode afetar a semântica das palavras que entram nos sons visados acontece em *emakhuwa*, por sinal a língua cujo número de falantes (mais de 40% da população moçambicana) ultrapassa o número de falantes de qualquer outra língua do país. Esta percentagem ultrapassa de longe a de todos os falantes da língua portuguesa, não apenas os que a têm como língua materna, mas incluindo os que a falam como língua não materna (39% da população moçambicana (FIRMINO, 2000, p.8). A língua *emakhuwa* coexiste, não só com a língua portuguesa, mas também com outras línguas em quatro províncias moçambicanas, a saber: Cabo Delgado, Nampula, Niassa e Zambézia. Vejam-se alguns exemplos de transferência negativa predominante na língua portuguesa falada por moçambicanos cuja L1 é *emakhuwa*, citados nos exemplos de Ngunga (2008, p. 7), em que ocorre o ensurdecimento/desvozeamento de consoantes: [+voz, -sil] →[-voz]

¹⁶ Palavras transcritas de acordo com as normas de transcrição fonética das línguas moçambicanas de origem bantu. Convém sublinhar que nem toda a população moçambicana pronuncia essas palavras da mesma maneira.

Quadro 02: Exemplo de desvozeamento de consoantes no PM a partir da influência da língua *emakhuwa*

Ex.	Falantes da língua <i>emakhuwa</i> ¹⁷	Falantes do Português Europeu
02	(a) <i>coku</i>	‘jogo’
	(b) <i>kasa</i>	‘caça’
	(c) <i>kasa</i>	‘casa’
	(d) <i>kasa</i>	‘Gaza (nome de uma província moçambicana)’
	(e) <i>teto</i>	‘dedo’
	(f) <i>tuwaci</i>	‘duas’
03	(a) <i>kaliŋa</i>	‘galinha’
	(b) <i>patata</i>	‘batata’
	(c) <i>Peturu</i>	‘Pedro’

Como ilustram os exemplos de Ngunga (2008, p. 7), e segundo o mesmo autor, o não vozeamento de consoantes é a característica fundamental do português falado pelos falantes de *makhuwa* como L1. Sabendo-se que o Português é uma língua em que o traço voz (das consoantes) é contrastivo, a transferência negativa da função deste traço de *makhuwa* para a língua-alvo pode trazer consequências negativas à comunicação, como se pode observar nos exemplos do quadro 02.

Outro exemplo apresentado pelo autor acima citado, é o de consequências negativas à comunicação que ocorre com um verbo como [*cokari*] (/chocar (i)/ para os leitores não familiarizados com os símbolos fonéticos). Este verbo pode significar tanto o que as galinhas fazem aos ovos como o que os humanos fazem à bola num mundial de futebol e não só¹⁸. O ouvinte não familiarizado com este fenômeno pode pensar que os *makhuwas* fazem à bola aquilo que as galinhas fazem aos ovos. Isto pode ser suficiente para deixar um português sem entender o que o interlocutor pretende, de fato, dizer. Outra consequência desta transferência negativa é a produção de enunciados que um interlocutor falante de português como língua materna pode não conseguir decodificar. Mas, como se observou no caso dos exemplos acima, a ambiguidade semântica é mais aceitável do que o som estranho ao sistema da língua-alvo. Provavelmente, por isso, os *makhuwas* pensam que, pelo contexto, qualquer falante há de sempre perceber que eles não ‘chocam’ a bola embora digam [nos *cokamos* a pola] (NGUNGA, 2008, p. 8).

¹⁷ Palavras transcritas de acordo com as normas de transcrição fonética das línguas moçambicanas de origem bantu

¹⁸ Exemplos retirados de Ngunga (2008).

Tal como nos exemplos analisadas da língua *changana*, o fenômeno de transferência do traço [-voz] de *emakhuwa* para o português pode acompanhar um *makhuwa* desde os primeiros dias da escolarização na língua-alvo até ao doutorado. Isso não tem nada a ver com a competência linguística e, muitas vezes, pode ultrapassar-se no nível da escrita, mas continuar a fazer-se presente na oralidade (NGUNGA, 2008, p. 84).

O não vozeamento de consoantes é também uma característica da língua *elomwe*, língua falada na província da Zambézia, região do centro de Moçambique. Este não vozeamento de consoantes nestas línguas cria uma variação do sotaque que dá um ‘tom especial’ ao português falado na região do norte e centro de Moçambique que, muitas vezes, surge através de uma transferência de propriedades da língua materna de origem *bantu* no português. Como o sistema fonológico das línguas *emakhuwa* (norte de Moçambique) e *elomwe* (centro de Moçambique) só contêm oclusivas surdas, verifica-se um ensurdecimento das oclusivas sonoras, fazendo com que os falantes dessas línguas não façam uma distinção entre consoantes oclusivas sonoras e consoantes oclusivas surdas.

Vejam-se, também, exemplos de desvozeamento/ensurdecimento de sons consonânticos na língua *elomwe*, língua falada na Zambézia, região centro de Moçambique, no quadro 3:

Quadro 03: Exemplo de desvozeamento de consoantes no PM a partir da influência da língua *elomwe*.

Ex.	Falantes do <i>elomwe</i>	Falantes do Português Europeu
04	Kosta	“gosta”
	Denho	“tenho”
	Neka	“nega”
	Endrekar	“entregar”

Vejam-se, ainda, exemplos de nasalização em *echuwabo*, língua falada na Zambézia, região do centro de Moçambique, no quadro 4:

Quadro 04: exemplos de inserção nasal no PE causada pela influência do *echuwabo*.

Ex.	Falantes do echuwabo	Português Europeu
05	Indo	“ido”
	Mantu	“mato”
	ponla	“bola”

Sabe-se que, depois dos sons que constituem as palavras, a frase é o segundo espaço onde os aprendizes de línguas tipologicamente diferentes das suas se denunciam. Vejam-se, abaixo, alguns aspectos de interferência relacionados com a sintaxe, parte da linguística que “trata das relações que as unidades contraem no enunciado” (BORBA, 2005, p. 181).

Ngunga (2008) afirma que mesmo reconhecendo que a sucessão e a linearidade sejam dois dos princípios fundamentais que regem a combinação dos elementos na formação de enunciados, é correto supor que diferentes grupos de línguas tenham regras diferentes com base nas quais esses princípios são observados. Portanto, é de supor que línguas tipologicamente diferentes tenham formas diferentes de reger as relações entre os elementos que fazem parte do mesmo enunciado e podem constituir fonte de interferências em caso de as duas línguas serem usadas por um indivíduo bilíngue. Veja-se, no quadro 5, o que muitas vezes se ouve em enunciados produzidos por alguns moçambicanos falantes de línguas *bantu* como maternas nos exemplos de Ngunga (2008, p. 13-14):

Quadro 05: Diferentes usos do verbo ‘Nascer’¹⁹.

Ex.	Português Moçambicano	Português Europeu
06	Eu nasci duas crianças, um rapaz e uma menina.	Eu dei a luz duas crianças.
07	Esta é a minha mãe que me nasceu.	Esta é a minha mãe que me deu a luz.
08	Eu fui nascido em Mwembe.	Eu nasci em Mwembe.

Nestes enunciados, segundo o autor acima citado, são apresentados exemplos muito comuns entre os moçambicanos de nível elementar e de nível intermédio, e, às vezes, mesmo de nível avançado, de aprendizagem da língua alvo. Como se vê, o verbo ‘nascer’ é um verbo intransitivo, portanto, um verbo cuja estrutura argumental só admite

¹⁹ Cf. Ngunga (2008, p. 13-14).

um argumento (externo) à esquerda e zero argumento (interno) à direita. Nas línguas *bantu*, o verbo que corresponde a ‘nascer’ em português tem dois lugares, isto é, além do argumento externo (eu, ex.06), tem um argumento interno (duas crianças, ex.06). Ou seja, nestas línguas o verbo ‘nascer’ é transitivo. Daí, quando conjugado em português de interlíngua, ele apareça com um argumento interno que, na voz passiva, movimentasse para a posição inicial da frase (ex.08). Aquilo que é objeto da oração na frase (ex.07) passa a desempenhar a função de sujeito gramatical da oração (ex.08). Esta sintaxe aqui descrita é absolutamente correta na língua materna de muitos moçambicanos sendo, por isso, normal a sua transferência para a língua alvo (NGUNGA, 2008, p. 14).

Ora, são estas marcas de interferência na língua (PM) que os gramáticos e alguns puristas e ‘donos do português’ consideram *erros* na língua. Porém, sabe-se que todas as mudanças linguísticas ocorrem por ação dos próprios falantes da língua. Deste modo, muitas pessoas se queixam das mudanças na língua sem perceber que elas mesmas é que fazem a língua mudar. Se as mudanças já estão previstas no próprio sistema da língua, se os falantes aproveitam-se das possibilidades que a língua oferece para modificar as regras de funcionamento dela, e se essas modificações servem para satisfazer múltiplas necessidades que os falantes sentem, então não existe *erro comum* – mas sim, um ajuste comum, um *acerto* para tornar a comunicação mais adequada²⁰.

Por isso,

Apesar de o que ocorre em Moçambique com o português L2 tratar-se de transferências negativas, elas dão cor e beleza singular à língua oficial bem como permitem saber os diferentes níveis de proficiência em português, medida para se saber os diferentes níveis de domínio que os moçambicanos têm desta língua (NGUNGA, 2008, p. 2).

Assim, de acordo com Ngunga (2008, p. 3), a interferência linguística como processo de transferência de certos traços ou estruturas da língua materna para a língua-alvo, tem relação com a diferença tipológica entre as duas línguas. Como tal, as interferências só têm razão de ser enquanto características das fases elementar e intermediária do processo de aquisição de uma língua. Por isso, elas podem e têm de ser ultrapassadas com o aumento dos conhecimentos sobre a estrutura da língua-alvo bem como com a intensificação do contato com ela. Assim, hipoteticamente, é de se esperar que as interferências deixem de ter lugar quando o aprendiz atingir um nível de

²⁰ Cf. Bagno (2009, p. 46).

bilinguismo totalmente coordenado, em que nenhum dos dois sistemas linguísticos precisa do outro, ou pelo menos não totalmente.

Para Ngunga (2008, p.17) as interferências constituem o problema pedagógico que tem de ser resolvido através de estratégias de ensino de língua adequadas com base no conhecimento pelo docente de possíveis áreas de tensão entre a língua-alvo e a língua materna. Isto pode ser feito pelo professor através de uma série de exercícios, visando resolver problemas específicos que ocorrem na *interlíngua* do aprendiz, aproveitando, às vezes, os próprios *erros* deste. Portanto, diferente dos empréstimos que não se corrigem, as interferências (transferências negativas) podem ser corrigidas e podem ser ultrapassadas como resultado de maturidade das competências linguística e comunicativa do aprendiz na língua-alvo. Isto é, com o decorrer do tempo, algumas interferências podem ser ultrapassadas, mas há outras que ficam estabelecidas ou são dificilmente ultrapassadas, desafiando o tempo e as metodologias mais avançadas de ensino de Ln1 (NGUNGA, 2008, p. 17).

Em seguida, passamos a apresentar as abordagens metodológicas que constituem o Capítulo III do presente trabalho.

CAPÍTULO III: ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Este capítulo visa apresentar o suporte teórico-metodológico inerente a esta investigação, a saber: abordagens de acordo com o enfoque qualitativo e quantitativo, instrumentos de coleta de dados, contextos de pesquisa, áreas pesquisadas, concretamente a localização e caracterização física da localidade de Micagíua, a localização e caracterização física da localidade de Mugogoda, as línguas em uso, caracterização das Escolas pesquisadas – Escola Primária Completa de Mugogoda (EPCM) e Escola Primária Completa de Lussa (EPCL), sujeitos da pesquisa, tratamento de dados e limitações do estudo, intercalados com alguns suportes teóricos.

A nossa pesquisa não foi caracterizada de forma isolada. Pelo contrário, procuramos que ela se desenvolvesse com a ajuda e a colaboração dos professores do ensino bilíngue das turmas em estudo, dos próprios alunos e dos elementos que gerem este modelo de ensino, concretamente, gestores do ensino bilíngue, directores das escolas abrangidas pelo estudo, e os responsáveis pelos alunos.

Pudemos observar, de forma continuada as actividades e as condições locais em que as actividades eram ministradas, bem como contatar com as pessoas envolvidas, auscultar as suas preocupações e aspirações e mesmo participar, ainda que de forma limitada, no quotidiano da realidade educativa dos alunos em estudo. Procuramos trabalhar com os alunos em sala de aula, explicando-lhes como deveriam ser feitos os materiais da pesquisa, tirando dúvidas pontuais, juntamente com os professores que ajudavam também na explicação dos materiais na língua materna dos alunos.

Na nossa pesquisa, procurámos estar conscientes das poucas interferências que resultaram da nossa presença, mas nunca foi nossa intenção interferirmos ou imiscuirmo-nos no trabalho do professor. Assim, a nossa principal preocupação foi, por isso, que os resultados obtidos representassem, com rigor, a realidade que se pretendeu estudar. Sendo assim, passaremos a apresentar as abordagens baseadas no enfoque qualitativo, seguido do enfoque quantitativo e de outros pontos que compõem o capítulo.

1. Abordagens

1.1 Enfoque qualitativo

De acordo com Richardson *et al.* (1999), o método qualitativo se distingue do quantitativo na medida em que não emprega um instrumento estatístico como base do processo de análise de um problema (RICHARDSON, *et al.*, 1999, p. 70).

Apesar disso, a opção pelo método qualitativo não excluiu o recurso a procedimentos quantitativos, de modo a quantificar os dados recolhidos e que foram tratados a partir do programa estatístico SPSS, uma vez que permite uma melhor compreensão dos resultados.

Para tal, o tratamento dos dados qualitativos foi feito a partir da codificação e tabulação. Na codificação, os dados recolhidos a partir de questionários e entrevistas foram categorizados e agrupados para permitir o manuseamento e processamento dos mesmos. De acordo com Krathwohl (1998, p. 16), codificação é a interpretação, a tomada de decisões sobre o que as coisas significam. Do ponto de vista de Richardson *et al.* (1999, p. 81), a codificação deve responder aos critérios da objectividade, sistematização e generalização, obedecendo a três etapas essenciais: determinar as unidades de registro; escolher as regras de numeração; e definir as categorias de análise. A tabulação, segundo Da Silva; Menezes (2001, p. 11) é a fase em que um pesquisador organiza os dados obtidos. Os dados recolhidos foram tabulados, usando-se o Programa Estatístico SPSS (percentagens) aplicado em ciências sociais. A escolha foi intencional, pois se pretendia relacionar os dados recolhidos de forma qualitativa e quantitativa de modo a garantir melhor interpretabilidade dos resultados da pesquisa.

Assim, a partir da observação, pudemos verificar a maneira como as aulas estão sendo lecionadas no contexto de ensino bilíngue e destacar os procedimentos postos em prática, a saber: observar as metodologias usadas pelos professores nessas aulas; verificar se as línguas faladas pelos alunos e professores em interação em sala de aula são aquelas por nós estudadas e analisadas; determinar com base nessas observações, os domínios das línguas faladas pelos professores e alunos em contexto de sala de aula e seleccionar informantes para a constituição da amostra. Desse modo, é de salientar que estas técnicas foram muito importantes para a descrição e interpretação qualitativa do trabalho realizado.

A observação foi realizada em contexto de sala de aula, em duas escolas da zona rural da província da Zambézia, nas localidades de Mugogoda e Lussa, distritos de Maquivale e Gurué, respectivamente. Esta técnica de pesquisa revelou, nas localidades selecionadas, diferenças significativas entre as duas zonas: enquanto os alunos da EPCM, que vivem próximo da capital provincial, Quelimane, têm uma língua, o *echuwabu*, com muitas palavras do português, o que facilita a sua aprendizagem da Língua Portuguesa, para eles, língua estrangeira, os alunos da EPCL falam o *elomwe*, língua em que dificilmente se encontram palavras do português. Tal situação faz com que nas suas interações, logo a priori, o professor da língua *elomwe* trabalhe um pouco mais com os seus alunos na aprendizagem da segunda língua e/ou língua estrangeira, particularmente no léxico do português. Em termos de uso das línguas, os alunos de ambas as escolas falam mais as suas línguas maternas, tanto em sala de aula como fora dela, em ambientes familiares, nos intervalos das aulas, em suma, em todas as situações de comunicação, em detrimento da língua portuguesa, que só é falada nas aulas de língua portuguesa e de algumas disciplinas quando os alunos são solicitados para falarem o português. Tais constatações demonstram que o grau de penetração da língua portuguesa nessa zona revela-se menor que na zona próxima da capital provincial. Assim, percebemos que a língua *echuwabu* possui marcas fortes da penetração da língua portuguesa, principalmente na nova geração, pós-independência, apesar de o nosso foco estar direcionado para a zona rural, onde essas marcas do português se verificam cada vez menos, à medida que se avança para gerações mais velhas de pais para avós e destes para bisavós.

Os objetivos das entrevistas sociolinguísticas nesta pesquisa foram, entre outros, gravar a fala de cada informante num período de uma hora cada, ouvir sensibilidades sobre o ensino bilíngue, bem como obter todos os dados demográficos necessários para a composição do perfil do informante. Por outro lado, os dados linguísticos obtidos através das entrevistas constituíram a base do *corpus* para a análise qualitativa do trabalho. As entrevistas aos professores, coordenadores e gestores realizaram-se em língua portuguesa e aos responsáveis pelos alunos nas línguas *elomwe* e *echuwabu*.

Ainda serviu-nos para a análise dos dados qualitativos os testes com atividades para o desenvolvimento da língua aplicado aos alunos. Esses testes, que visavam verificar nos alunos marcas de interferência das línguas maternas no

português (LE) e outras questões que afetam a escrita dos alunos, foram propostos pela investigadora, de forma a poder observar o desempenho dos alunos na escrita.

1.2 Enfoque quantitativo

De acordo com Richardson *et al.* (1999, p. 70) o método quantitativo

caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de recolha de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc. (RICHARDSON, *et al.*, 1999, p. 70).

Convém, no entanto ressaltarmos que a descrição dos dados etnográficos colhidos nesta pesquisa servirá para fazer uma análise quantitativa dos dados dos alunos que constituem a amostra, dados que incluem indicadores tais como zona, idade, línguas que falam, língua materna e nível de escolaridade.

A selecção desta metodologia deveu-se ao fato de estarmos interessados em perceber as opiniões dos alunos destas turmas e classes em relação as suas dificuldades na aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 e/ou LE, bem como as questões humanas e sociais que afectam a aprendizagem (QUIVY; COMPENHOUDT, 1998, p. 188). Tentamos elaborar perguntas simples em termos de objectividade e de clareza, com vista a obtermos um número elevado de respostas. As instruções do preenchimento do inquérito foram dadas de uma forma clara e acessível (CARMO; FERREIRA, 1998, p. 116).

As perguntas incluídas no inquérito por questionário foram inspiradas num questionário elaborado por Marques (2003, p. 68-69). No entanto, outras questões foram acrescentadas de acordo com as nossas perspectivas, objectivos e questões de investigação. (ver anexo nº I)

Dito isso, na nossa pesquisa foi adotada uma abordagem qualitativa e quantitativa sobre um mesmo problema linguístico, com enfoque sociolinguístico e etnográfico.

Para o levantamento dos dados, aplicamos três técnicas de levantamento: a observação participante, a entrevista sociolinguística e o questionário etnosociolinguístico e demográfico, confluindo numa triangulação de dados.

Sendo assim, a coleta de dados foi feita na província da Zambézia, nos meses de janeiro e fevereiro de 2010, na primeira fase, e nos meses de agosto a novembro de 2010, na segunda fase, tempo em que as aulas decorrem. O material que foi usado para a coleta e análise de dados foram textos produzidos pelos alunos da 4^a e 7^a classes, entrevistas e questionários etnosociolinguísticos e demográficos.

Uma das fases da nossa pesquisa foi feita na localidade de Micagúia, no distrito de Gurué, província da Zambézia em Moçambique, na EPCL. Micagúia fica cerca de 35 km da cidade de Gurué, no distrito do mesmo nome. É uma localidade pequena, de difícil acesso devido a má conservação das vias de acesso, com estradas de terra vermelha batida, ladeada por montanhas e plantações de chá. A viagem, devido à paisagem linda que ladeia as estradas, apesar de cansativa, porque é feita através de carros de caixa aberta superlotados e debaixo de um calor e poeira intensos, é agradável. Fora a escola e algumas infra-estruturas locais como lojas, posto policial feitas de alvenaria, as casas são feitas de material local, caniços e bambus, localizadas com certa distância uma da outra. A população de Micagúia é majoritariamente analfabeta, falante da língua *elomwe* e se dedica, quase exclusivamente, a agricultura e a caça.

Entretanto, uma parte da nossa pesquisa foi também feita na localidade de Mugogoda, que faz parte do distrito de Maquivale, e na EPCM. Esta localidade dista 30 km da cidade de Quelimane, capital da Zambézia. As estradas são asfaltadas apesar do difícil acesso devido ao mau estado de conservação do asfalto. As estradas são ladeadas por palmeiras que dão uma visão exótica do lugar, devido a sua grande extensão. A população é majoritariamente analfabeta e falante da língua *echuwabu* dedicando-se, quase exclusivamente, à pesca e à venda de cocos, por estar localizada perto do mar e da praia de Zalala.

Sendo assim, as línguas maternas dos nossos informantes são o *echuwabu* e o *elomwe* que passamos a apresentar no mapa referente à situação linguística de Moçambique.

O mapa linguístico de Moçambique apresentado na página 79, referente à distribuição da população por língua materna, (ver mapa 1, p.79) mostra que não existe nenhuma língua bantu falada em todas as províncias. No entanto, importa referir que todas as línguas africanas moçambicanas pertencem ao mesmo grupo, muitas das quais apresentando um elevado grau de inteligibilidade fato que nos põe perante três perspectivas: a primeira, que a variável geográfica desempenha um papel relevante no êxito da comunicação entre os falantes; a segunda, o surgimento de problemas

importantes na aferição dos idiomas com estatuto de *língua* havendo, neste aspecto, muitas contradições entre os linguistas que consideram que as línguas mutuamente inteligíveis são dialetos do grupo que lhes dá o nome, e, outros que apesar dessa inteligibilidade tomam tais idiomas como *línguas independentes*. Por exemplo, para os primeiros, os nomes *emakhuwa*, *elomwe*, *enahara*, *esaaka*, *esankace*, *emarevoni*, *emeetto*, referem-se a dialetos da língua *emakhuwa*. Para os segundos, esses nomes referem-se a línguas pertencentes ao grupo *makhuwa*. Esta discussão é extensiva a outros grupos ou línguas. Finalmente, a terceira perspectiva, os fluxos migratórios, sobretudo internos. A guerra assolou o país durante dezesseis anos, provocou uma grande movimentação das populações procurando zonas seguras, o que deu lugar ao surgimento de uma espécie de línguas intermédias, recurso usado por indivíduos deslocados na sua comunicação no novo cenário linguístico.

A língua *echuwabu* é falada na província da Zambézia, nos distritos de Maganja da Costa, Quelimane, Namacurra e Maquival, bem como parte dos distritos de Mocuba, Mopeia, Morrumbala, Lugela, Inhassunge e Milange. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) (2010), o *echuwabu* é falado por cerca de 716.169 pessoas, que corresponde a 7% da população moçambicana que a tem como língua materna. Esta língua faz parte das línguas do grupo *makhuwa*.

Para efeitos de padronização da escrita, a variedade de referência é o *echuwabu* falado em Quelimane, Maquival, Zalala, Madal e Mugogoda, dado que se reconhece a existência de mútua inteligibilidade entre as diversas variantes da língua.

A língua *elomwe* é uma língua com aproximadamente 1.136.073 falantes, correspondente a 8% da população e a terceira língua mais falada em Moçambique, depois do *emakhuwa* com 26% e do *xichangana* com 11% (INE, 2010). É falada no nordeste e centro da província da Zambézia e no sul da província de Nampula, concretamente nos distritos de Gurué, Alto-Molócue, Gilé e Ile. No entanto, o centro de prestígio desta língua é o distrito de Alto-Molócue, na província da Zambézia.

A língua *elomwe*, bem como as restantes línguas do grupo *Makhuwa*, não realiza as consoantes sonoras b, d, e g.

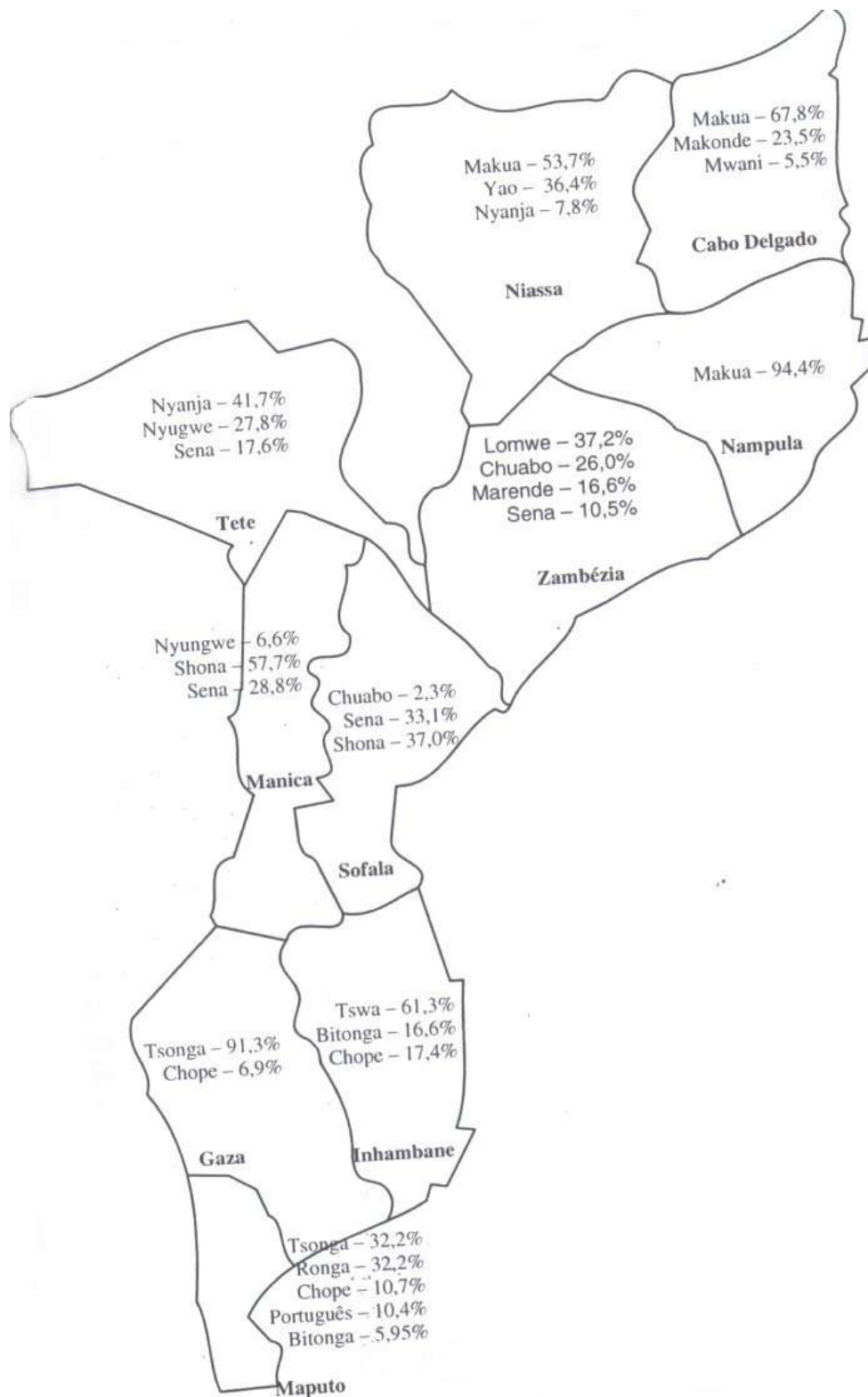
Dados recolhidos em Ngunga *et al.* (2011, p. 16), relativamente à língua portuguesa, outra língua do nosso estudo, segundo a distribuição da língua portuguesa por província de Moçambique, a Zambézia, local da nossa pesquisa, possui 277.906 falantes de português correspondente à 9.2% da população total que vive na Zambézia que é de 3.021.246. Ora, este valor correspondente aos falantes de português é muito

pequeno, mesmo tratando-se de uma província em que a capital, Quelimane, tem tendência a falar o português no seu dia-a-dia, preterindo, na maior parte das vezes, a sua língua materna, o *echuwabu*. Sabe-se também que a Zambézia é a província onde mais se fala Português, depois da cidade de Maputo e das províncias de Maputo e Sofala (NGUNGA, *et al.*, 2011, p.17).

Assim, julgamos que o setor de Educação tem ainda muito a fazer em relação ao ensino do português, através do ensino bilíngue nesta província, principalmente nas zonas rurais em que o português é língua estrangeira para a maioria da população.

Veja-se, a seguir, o mapa linguístico de Moçambique, de acordo com a distribuição da população por língua materna.

Mapa 1 – Distribuição da População por Língua Materna em Moçambique



Fonte: Comissão Nacional de Plano, 1980.

Relativamente às escolas apresentadas neste trabalho, passamos a fazer a caracterização pormenorizada das mesmas.

A Escola Primária Completa de Mugogoda (EPCM) é uma escola composta por três pavilhões de aulas, sendo dois de alvenaria e um pavilhão de material local, feito de paus e coberto a palha. Para além destes pavilhões ainda existe uma casa que funciona como departamento da direção da escola que compreende uma sala para o diretor da escola, uma secretaria, uma sala para o coordenador ou diretor pedagógico da escola, que acumula funções tanto para o ensino monolíngue, como para o ensino bilíngue. Nos arredores da escola há uma área de cultivo onde os alunos, nas horas vagas, produzem alguns produtos alimentares para a feitura do lanche escolar. A maioria dos alunos desta escola senta-se em bancos de madeira. Nas salas de material precário, a maioria dos alunos não tem bancos para se sentarem o que leva a que eles se sentem no chão, apoiando os seus cadernos nos joelhos para escreverem, dificultando, deste modo, a qualidade da escrita e a concentração dos alunos.

Já a Escola Primária Completa de Lussa (EPCL) é uma escola composta por quatro pavilhões de salas de aulas, sendo dois de alvenaria e dois pavilhões feitos de material local, isto é, de paus, adobe e coberto de palha. Para além destes pavilhões ainda existe uma casa que funciona como departamento da direção da escola que inclui uma sala para o diretor da escola, e uma secretaria. Para além dos banheiros, que estão interditados à entrada de alunos devido ao seu mau estado de conservação, a escola ainda possui uma biblioteca, com algum material para o uso dos professores, tanto do ensino monolíngue quanto do ensino bilíngue. Nos arredores da escola tem uma área de cultivo onde os alunos nas horas vagas produzem alguns produtos alimentares para a feitura do lanche escolar, que só se verifica na época da colheita dos produtos, como batata doce, mandioca e bananas. Quando não é época da colheita, os alunos não têm lanche escolar. Para além desta atividade, os alunos também se dedicam com o apoio de alguns pais, nas suas horas livres, a preparação de tijolos de adobe para a construção de salas de aulas em falta. É uma escola muito limpa, porque tem o apoio dos pais e dos responsáveis pelos alunos para limpeza e manutenção da mesma.

Tal como acontece com os alunos da EPCM, os alunos das salas de material precário desta escola sentam-se no chão da sala, ou por cima das suas capulanas, tecido longo usado para enrolar os corpos ou para outras utilidades caseiras, ou ainda em pequenos bancos trazidos das suas casas, para se sentarem ou apoiarem os seus cadernos

mantendo, até ao final da aula, uma postura que dificulta a qualidade da escrita e a concentração.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, de um universo de 200 alunos do Ensino Bilíngue das duas escolas, foram selecionados, de forma aleatória, sessenta alunos que constituíram a nossa amostra. A sua faixa etária varia dos doze aos dezessete anos, e todos eles são provenientes da zona rural, tanto de Micagúua, localidade de Gurué, como de Mugogoda, localidade de Maquival. Desses alunos, trinta frequentavam a 7ª classe, distribuídos por duas escolas, a EPCL e a EPCM e 30 alunos frequentavam a 4ª classe, pertencentes também às duas escolas, compreendendo 15 alunos de cada sala de aula. Todos os alunos têm o português como língua estrangeira e falam esta língua geralmente na escola, dentro da sala de aula, ou em grupos de amigos, muito raramente. Durante os intervalos das aulas e em casa com os familiares, preferem comunicar-se nas suas línguas maternas. Os alunos do distrito de Gurué são falantes do *elomwe* e os alunos do distrito de Maquival são falantes do *echuwabu*.

Foram entrevistados seis professores das duas classes em estudo, das duas escolas, sendo três professores para cada escola. Destes professores, só um é que tinha a formação pedagógica para lecionar as aulas do Ensino Bilíngue, tendo sido formado pelo Centro de Formação de Professores Primários de Molócue (CFPP). Os cinco restantes tinham recebido algumas aulas de capacitação para o efeito. Os cinco professores são formados pelo Instituto do Magistério Primário (IMAP) e antes da introdução do ensino bilíngue, todos eles eram professores formados para lecionarem o ensino monolíngue, portanto, não tinham formação especializada para lecionar o EB. De todos os professores entrevistados nenhum tem formação académica e/ou profissional na área do ensino de português tanto pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM) como pela Universidade Pedagógica (UP), possuindo somente uma formação pedagógica geral e a 10ª classe mais um ano de formação em pedagogia. Relativamente às línguas que falam, todos eles são bilíngues, falando e escrevendo o português com alguma dificuldade e muitas marcas de interferência das suas línguas maternas no português oral e escrito e a língua materna com fluência.

Foram entrevistados cinco responsáveis pelo aluno, um deles não foi possível apresentar-se à entrevista devido à época do cultivo das machambas, campo agrícola. Todos eles eram domésticos, trabalhadores do campo. Constatamos que quatro são analfabetos com exceção de um pai que havia feito o segundo ano de alfabetização de

adultos e que percebia um pouco de português. A esse pai a entrevista foi feita em português.

Os dois gestores das escolas em estudo, são formados pela UP, portanto, com formação pedagógica e profissional para o ensino monolíngue. Todos eles tiveram uma formação acelerada para lecionarem e/ou coordenarem o ensino bilíngue nas suas escolas e também foram entrevistados.

O formador de professores entrevistado lecionava no CFPP do Alto-Molócue e tinha uma formação pedagógica e profissional na área do ensino do português e das línguas bantu, pela UEM.

Sendo assim, em decorrência dos dados produzidos, a análise foi realizada a partir de uma abordagem descritivo-interpretativa dos achados da pesquisa, com base na organização de quatro eixos de análise:

- 1 - O perfil do aluno da 4ª classe do ensino bilíngue que terminou a 3ª classe com a introdução do português escrito;
- 2 - o perfil do aluno que termina a 7ª classe, classe de conclusão do ensino bilíngue, com o português como língua de ensino (oral e escrito) e a língua bantu como disciplina);
- 3- o perfil do professor que leciona o ensino bilíngue;
- 4- o pai do aluno deste ensino que, apesar de saber da existência do ensino monolíngue na mesma escola, prefere que o seu filho se forme no ensino bilíngue.

Os dados para o *corpus* da análise referente aos alunos são constituídos por uma amostra de 60 redações e 60 inquéritos por questionário de caráter sociolinguístico e demográfico dos alunos envolvidos na pesquisa. Essas redações foram escritas por alunos da 4ª e 7ª classes do ensino bilíngue, por se tratar de classes que se encontram depois da classe de transição (português oral) para o ensino de português, na sua expressão escrita (3ª classe), português como L2 e pela 7ª classe, a classe final do EB, classe em que se pensa que o aluno já terá adquirido todas as habilidades do português, para se matricular na 8ª classe, no ensino monolíngue em português. Das redações recolhidas, selecionei apenas para o *corpus* de análise as palavras e frases que denotavam marcas de interferência linguística da L1 dos alunos no português, LE.

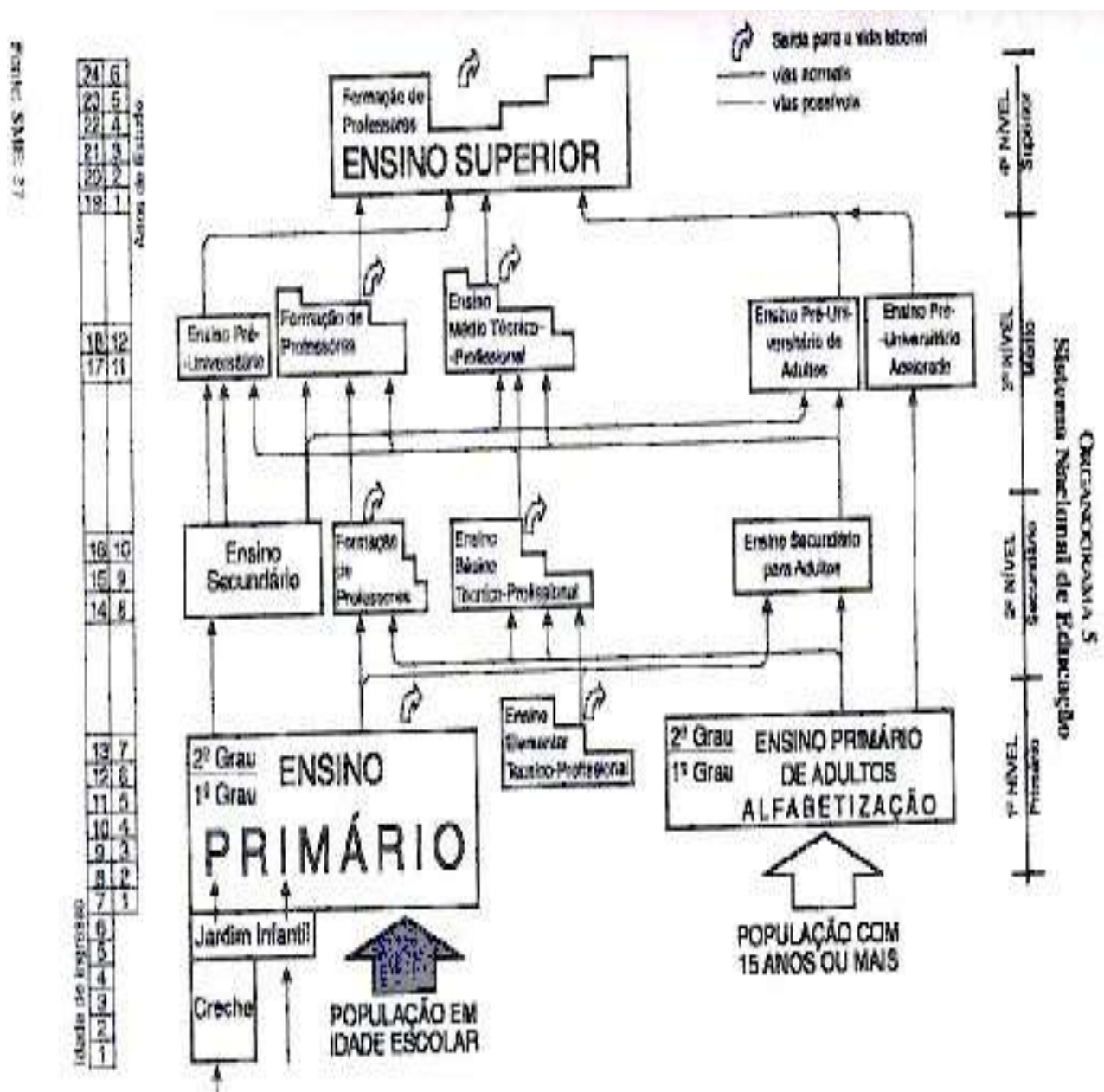
O inquérito por questionário de caráter etnosociolinguístico e demográfico permitiu verificar que os alunos testados tinham as idades compreendidas entre 12 e 17 anos, tendo maior parte deles 14 e 16 anos de idade. Esses alunos, de um modo geral, falavam o *elomwe* e/ou o *echuwabu* em casa e nos intervalos das aulas e português na

sala de aula, quando fossem aulas de português. Segundo os alunos inquiridos, eles falavam nas suas L1 porque os pais e familiares não falavam português e mesmo com os colegas de turma e amigos, sentiam-se mais à vontade em se comunicarem na L1, já que tinham pouca proficiência oral no português e não se sentiam a vontade em falar nessa língua.

Importa destacar que o estudo de um *corpus* escrito pelos alunos foi uma opção metodológica, por nós tomada por já termos conhecimento sobre as interferências linguísticas de vários níveis gramaticais que se verificam na fala oral dos alunos bilíngues no português; e por querermos observar se essas interferências que ocorrem na oralidade são transmitidas para a escrita e a que níveis gramaticais ocorrem com maior frequência, e ainda por parecer aconselhável o recurso a um *corpus* escrito, por este apresentar maior estabilidade e maior confiabilidade do que os dados orais marcados muitas vezes pelo sotaque dos falantes, o que pode alterar a percepção dos mesmos.

Para melhor elucidarmos as classes e os ciclos que comportam o Sistema Nacional de Educação, particularmente a educação primária veja-se o Organograma do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, indicado na página seguinte.

Organograma – Sistema Nacional de Educação em Moçambique



Fonte: SNE:27

Como pudemos observar neste organograma, antecedem ao ensino primário a creche e o jardim infantil. Quando o aluno atinge a idade de entrar para o ensino primário ele já tem 7 anos. Porém, o que é normal é que os alunos entrem para este ensino com 5 ou 6 anos, já que nem todas as crianças vão para a creche ou para o jardim infantil. Com 13 anos de idade, as crianças, em princípio, terminam a 7ª classe²¹,

²¹ Convém sublinhar que em relação ao Brasil a 7ª classe corresponde a 8ª série do ensino fundamental II e a 4ª classe corresponde a 5ª série do ensino fundamental I.

concluindo assim, o 2º grau. Tendo terminado este nível, o aluno tanto pode seguir para o ensino secundário²² ou ir para a formação de professores primários ou ainda continuar para formação de professores do ensino secundário. Ao terminar o ensino secundário com 16 anos os alunos ou continuam os estudos no ensino pré-universitário ou vão para a formação de professores secundários ou ainda continuam para o ensino superior e podem terminar a licenciatura com 24 anos de idade.

2. Limitações do Estudo

Relativamente às aulas, verificou-se que durante a primeira fase de recolha de dados, janeiro e fevereiro de 2010, a concentração dos alunos nas aulas, nas primeiras duas semanas, era muito limitada devido à grande mistura de alunos de idades diferentes na mesma sala de aula, bem como de níveis de escolaridade diferentes, motivada por alguma desorganização no enquadramento dos alunos nas respectivas classes e turmas. Esta situação já não se verificou na segunda fase de recolha de dados, meses de agosto a novembro de 2010.

No que concerne às entrevistas feitas aos responsáveis pelos alunos, apesar destes terem sido informados pelo diretor da escola sobre a mesma, não foi possível entrevistar todos os seis das duas escolas, alguns faltaram devido ser a época da colheita, encontrando-se nas suas zonas de cultivo.

Em relação ao material escrito dos alunos para a análise, não foi possível em alguns dos alunos selecionados fazer a leitura dos mesmos devido à grande dificuldade que demonstraram na escrita, no preenchimento dos questionários, na produção de textos para o desenvolvimento da língua e na feitura de redações.

²² O ensino secundário é composto pela oitava classe, nona classe e décima classe. O ensino médio ou pré-universitário é composto pela décima primeira e décima segunda classes. No final destas classes o aluno segue para o ensino superior. Estas classes do ensino médio em Moçambique correspondem ao 2º e o 3º anos do ensino médio no Brasil.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

1. Introdução

Tendo descrito os objetivos do trabalho e discorrido sobre suas bases teóricas e metodológicas, apresentamos, a seguir, neste capítulo, os resultados desta pesquisa.

Assim, é objetivo deste ponto do trabalho fazer uma apresentação e discussão dos dados coletados à luz dos estudos que fundamentam a nossa pesquisa. Para tanto, o capítulo está organizado do seguinte modo: classificação, análise e discussão dos conteúdos temáticos (BRONCKART, 2003) que emergem das falas dos participantes e das representações escritas dos alunos, a fim de responder a cada uma das seguintes perguntas de pesquisa: I - Que tipo de dificuldades apresentam os alunos na aprendizagem da língua portuguesa quando se introduz a L2/LE nos programas curriculares do ensino básico bilíngue? II - Que tipos de interferência linguística os alunos do EB apresentam no português L2/LE? III - Como se caracteriza o ensino da língua portuguesa que é realizado pelo(a)s professore(a)s moçambicano(a)s nessas escolas-piloto? IV - Qual o nível de conhecimento de língua portuguesa dos alunos no final da 3ª e da 7ª classes?

Assim, a seção 2 deste capítulo apresenta e discute os dados linguísticos dos alunos das duas classes e escolas; a seção 3 apresenta e discute os dados resultantes do questionário etnosociolinguístico e demográfico dos alunos das escolas em estudo da 4ª e 7ª classes do ensino bilíngue; as seções 4 e 5 discutem também os dados referentes às atividades para o desenvolvimento da língua nos alunos das duas classes e escolas; e, finalmente, as 6, 7, 8 e 9 apresentam e discutem, respectivamente, as entrevistas feitas aos professores, gestores/coordenadores, formadores de professores e responsáveis pelos alunos.

Primeiramente, procuramos observar como se dá o letramento escolar nos dois locais de ensino da nossa pesquisa. Verificamos que o mesmo acontece através da valorização das variedades linguísticas trazidas pelos alunos no seu convívio familiar, da realização de atividades que instigam o raciocínio e o senso crítico dos alunos, bem como da leitura dos textos narrativos e descritivos nas duas línguas de ensino e sua interpretação.

A análise da língua dos alunos foi feita a partir de textos produzidos por eles, que consistiram em redações, nas duas línguas, com o objetivo, não apenas de demonstrar os problemas existentes nessas produções, mas também de identificá-los para, posteriormente, propormos algumas soluções para minimizar esses problemas na língua alvo. Assim, após identificarmos os problemas que os alunos apresentam na escrita no português língua estrangeira, constatamos que os problemas de maior incidência foram os de ordem fonológica e, na sua maioria, são refletidos na escrita.

Segundo Silveira (1997, p. 102), este ‘fenômeno’ se dá nas séries/classes iniciais, porque, “ao entrar para a escola, a escrita da criança reproduz a sua fala”. Como exemplo desta ocorrência, podemos citar alguns exemplos dos participantes da pesquisa em que, em virtude de na sua língua materna, o *elomwe*, não existir o grupo de consoantes oclusivas vozeadas tais como /b, d, g/, produzem as consoantes não vozeadas /p, t, c, k/, respectivamente, no lugar daquelas, como se pode ilustrar a seguir:

<i>Elomwe</i> (leitura/escrita)	Português padrão
/latra/	/ladra/
/tia/	/ dia/
/kalinha/	/galinha/
/kakatu/	/câgado/

No entanto, na língua materna *echuwabu*, os participantes demonstraram que, para além de não produzirem as consoantes oclusivas vozeadas tais como /b, d, g, j / e produzirem as consoantes não vozeadas /p, t, c, k, ch/ no lugar daquelas ou vice-versa, ainda produzem o alongamento de vogais no interior das palavras ou acrescentam uma vogal nos verbos que terminam em /r/, ou ainda nasalizam algumas vogais seguidas de consoantes, como se pode ver nos exemplos a seguir.

<i>echuwabu</i> (leitura/escrita)	Português padrão
/chocari/	/jogar/
/riri/	/rir/
/gecari/	/chegar/
/amiiko/	/amigo/
/ponla/	/bola/

Sendo assim, fez-se uma leitura mais apurada da teoria relacionada com os dados desta pesquisa, confrontando-a com os dados recolhidos como forma de percebermos a causa das dificuldades que os alunos enfrentam no ensino do português língua estrangeira na Educação bilíngue, bem como as metodologias que os professores usam no âmbito deste ensino.

Para tal, achamos pertinente no âmbito desta análise, confrontar os dados referentes às duas classes nas duas escolas de estudo, para detectarmos os problemas decorrentes deste ensino, bem como sabermos se as metodologias usadas pelos professores são as mais adequadas no ensino do português LE.

Em relação aos problemas que os professores do ensino básico enfrentam com os seus alunos no ensino da língua portuguesa, Gonçalves; Diniz (2004, p. 93) afirmam: “estas situações decorrem, na maior parte das vezes, da adoção de procedimentos inadequados no nível da condução do processo de ensino-aprendizagem e também das práticas rotineiras na aula de português”.

Como é de se esperar num trabalho desta natureza, iremos apresentar os dados resultantes desta pesquisa sob a forma de quadros, tabelas e gráficos, como forma de melhor elucidarmos a análise resultante dos dados.

2. Análise das atitudes linguísticas dos alunos das duas escolas

Relativamente aos resultados referentes às atitudes linguísticas dos alunos inquiridos das duas escolas e classes, verificamos que, na primeira questão, “Gostas de aprender em *Elomwe* e/ou *Echuwabu*?” os dados obtidos indicam que, dos 60 alunos inquiridos, 54 alunos das quatro turmas, o que corresponde a 90%, afirmaram que preferiam aprender nas suas línguas maternas e 6 alunos dos 60 alunos inquiridos, o que corresponde a 10%, não responderam a questão. Veja-se a representação percentual destes dados no gráfico 1:

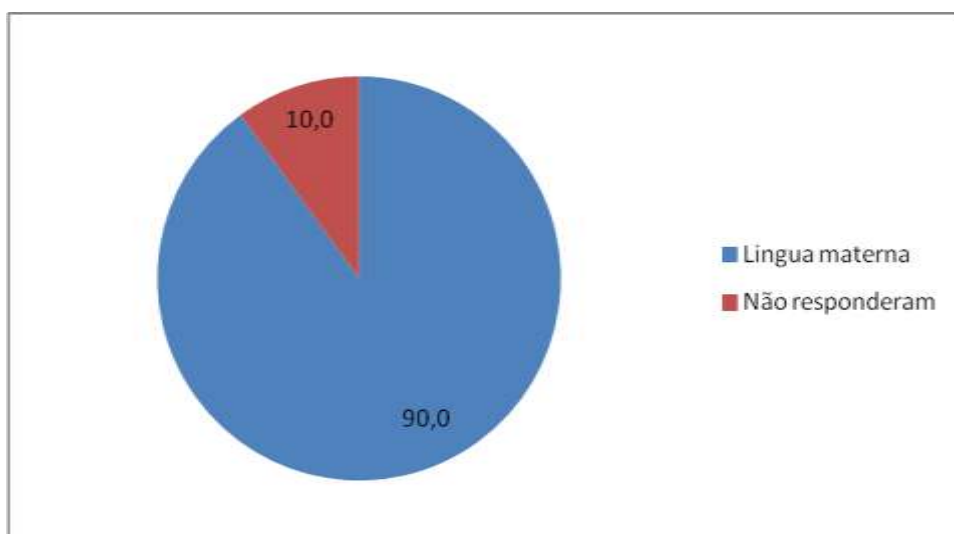


Gráfico 1: Gostas de aprender em *Elomwe* e/ou em *Echuwabu*?

O gráfico número 1 mostra-nos que a maioria dos alunos prefere aprender nas suas línguas maternas, relegando o português para o segundo plano, porque, segundo eles, se sentem mais à vontade na sua língua, facilitando-lhes a compreensão da matéria. Estes alunos comunicam-se melhor nas suas línguas maternas, tanto em casa como na escola, porque é a língua dos seus pais e da comunidade, em geral.

A segunda questão, que se referia ao sentimento dos alunos sobre o ensino de língua portuguesa na sala de aula, 60% dos alunos responderam que se sentiam bem em relação a esta língua; 30% dos alunos responderam que se sentiam bem ao falar nas suas línguas maternas; 6% responderam que não se sentiam bem ao falarem nas duas línguas em sala de aula e 4% não responderam a pergunta. Veja-se a representação percentual destes dados no gráfico número 2:

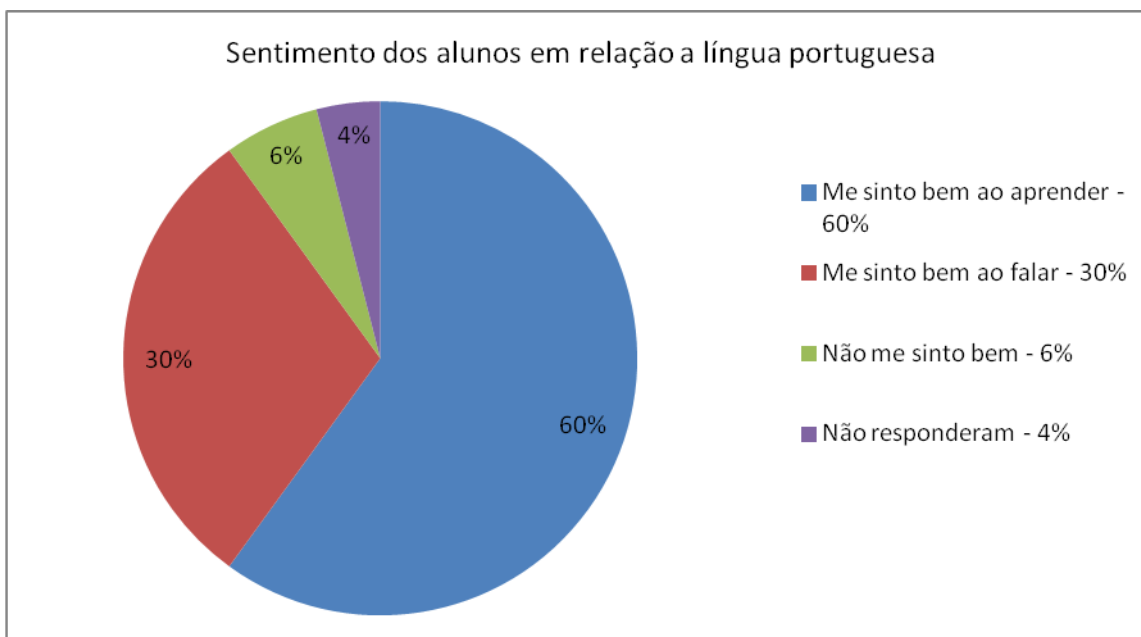


Gráfico 2: Sentimento dos alunos em relação ao ensino de língua portuguesa na sala de aula

Relativamente aos dados deste gráfico, há que salientar que durante a nossa observação das aulas, foi notório que a língua portuguesa era somente usada em contexto de sala de aula, nas aulas de português, sendo as restantes aulas dadas nas línguas maternas. Essa situação contribui bastante para que os alunos conversem mais nas suas línguas maternas, mesmo sabendo que o português é a sua língua estrangeira e/ou língua segunda, tanto nos intervalos das aulas como na sala de aula, embora os 60% dos alunos inquiridos tenham afirmado que se sentiam bem quando estivessem em contato com a língua portuguesa na sala de aula. Dos 6% dos alunos que disseram que não se sentiam bem ao falarem nas duas línguas, pode-se inferir que ainda não têm a ideia das vantagens do ensino nas duas línguas, ou que não entenderam a questão. Este gráfico mostra-nos que apesar de os alunos preferirem aprender nas suas línguas maternas, têm a consciência que o ensino de algumas matérias em português vai facilitar-lhes a vida no futuro, mesmo para prosseguirem com os estudos no ensino secundário, onde a língua materna não é ensinada.

Relativamente à terceira pergunta sobre “qual a língua que fala com os pais em casa, e com os amigos”, os dados obtidos indicam que todos os alunos das duas classes e escolas, falam as suas línguas maternas *echuwabu* e/ou *elomwe* em casa com os pais, perfazendo 100% dos inquiridos. Estes valores demonstram que os alunos se sentem mais confortáveis em falar com os seus pais nas suas línguas maternas e não em português porque, para os pais destes alunos, esta língua é estrangeira.

Em relação à língua que falam com os amigos, 70% dos alunos preferem falar com os amigos na língua materna; 20%, correspondentes aos alunos da sétima classe que já têm mais consciência do aprendizado em português e da importância do português no EB, preferem falar em português, e 10% não responderam a questão. Há que salientar que os alunos da quarta classe das duas escolas preferem falar com os amigos nas suas línguas maternas, perfazendo 100% dos alunos inquiridos desta classe.

Veja-se a representação percentual destes dados no gráfico número 3:

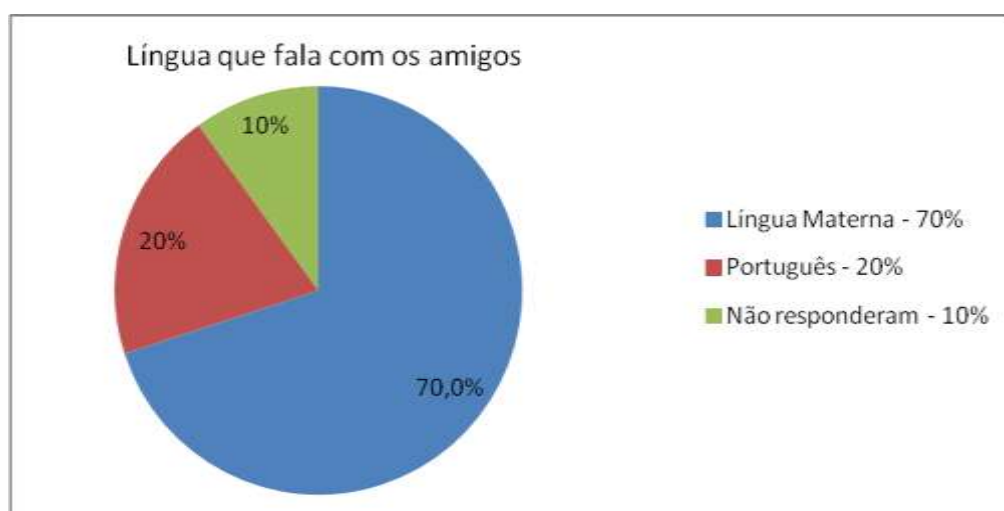


Gráfico 3: Língua que fala com os amigos.

Este gráfico revela que apesar de alguns dos amigos desses alunos estarem na fase de aprendizagem do português, seja através da escola, seja através dos meios de comunicação social, particularmente a rádio, a conversa, segundo eles, é mais eloquente nas suas línguas maternas do que em português, língua aprendida em segundo plano e não muito dominada ao nível da oralidade pelos falantes que se entendem perfeitamente noutras línguas. Em relação aos alunos da 4ª classe, o seu nível de oralidade em português ainda é muito incipiente, o que explica que 100% preferiram conversar com os seus amigos nas suas línguas maternas.

A pergunta número quatro, sobre a língua que os alunos usam para contar histórias aos seus amigos e o porquê disso, todos os alunos das duas escolas e classes responderam unanimemente que preferiam as suas línguas maternas, perfazendo 100% dos inquiridos porque, segundo os inquiridos da 7ª classe da Escola Primária Completa de Lussa, “anima muito”; “chega bem a história”; “a língua anima muito”. Para os alunos da Escola Primária Completa de Mugogoda, “a conversa vai bem em *echuwabu*”

(o inquirido nº 5); “ gosto de conversar em *echuwabu* porque gosto muito da minha língua” (o inquirido nº 14); “ converso com os meus amigos em *echuwabu* porque em casa falamos só em *echuwabu*” (o inquirido nº 15).

Em relação à questão número cinco, na qual se pedia para os alunos contarem uma brincadeira ou jogos que mais gostavam de fazer com os seus amigos, 50% dos alunos da EPCL contaram a brincadeira do jogo da bola; 20% contaram como se jogava a neca; 15% preferiram contar como se jogava o futebol. Os restantes 15% não responderam ou apresentaram letras ilegíveis e incompreensíveis. Em relação aos alunos da EPCM, 35% contaram que preferiam a brincadeira do jogo da bola, 10% contaram que preferiam o jogo da neca e os restantes 55%, que correspondem aos alunos da 4ª classe, não responderam a pergunta.

Veja-se a representação percentual destes dados nos gráficos número 4 e número 5:

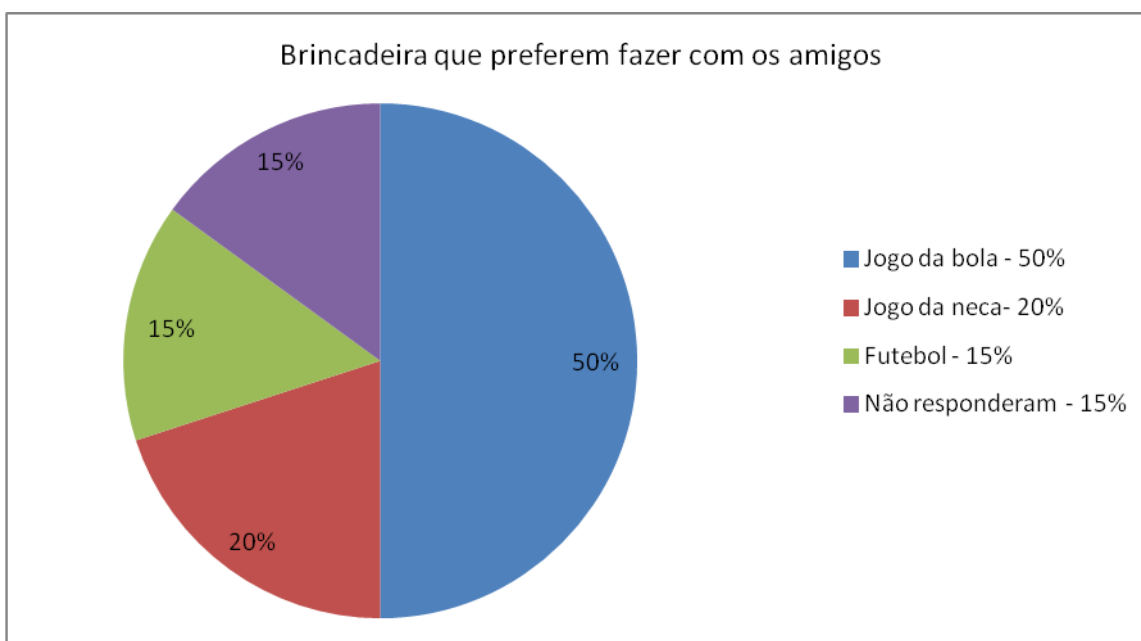


Gráfico 4: Brincadeira que preferem fazer com os amigos (EPCL)

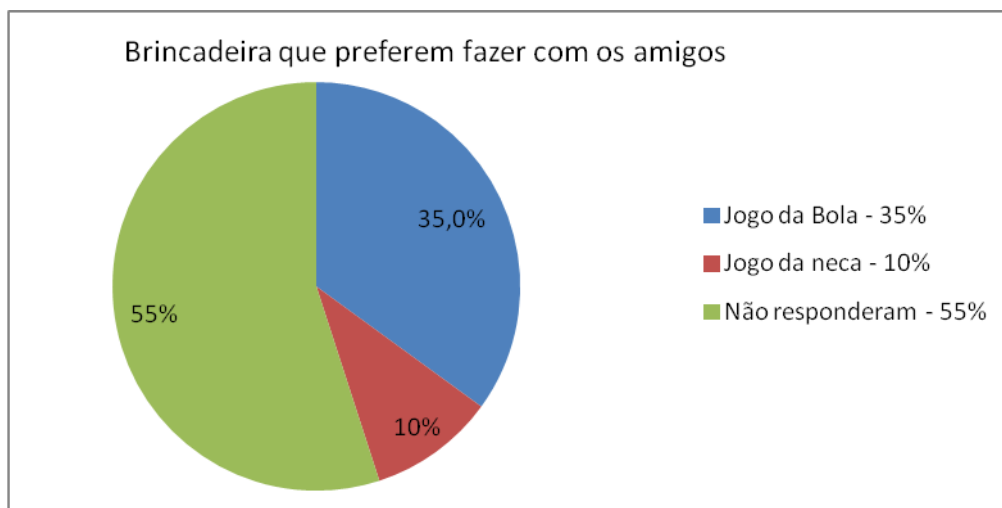


Gráfico 5: Brincadeira que preferem fazer com os amigos (EPCM).

A partir dos dados destes gráficos podemos inferir que a atividade escolar que os alunos das duas escolas mais gostam de fazer é jogar a bola. Esta pergunta foi respondida pelos inquiridos homens, talvez porque, tradicionalmente, esta atividade seja considerada tipicamente masculina nesta região. Já para o jogo da neca, atividade tipicamente feminina, foi realizada por 9 alunas da 4^a classe das duas escolas que correspondem a 60% dos alunos inquiridos e por 7 alunas da 7^a classe das duas escolas, correspondendo a 46.6% dos alunos inquiridos, o que nos leva a pensar que esta baixa percentagem é devida ao fato de nessas escolas das zonas rurais, o índice das meninas matriculadas ser muito baixo. Em relação aos 15% dos alunos que responderam como se jogava o futebol, uma vez mais contado por elementos masculinos, mostra que também esta atividade é praticada por meninos. No entanto, julgamos que houve por parte de alguns alunos uma certa incompreensão da questão feita, tendo entendido que jogar a bola e jogar futebol eram atividades distintas, embora saibamos que é frequente dizer-se ‘jogar futebol’ e não jogar a bola.

Relativamente à questão número seis, através da qual se pedia para os alunos escreverem uma história que eles gostariam de contar aos seus melhores amigos, os alunos, na sua maioria, contaram histórias sobre animais. Das histórias contadas, 53% eram completas; 26% eram incompletas e 21% eram ilegíveis. Há que salientar que estes dados correspondem ao dos alunos da EPCM, que apresentam melhor desempenho e escrevem de forma compreensível. Em relação à EPCL não foi possível fazer a leitura dos dados de 60% dos alunos, porque, regra geral, apresentavam uma escrita ilegível, 36% não responderam a questão e apenas 4% contaram uma história completa. Há que

salientar que esta atividade foi pedida aos alunos como forma de se encontrarem situações de produção escrita que nos levassem a perceber a questão das interferências linguísticas que se verificam na linguagem dos alunos em estudo. Vejam-se, a seguir, os dados percentuais da questão seis, nos gráficos número 6 e número 7:

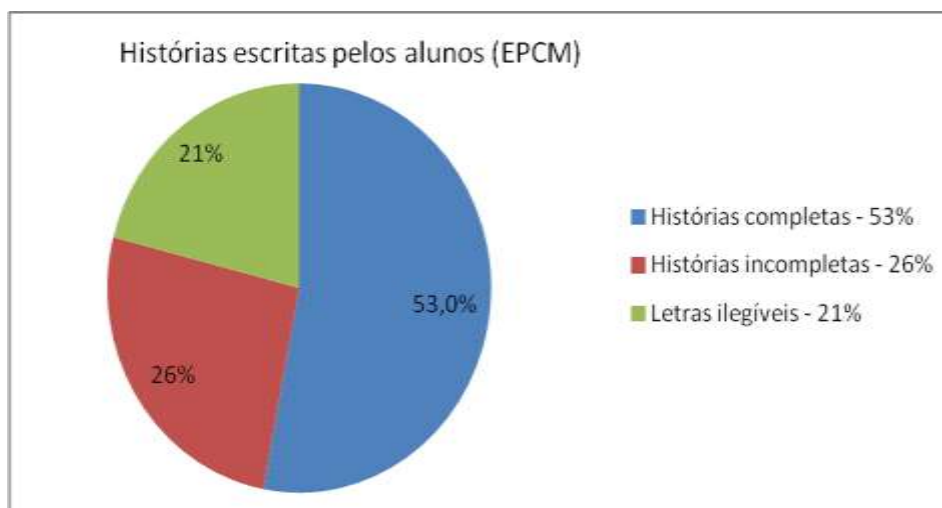


Gráfico 6: Histórias escritas pelos alunos EPCM.



Gráfico 7: Histórias escritas pelos alunos EPCL.

Como se pode deprender a partir dos gráficos 6 e 7, o nível de escrita dos alunos é muito baixo, principalmente os alunos da quarta classe da EPCL, que mal escrevem em português. Para este grupo populacional, o português é LE e os alunos só entram em contato com esta língua na escola, com todos os problemas que advêm da falta de material didático e das condições sociais e econômicas que não permitem uma aprendizagem eficaz e efetiva. Os alunos da EPCM, mesmo os da 4ª classe, já

apresentam uma grande diferença na escrita em relação aos da outra escola, o que provavelmente se deve à presença do português nas populações que ficam perto da praia de Zalala, fato que permite o contato com muitas pessoas que falam o português, até mesmo para fazerem pequenos negócios de venda de peixe ou de coco. Porém, como já foi mencionado, o nosso objetivo com as redações era de verificar os problemas que os alunos apresentavam na escrita e o nível de interferência linguística no português. Este objetivo foi alcançado uma vez que, na sua maioria, os alunos apresentaram interferências da língua materna no português escrito e problemas de ortografia graves, fazendo-nos supor que alguns apresentam problemas de letramento/literacia. Segundo Martin-Jones *et al.* (2010), o conceito de letramento/literacia é entendido como práticas situadas e influenciadas pelo contexto cultural e social sempre em mudança. Para estes autores, quando se constrói uma vida social, constrói-se também uma identidade. Esta definição pode ser percebida a partir de uma perspectiva etnográfica, na medida em que oferece detalhes sobre como as pessoas dão vida aos textos em práticas de letramento cotidianos. No entanto, este modelo de letramento defendido pelos autores citados, defende também uma visão culturalmente sensível a práticas de letramento por entender que estas variam de um contexto para outro, que podemos inferir através das respostas dos alunos que resultam das práticas sociais concretas dos ambientes linguísticos e culturais em que estão inseridos.

Entretanto, esta questão das interferências das línguas bantu no português falado e escrito dos alunos inquiridos neste estudo, já era de se esperar, porque segundo Hyltenstam; Stroud (1997, p. 29), esse fenômeno está sendo natural nas pessoas em que o português é língua segunda e/ou língua estrangeira, porque,

Não é fácil à fixação de uma norma para o português de Moçambique dada a sua instabilidade, mas é incontornável o fato de o português literário, oficial, institucional e da comunicação social, que segue a norma europeia, estar cada vez mais distanciado do português corrente que se ouve e se fala em todo o lado. E será interessante, dentro de alguns anos, analisarem-se as interferências das línguas bantu, que vão ganhar nova vitalidade na língua portuguesa.

3. Análise dos questionários etnosociolinguísticos e demográficos dos alunos

Este questionário foi respondido por 60 alunos das duas escolas, nomeadamente, 30 alunos da EPCL, dos quais 15 alunos da 7ª classe e 15 alunos da 4ª classe; e 30

alunos da EPCM, dos quais 15 alunos da 7ª classe e 15 alunos da 4ª classe. Todos os 60 alunos foram escolhidos aleatoriamente.

O questionário era composto por 13 questões, algumas delas apresentando várias situações em que o aluno poderia escolher, de acordo com a sua situação, como as questões 5 e 6 em que se pedia para o aluno indicar com quem morava: se com os pais, apenas pai ou mãe, com irmãos e outros. O questionário foi preenchido com alunos cuja idade compreendia dos 12 aos 17 anos de idade nas duas escolas.

O resultado dos dados obtidos neste questionário será apresentado por tabelas e quadros. Assim, as tabelas que se seguem apresentam as idades dos alunos, na avaliação por escola dos alunos da 4ª e 7ª classe do Ensino Bilíngue.

Tabela 1: Perfil sócio-demográfico dos alunos do ensino bilíngue da 4ª classe e 7ª classe da EPCL por idade e sexo.

Variáveis sócio demográficas/ Escola	EPCL 4ª Classe		EPCL 7ª Classe	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Sexo				
Idade 12	04	01	-	-
Idade 13	03	01	-	-
Idade 14	02	-	03	02
Idade 15	-	04	02	N/R
Idade 16	-	-	N/R	02
Idade 17	-	-	04	-
Total de alunos	15		13	

Legenda: N/R: o aluno não respondeu a este ítem

Tabela 2: Perfil sócio-demográfico dos alunos do Ensino Bilíngue da 4ª classe e 7ª classe da EPCM por idade e sexo.

Variáveis sócio demográficas/ Escola	EPCM 4ª Classe		EPCM 7ª Classe	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Sexo				
Idade 12	05	04	N/R	N/R
Idade 13	02	02	-	-
Idade 14	01	01	04	02
Idade 15	-	-	01	01
Idade 16	-	-	N/R	N/R
Idade 17	-	-	02	-
Total	15		10	

Legenda: N/R: o aluno não respondeu a este ítem

As tabelas 1 e 2 mostram que as idades dos alunos das duas escolas na 4ª classe variam dos 12 aos 15 anos, sendo que as meninas com idade maior do que os meninos,

principalmente na EPCL. As meninas iniciam o estudo mais tardiamente do que os meninos sendo que estes iniciam com doze anos, o mesmo não se verifica na escola EPCM, pois a idade dos alunos é a mesma nos dois sexos apesar de ser também considerada uma escola da zona rural.

Já para os alunos da 7ª classe as idades dos alunos das duas escolas variam dos 14 aos 17 anos. Apesar de os alunos entrarem na escola com 6 ou 7 anos de idade, chegam à 4ª classe com essas idades devido as dificuldades que eles apresentam, quando da aprendizagem da língua portuguesa.

Relativamente à 7ª classe da EPCL, todos os alunos são da província da Zambézia, do distrito de Gurué, localidade de Micajúia, que dista 350 km da cidade capital provincial, Quelimane, e 15 km da cidade de Gurué. Nove alunos são do sexo masculino; quatro alunos do sexo feminino e dois alunos não responderam a questão número 2. Todos os inquiridos frequentavam a sétima classe. Em relação à questão 5, 7 alunos afirmaram que viviam com os pais; 2 alunos afirmaram que viviam com os irmãos; 4 alunos afirmaram que viviam com os avós e 2 alunos não responderam. Passamos a apresentar em quadro as percentagens relativas aos dados referentes às questões 2; 4; 5; 6 do questionário etnosociolinguístico e demográfico dos alunos da 7ª classe da EPCL.

Quadro 6: Número dos alunos inquiridos e com quem vivem.

Nome Escola	Nº Inquiridos		Com quem vive
EPCL (7ª classe)	15		Pais (7) = 47%
	N/R = 2 = 13%		Irmãos (2) = 13%
	M	F	Avós (4) = 27%
	(9)= 60%	(4)= 27%	N/R= 2 =13%

Legenda: M=masculino; F= feminino; N/R= não responderam

Relativamente ao quadro número 6, verificamos que a grande maioria dos alunos matriculados neste ensino são meninos, o que nos faz pensar que nas zonas rurais as meninas estão em situação de desvantagem na educação em relação aos meninos, fato que também pudemos verificar nas tabelas números 1 e 2. Os dados no quadro 6 também permitem entender que a maior parte dos alunos inquiridos vive com os pais.

A pergunta numero 7, que pedia para indicar a língua materna do aluno, todos os inquiridos responderam que era o *elomwe* e quanto à questão 8, sobre outras línguas que

os alunos falavam, os alunos afirmaram, unanimemente, que é o *elomwe* e o português que é falado somente na escola. E quanto à situação de aprendizagem do português, pergunta número 9, 13 alunos afirmaram que aprenderam o português pela primeira vez na escola e somente dois alunos afirmaram que aprenderam o português com os amigos e na escola. Todos os alunos afirmaram que a língua que falam em casa com os pais é o *elomwe* e que gostam mais de falar o *elomwe* do que o português. Esta informação refere-se a perguntas números 10 e 11, e estas respostas foram dadas por 100% dos alunos em cada pergunta.

Quanto aos meios de comunicação de massa que têm contato com o português, pergunta 12, 10 alunos disseram que têm rádios em casa e 5 alunos afirmaram que não têm rádio em casa. Todos (100%) os alunos inquiridos nesta classe não têm televisão. Passamos a apresentar a tabela percentual número 3 relativa aos dados referentes às questões 2, 8, 9, 10, 11 e 12 do questionário etnosociolinguístico e demográfico dos alunos da 7ª classe da EPCL.

Tabela 3: Línguas que os alunos falam, local e com quem aprenderam.

Outras línguas que falam e percent Local que aprende e com quem fala a língua	Portg.		Elomwe	
	Na escola	Amigos e casa	Na escola	Amigos e casa
	13 (86%)	2 (14%)	15 (100%)	15 (100%)
Total	15		15	

Tabela 4: Meios de Comunicação Social dos alunos que têm contato com o português

Meios de Comunicação Social/Escola (EPCL)	
Rádio	10 (67%)
Televisão	-
Total de alunos	15

Como se pode depreender das tabelas 3 e 4, os alunos inquiridos falam as duas línguas, o *elomwe* e o português. Apesar de a língua portuguesa ser falada por todos estes alunos, esta língua foi aprendida pela primeira vez na escola, fato que justifica os problemas que estes têm na expressão e na compreensão escrita. No entanto, já é

positivo o fato de a maioria dos alunos possuir rádios ou terem acesso às informações das rádios comunitárias que lhes permitem ter contato com a LE/L2. O que se verifica, geralmente, é que a rádio é mais valorizada por causa de programas musicais ou de informações importantes relacionadas com a vida das comunidades que são dadas em línguas locais nessas regiões rurais.

A questão 13, última do inquérito, que pedia para os alunos escreverem uma redação sobre um tema de que mais gostavam e na língua em que se sentissem mais à vontade, 5 alunos escreveram a redação em *elomwe*; 6 alunos escreveram as redações em português e 4 alunos não escreveram a redação porque não conseguiram completar o questionário no tempo previsto, uma hora, dado que têm problemas de escrita, apresentando muitos erros ortográficos com letra ilegível. Para esta pergunta, a maioria dos alunos escreveu sobre o tipo de brincadeira que gostava de fazer nas horas livres, que variavam entre brincar com a bola, contar histórias e brincar a ‘neca’; três dos alunos, do sexo feminino, disseram que gostavam de ajudar os pais nas lides caseiras e na machamba (campo agrícola), bem como lavar roupa no rio. Passamos a apresentar a tabela percentual número 5 correspondente aos dados relativos à elaboração de redações pelos alunos da 7ª classe da EPCL.

Tabela 5: Distribuição de número de redações feitas em português e na língua materna por escola dos alunos da EPCL referente à elaboração de redações.

Escola Primária Completa de Lussa/ 7ª classe	
Redação na Língua Materna	05 (33%)
Redação em Português	06 (40%)
Não fizeram redações	04 (27%)
Total de alunos	15

Nesta tabela, podemos verificar que os alunos preferiram elaborar as suas redações em português em relação à sua língua materna, fato surpreendente, já que os alunos geralmente dizem preferir falar e escrever nas suas línguas maternas, segundo o inquérito feito quando da pesquisa e de acordo com os dados retirados do nosso diário de campo. Esta situação vai confirmar que o ensino da língua portuguesa nestas classes básicas é necessário e promissor em termos de ensino-aprendizagem.

Assim, com este questionário, pode-se depreender que a língua materna dos alunos é a mais usada pelos mesmos em situações familiares, em casa, com amigos e muitas vezes na escola, já que para o aluno do ensino bilíngue, é necessário que valorize as duas línguas de ensino e que tenha o mesmo desempenho nas duas línguas. Estes

alunos podem ser considerados representativos da comunidade da escola em estudo e da comunidade linguística local, que têm a língua materna como o seu meio de comunicação diário. O português, nestas situações, apesar de ser falado pelos alunos nas escolas durante as aulas, no meio rural é visto como língua estrangeira, língua do colonizador, que a maioria da população não tem interesse em aprender a falar, com exceção da geração mais nova que vê essa língua como língua de um futuro melhor, diferente dos seus pais e avós. Apesar de a tabela 5 representar uma percentagem maior dos alunos que escreveram as suas redações em português, não quer, de forma nenhuma, demonstrar que esta é uma língua de preferência nos alunos deste ensino nem da comunidade em geral. Importa referir ainda que, relativamente à elaboração das redações escritas em português pelos alunos desta escola, estas se apresentaram menos elaboradas em termos de construção frásica e de seleção de um vocabulário adequado ao tema; em relação às redações escritas na língua materna pelos mesmos alunos, apesar destas últimas não constituírem o foco do nosso trabalho no que tange à identificação das palavras com interferências linguísticas, os dados mostraram muitos erros ortográficos nas redações escritas em português ou palavras incompletas, ou ainda ilegíveis.

Relativamente à EPCM, todos os inquiridos da 7ª classe, são naturais da província da Zambézia, do distrito de Nicoadala, localidade de Mugogoda, que dista 30 Km da capital, Quelimane. Sete alunos são do sexo masculino; três alunos são do sexo feminino e cinco alunos não responderam a questão número 2. Todos os inquiridos frequentam a sétima classe e vivem na zona rural. Em relação à questão 5, 10 alunos afirmam que vivem com os pais; 3 alunos afirmam que vivem ou com o pai e/ou com a mãe; e 2 alunos afirmam que vivem só com os irmãos. Todos os inquiridos são da zona rural, perfazendo 100%. Passamos a apresentar o quadro número 7 relativo aos dados referentes às questões apresentadas no questionário etnosociolinguístico e demográfico dos alunos da 7ª classe da EPCM.

Quadro 7: Número dos alunos inquiridos e com quem vivem.

Escola	Nº Inquiridos		Com quem vive
EPCM (7ª classe)	15		Pais (10) = 70% Irmãos (2) = 10 6% Pai/mãe (3) = 20%
	N/R = 5 = 33 %		
	M	F	
	(7)= 47 %	(3)= 20%	

Legenda: M=masculino; F= feminino; N/R= não responderam

Relativamente ao quadro 7, podemos inferir que todos os alunos inquiridos do EPCM vivem com os pais na sua maioria e a percentagem dos alunos meninos matriculados é maior do que de meninas. Também podemos depreender neste quadro que a maioria dos alunos vive com os pais e uma pequena percentagem vive com pai e /ou mãe ou ainda com irmãos.

A pergunta número 7, que pedia para indicar a língua materna do aluno, todos responderam que era o *echuwabu* e quanto à questão 8, sobre outras línguas que os alunos falavam, afirmaram que era o *echuwabu* perfazendo 100%, e o português, este último falado somente na escola. Quanto à situação de aprendizagem do português, pergunta número 9, 11 alunos afirmaram que aprenderam o português na escola, 2 alunos aprenderam o português pela primeira vez em casa e 2 alunos afirmaram que aprenderam pela primeira vez com os amigos. Todos os alunos afirmaram que a língua que falam em casa com os pais é o *echuwabu* e que gostam mais de falar o *echuwabu* do que o português, nas várias situações de comunicação, perguntas números 10 e 11, respectivamente, perfazendo também 100% dos inquiridos.

Quanto aos meios de comunicação de massa que têm contato com o português, pergunta 12, todos os 15 alunos disseram que têm rádios em casa, mas não têm, televisão. Há que referir que estes alunos, apesar de viverem nas zonas rurais, têm melhores condições econômicas do que os da EPCL por estarem relativamente perto da capital provincial, Quelimane, e porque alguns dos pais destes alunos lá trabalham. Passamos a apresentar a tabela 6 relativa aos dados referentes às questões do questionário etnosociolinguístico e demográfico dos alunos da 7ª classe da EPCM.

Tabela 6: Línguas que os alunos falam, local e com quem aprenderam.

Outras línguas que falam e percent Local que aprendeu e com quem fala a língua	Portg.			<i>Echuwabu</i>	
	Na escola	Amigos	Casa	Na escola	Amigos e casa
	11 (76%)	2 (12%)	2 (12%)	(100%)	(100%)
Total	15			15	

Tabela 7: Meios de Comunicação Social dos alunos que têm contato com o português

Meios de Comunicação Social/Escola (EPCM)	
Rádio	13 (86,6%)
Televisão	-
Total de alunos	15

Como se pode depreender da tabela número 6, tal como os alunos da EPCL, na sua maioria, estes alunos da EPCM também aprenderam o português na escola, o que demonstra as dificuldades que os mesmos têm na escrita e na compreensão escrita. Tal como os alunos da EPCL, só uma minoria dos alunos da EPCM aprenderam o português em casa e com os amigos, realidade que nos faz pensar que nestes casos dos alunos da zona rural é na escola onde é possível os alunos aprenderem o português, tanto o oral como o escrito, de modo a que em médio prazo se tornem alunos bilíngues, segundo o programa nacional de ensino básico bilíngue. Contudo, os professores deveriam incentivar os seus alunos a falarem também o português com os amigos, nos intervalos das aulas, dado que só praticando a língua em várias situações de comunicação é que se conseguem bons resultados na fala de qualquer língua.

A questão 13, última do inquérito, que pedia para os alunos escreverem uma redação sobre um tema que mais gostavam e na língua que se sentissem mais à vontade, 10 alunos escreveram as suas redações em *echuwabu*; 5 alunos escreveram-nas em português. Esses alunos para além da escola, estão mais tempo em contato direto com o português, não só através da rádio²³, mas também porque estão em contato com os cidadãos de Quelimane, população esta que tem tendências de falar o português nas várias situações de comunicação. Nesta pergunta, a maioria dos alunos escreveu sobre o

²³ Ver tabela 8, nº de alunos que possuem rádio

tipo de brincadeira que gostava de fazer nas horas livres, que variavam entre brincar com a bola, contar histórias, brincar a “neca” e fazer os trabalhos da escola, da casa; e ir à machamba (campo agrícola) com os pais nas horas de folga. Passamos a apresentar a tabela 8 correspondente aos dados relativos à elaboração de redações pelos alunos da 7ª classe da EPCM.

Tabela 8: Distribuição de número de redações feitas em português e na língua materna por escola dos alunos da EPCM referente à elaboração de redações.

Escola Primária Completa de Mugogoda/ 7ª classe	
Redação na Língua Materna	10 (70%)
Redação em Português	05 (30%)
Não fizeram redações	-
Total de alunos	15

Como se pode deprender na tabela 8, com estes alunos verificou-se o contrário do que ocorreu com os alunos da EPCL, que preferiram escrever as suas redações em português e só alguns escreveram nas suas línguas maternas. Neste caso, as redações em língua materna foram escritas pelo maior número de alunos. Sentimos que os alunos da EPCM sentem-se mais confortáveis em se exprimir nas suas línguas maternas tanto na escrita como na oralidade, apesar de viverem perto da capital provincial e estarem grande parte do seu tempo em contato com o português, através do contato com os turistas e através da rádio.

Relativamente à 4ª classe, na EPCL, foram inquiridos 15 alunos da Zambézia, do distrito do Gurué, localidade de Micajíua. 9 alunos são do sexo masculino e 6 alunos são do sexo feminino. Todos os inquiridos vivem nos arredores da escola situada na zona rural. Em relação à questão 5, 11 alunos afirmaram que vivem com os pais e 4 alunos afirmaram que vivem ou com o pai e/ou com a mãe. Passamos a apresentar o quadro 8 relativo aos dados referentes às questões do questionário etnosociolinguístico e demográfico dos alunos da 4ª classe da EPCL.

Quadro 8: Número dos alunos inquiridos e com quem vivem.

Nome Escola	Nº Inquiridos		Com quem vive
EPCL (4ª classe)	15		Pais (11) =84 % Pai/mãe(4) = 16%
	M	F	
	(9)= 60%	(6)= 40%	

Legenda: M=masculino; F= feminino;

Relativamente ao quadro 8, o fato de os alunos viverem, na sua maioria com os pais que não falam o português, pode influenciar negativamente no índice dos alunos que preferem e falam bem o português tanto em casa como na escola, fato que preocupa o Ministério da Educação e os professores, que priorizam e se preocupam com a situação do ensino básico no país. Quanto mais os alunos se afastam das escolas, menor é a possibilidade de aprenderem o português tanto oral como o escrito. Essa situação, de uma forma geral, agrava o índice de aproveitamento dos alunos em língua portuguesa, conseqüentemente, aumentando o índice de reprovações.

A pergunta número 7, que pedia para indicar a língua materna do aluno, todos os alunos responderam que era o *elomwe*, perfazendo 100% e quanto a pergunta 8, sobre outras línguas que os alunos falavam, eles afirmaram que falam o *elomwe* e o português, este último falado somente na escola. Para estes alunos da 4ª classe, verificamos que a maioria têm dificuldades ao falarem o português, pronunciando somente algumas palavras, isto porque em casa, falam somente o *elomwe*, e o português na escola, em situação de aprendizagem em sala de aula. Quanto à pergunta número 9 todos afirmaram que aprenderam o português na escola. Afirmaram também que a língua que falam em casa com os pais é o *elomwe* e que gostam mais de falar nessa língua do que em português, perfazendo também 100% dos inquiridos, perguntas números 10 e 11, respectivamente. Relativamente aos meios de comunicação de massa que têm contato com o português, pergunta 12, somente 6 alunos disseram que têm rádios em casa e os restantes 9 alunos afirmaram que não têm rádio. Nenhum dos inquiridos tem televisor em casa. Passamos a apresentar a tabela percentual número 9 relativa aos dados referentes às questões do questionário etnosociolinguístico e demográfico dos alunos da 4ª classe da EPCL.

Tabela 9: Línguas que os alunos falam, local e com quem aprenderam.

Outras línguas que falam e percent	Portg.	<i>Elomwe</i>
Local que aprende a língua	Na escola	Na escola (modalidade escrita)
	15 (100%)	15 (100%)
Total de alunos	15	15

Tabela 10: Meios de Comunicação Social dos alunos que têm contato com o português

Meios de Comunicação Social/Escola (EPCL)	
Rádio	06 (40%)
Televisão	-
Total de alunos	15

Como se pode depreender na tabela 9, todos os alunos inquiridos são falantes do *elomwe* como língua materna, gostam de falar essa língua nas várias situações de comunicação, e têm o português aprendido na escola como língua estrangeira, o que perfaz 100% dos inquiridos nessas situações, o que pode explicar o fraco desempenho em língua portuguesa, na escrita. Contudo, esta situação não é bastante para se afirmar que o fraco desempenho dos alunos em língua portuguesa se deva ao fato de esta língua ser estrangeira para eles. Devemos pensar, sim, nas metodologias que os professores usam no ensino do português, se elas são as mais adequadas ou não para este tipo de ensino. Na tabela 10, a baixa percentagem dos alunos que têm contato com o português através da rádio pode ser também uma das causas do fraco desempenho em língua portuguesa escrita por parte dos alunos da 4ª classe desta escola.

Relativamente à questão 13, última do inquérito, que pedia para os alunos escreverem uma redação sobre um tema de que mais gostavam e na língua em que se sentissem mais à vontade, 8 alunos escreveram a redação em *elomwe* e 7 alunos não escreveram a redação por terem dificuldades na escrita, limitando-se alguns a fazerem alguns desenhos. As dificuldades para escrever são mais evidentes nos alunos mais novos e nos mais necessitados da sala, que nem cadernos e lápis têm para escrever. Nesta pergunta, a maioria dos alunos escreveu sobre o tipo de brincadeira que gosta de fazer nas horas livres, que varia entre brincar com a bola, contar histórias e brincar às pedrinhas. Outros afirmaram que se limitavam a fazer as lides caseiras, ajudar os pais na machamba (campo agrícola) e cuidar dos irmãos mais novos. Passamos a apresentar a

tabela número 11, correspondente aos dados relativos à elaboração de redações pelos alunos.

Tabela 11: Distribuição de número de redações feitas em português e na língua materna por escola dos alunos da EPCL referente à elaboração de redações.

Escola Primária Completa de Lussa/ 4ª classe	
Redação na Língua Materna	08 (53%)
Redação em Português	-
Não fizeram redações	07 (47%)
Total de alunos	15

Como se pode constatar na tabela percentual número 11, os alunos inquiridos desta escola preferem escrever as suas redações em *elomwe*, sua língua materna, porque segundo eles sentem-se mais a vontade ao exprimirem os seus pensamentos nessa língua. O fato de alguns desses alunos não fazerem as redações demonstram as dificuldades que eles apresentam na escrita da língua portuguesa e também na escrita da sua própria língua. Segundo podemos observar nos inquéritos feitos pelos alunos, muitos deles escrevem com dificuldades tanto na língua portuguesa como na língua *elomwe*, apesar dos problemas verificados na escrita incidirem mais na língua portuguesa.

Relativamente aos alunos da EPCM da 4ª classe, todos os inquiridos são da província da Zambézia, do distrito de Nicoadala, localidade de Mugogoda. Oito alunos são do sexo masculino e sete alunos são do sexo feminino. Em relação à questão 5, 11 alunos afirmaram que vivem com os pais; 3 alunos afirmaram que vivem ou com o pai e/ou somente com a mãe; e 1 aluno afirmou que vive com os irmãos. Passamos a apresentar o quadro 9 relativo aos dados referentes às questões do questionário etnosociolinguístico e demográfico dos alunos da 4ª classe da EPCM.

Quadro 9: Número dos alunos inquiridos e com quem vivem.

Nome Escola	Nº Inquiridos		Com quem vive
EPCM (4ª classe)	15		Pais (11) =74 % Pai/mãe(3) = 20% Irmãos (1)=6%
	M	F	
	(8)= 54%	(7)= 46%	

Legenda: M=masculino; F= feminino.

O que se pode observar no quadro número 9, é que apesar de os alunos inquiridos viverem na zona rural onde o português é falado com pouca frequência, o fato de os alunos inquiridos viverem com os seus pais na sua maioria, permite que tenham bom desempenho na língua portuguesa oral e escrito, o que não se pode verificar nos alunos da mesma classe da EPCL. O fato de alguns alunos viverem somente com os irmãos, estes últimos, muitas vezes não se sentem com autoridade suficiente de fazer com que os seus irmãos mais novos vão a escola. Os alunos da EPCM têm muita motivação em aprenderem o português, por estarem a viver perto de uma zona turística, a praia de Zalala, onde o predomínio da língua portuguesa é maior. Nestes casos, os pais sentem-se motivados a matricularem os seus filhos nas escolas para aprenderem o português, bem como a língua materna.

Quanto a pergunta número 7, que pedia para indicar a língua materna do aluno, todos responderam que é o *echuwabu* e quanto à questão 8, sobre outras línguas que os alunos falavam, afirmaram que é o *echuwabu* e o português que é falado na escola e em algumas situações de comunicação fora da escola, o que perfaz 100% nas duas situações. Quanto à situação de aprendizagem do português, pergunta numero 9, 9 alunos afirmaram que aprenderam o português na escola e 6 alunos afirmaram que aprenderam o português com os amigos e na escola. Todos afirmaram que a língua que falam em casa com os pais é o *echuwabu* e que gostam mais de falar o *echuwabu* do que o português, perguntas números 10 e 11, respectivamente. Quanto aos meios de comunicação de massa que têm contato com o português, pergunta 12, 11 alunos disseram que têm rádios em casa e 4 alunos não responderam a questão. Há que se fazer notar que estes alunos, apesar de viverem nas zonas rurais, têm melhores condições econômicas do que os da EPCL por estarem relativamente perto da capital provincial, Quelimane, e porque os seus pais, alguns, trabalham na cidade capital, com algumas facilidades econômicas para comprarem rádios e, às vezes, até adquirirem televisores. Passamos a apresentar a tabela número 12, relativa aos dados referentes às questões do questionário etnosociolinguístico e demográfico dos alunos da 4ª classe da EPCM.

Tabela 12: Línguas que os alunos falam, local e com quem aprenderam.

Outras línguas que falam e percent	Portg.		<i>Echuwabu</i>	
	Local que aprende e com fala a língua			
	Na escola	Amigos e casa	Na escola	Amigos e casa
	09 (60%)	06 (40%)	15 (100%)	15 (100%)
Total de alunos	15		15	

Tabela 13: Meios de Comunicação Social dos alunos que têm contato com o português

Meios de Comunicação Social/Escola (EPCM)	
Rádio	11 (74%)
Televisão	-
Total de alunos	15

Contrariamente aos alunos da 4ª classe da EPCL que apresentam muitas dificuldades na aprendizagem do português, para os alunos da EPCM essa dificuldade é menor, talvez devido ao fato de terem maior exposição a esta língua quer através da rádio, pois (74%) dos alunos têm rádio em casa e ouvem programas radiofônicos em língua portuguesa, quer por ouvirem com frequência esta língua falada por turistas que acorrem à praia. O fato também de alguns pais dos alunos trabalharem na capital onde se fala o português faz com que os alunos se sintam motivados em aprenderem o português, para conversarem com os seus pais nessa língua. Contudo, apesar desse grande incentivo na aprendizagem do português, todos os alunos falam em casa com os seus familiares em *echuwabu* e gostam de falar nessa língua por ser a sua primeira língua e a língua dos seus pais e amigos.

Relativamente a questão 13, última do inquérito, que pedia para os alunos escreverem uma redação sobre um tema que mais gostavam e na língua que se sentissem mais à vontade, 6 alunos escreveram as suas redações em *echuwabu*; 4 alunos escreveram as suas redações em português e 5 alunos não fizeram as redações, porque apresentavam dificuldades em escrever, com escrita ilegível. Veja-se a seguir, a tabela número 14, correspondente à questão da elaboração das redações pelos alunos:

Tabela 14: Distribuição de número de redações feitas em português e na língua materna por escola dos alunos da EPCM referente à elaboração de redações²⁴.

Escola Primária Completa de Mugogoda/ 4ª classe	
Redação na Língua Materna	06 (40%)
Redação em Português	04 (26%)
Não fizeram redações	05 (34%)
Total de alunos	15

É necessário dizer que, segundo os dados percentuais apresentados na tabela 14, apesar de os alunos escreverem um maior número de redações na sua língua materna, estes estão mais tempo em contato direto com o português, não só através da rádio, mas também porque estão em contato com os cidadãos da cidade de Quelimane, população esta que tem tendências de falar o português nas várias situações de comunicação. Nesta pergunta a maioria dos alunos escreveu sobre o tipo de brincadeira que gostava de fazer nas horas livres, que variavam entre brincar com a bola, contar histórias e brincar a ‘neca’ para as meninas e ajudar os pais nos trabalhos de casa.

A tabela mostra ainda que apesar de estes alunos estarem em contato com o português perto da capital provincial e em contato com os turistas que falam o português que circulam perto da praia da região, os alunos preferem e sentem-se mais à vontade a escreverem nas suas línguas maternas do que em português, mas, entretanto, em relação aos alunos da EPCL que apresentaram 0% de redações feitas em português, estes já escrevem mais em português as suas redações.

Com este inquérito pode-se depreender que a língua materna dos alunos é a que mais é usada pelos mesmos, em situações familiares, em casa, com amigos e muitas vezes na escola, já que para o aluno do ensino bilíngue não há restrição de uso da língua materna e a da língua portuguesa na escola para se assegurar a sua valorização e igual desempenho nas duas línguas. Estes alunos podem ser considerados representativos do segmento social que representa a comunidade da escola em estudo e da comunidade linguística, rural e que tem a língua materna como o seu meio de comunicação diário. Apesar de a prática do português ser frequente em algumas situações de comunicação, particularmente nas salas de aula de português, a vontade de falar em língua materna em todas as situações de comunicação é maior nos alunos das zonas rurais porque se sentem mais realizados linguisticamente, conseguindo expressar melhor seus

²⁴ Vejam-se algumas redações feitas pelos alunos nos anexos.

pensamentos nas interações verbais do dia a dia. Este é o caso do inquirido nº 10, cuja língua materna é o *echuwabu* e diz sentir-se mais à vontade a falar o *echuwabu* porque “é a língua materna dos seus pais e avós e porque a conversa anima bastante”. Já o inquirido nº 3, diz que gosta de falar o *echuwabu* sempre, porque “a conversa chega bem”, com isto querendo dizer que a interação é mais proveitosa, mais compreensível. Relativamente à escrita, dados relativos à elaboração de redações feitas pelos alunos das duas classes e escolas em estudo mostraram que 53 alunos dos 60 inquiridos que correspondem a 88.3% apresentaram questões de interferência linguística, das línguas bantu no português escrito, bem como problemas de língua, no que tange a seleção de vocabulário adequado, problemas de escrita, problemas de construção frásica e de concordância gramatical nas palavras da frase. Estes dados mostram-nos que é na língua materna que os alunos escrevem bem, com poucos casos de interferência linguística do português na língua materna e poucos problemas de escrita.

4. Análise das Atividades para o Desenvolvimento da Língua dos alunos da 7ª classe das escolas em estudo

Esta atividade foi feita por trinta alunos da 7ª classe, sendo quinze alunos da EPCL e quinze alunos da EPCM. Com esta atividade, pretendíamos verificar que tipo de dificuldades os alunos que terminam o ensino básico bilíngue apresentam, no que respeita aos problemas da língua portuguesa, de um modo geral. Contudo, das respostas dadas aos exercícios, podemos inferir que os alunos apresentam grandes dificuldades de compreensão escrita e de expressão escrita. Os textos por eles produzidos quer em português, quer na língua materna, contêm muitos problemas de escrita e muitas marcas de interferência das línguas maternas para o português e vice-versa. Para o tempo que foi programado para o teste escrito, 120 minutos, e tendo em conta o tipo de perguntas feitas, de fácil elaboração e compreensão, os alunos demonstraram que tinham problemas tanto em *elomwe* e/ou *echuwabu* como em português no que respeita a compreensão escrita e a produção escrita nas duas línguas. Este fato leva-nos a pensar que o professor não deve estar a usar as melhores estratégias e metodologias usadas para este tipo de ensino, isto é, as mais adequadas neste processo de ensino-aprendizagem. Podemos também aventar a hipótese de que as dificuldades dos alunos na escrita estejam no fato de que muitas vezes os professores do ensino básico, no geral, experimentam uma grande ansiedade e insegurança linguística, uma vez que a sua

variedade de português é diferente daquela que aparece nos manuais escolares e livros didáticos e que é vista como a norma a ser ensinada, independentemente de se tratar de ensino monolíngue ou bilíngue. Estas dificuldades que encontramos nos professores transportam-nos para as seguintes questões do nosso estudo: *Que tipo de dificuldades apresentam os alunos na aprendizagem da língua portuguesa quando se introduz a L2 nos programas curriculares do ensino bilíngue? Como se caracteriza o ensino da língua portuguesa que é realizado pelos professore(a)s moçambicano(a)s nessas escolas-piloto?*

Assim, de acordo com Hyltenstam; Stroud (1997, p.75) “os professores são assim forçados a desempenhar o papel de modelos “letrados” de uma variedade de língua na qual não se sentem confortáveis”.

Deste modo, para que os professores sejam capazes de enfrentar e tentar minimizar os problemas que advêm do ensino-aprendizagem do português como L2,

é necessário um maior conhecimento da estrutura gramatical da língua-alvo para se planificar e responder às exigências do ensino-aprendizagem. Os professores precisam falar sobre, e identificar *corretamente* fenômenos linguísticos para que possam compreender e remediar as dificuldades com que os estudantes se defrontam. Eles precisam ser suficientemente competentes na sua compreensão e domínio do português, para que sejam capazes de refletir com exatidão e em detalhe, sobre os problemas linguísticos das crianças ou sobre os perfis de desenvolvimento da língua e, nessa base, sugerir estratégias específicas de aprendizagem para casos individuais de crianças com diferentes tipos de problemas (GONÇALVES; STROUD, 2000, p.13-14).

A seguir, passamos a apresentar os dados referentes às questões apresentadas no teste para o desenvolvimento da língua respeitante à 7^a classe dos alunos do ensino bilíngue das duas escolas.

i. Compreensão do texto

“Reinaldo também tem projetos e diz:

- Quando terminar meu contrato com o banco, também quero trabalhar para um grande jornal e, sempre que for possível, darei consultas para grandes empresas.

Como é bom ser jovem e poder sonhar....”

1. Vamos ler o texto silenciosamente e com muita atenção.

a) De que o texto está falando?

b) Que profissão pretendes escolher quando terminares os estudos?

- c) Vocês entenderam os projetos profissionais de Reinaldo?
- d) Escreve o que gostarias de ser quando fores adulto, começando com a expressão: “Como é bom ser jovem e poder sonhar...”

Relativamente à pergunta I, pergunta de compreensão do texto, dos quinze alunos da EPCL que fizeram o teste, somente quatro responderam a alínea a), o correspondente a 26% dos alunos. Vejam-se algumas das respostas dos alunos: *o texto Renaldo; renaldo; fala de renaldo estutar*; como se pode observar mesmo respondendo a questão, os alunos escrevem as palavras com alguma dificuldade. Dos restantes, onze não responderam a questão e correspondem a 73.3%. Em relação à alínea b) três alunos responderam que querem ser enfermeiros e duas alunas responderam que querem ser professoras, o que corresponde a 20% e 13.3%, respectivamente. Vejam-se alguns dos exemplos das respostas dadas pelos alunos 4, 7 e 12, respectivamente: *Eu quer ser profesorra; ser fermera; eu rizer efrera*; Os restantes alunos não responderam. Na alínea c) oito alunos responderam que sim, que tinham entendido os projetos profissionais de Reinaldo, mas não desenvolveram a questão, os restantes sete alunos deixaram a pergunta em branco, correspondente a 53.4% e 46.6%, respectivamente. Na alínea d) sete alunos voltaram a dizer que queriam ser professores, médicos e enfermeiros e não desenvolveram a questão apresentada. Vejam-se os exemplos de algumas respostas dadas pelos alunos: *eu qre ser a efermera; quer ser metico; metico eu quere; quer ceri profesorra*; Os restantes alunos não responderam, o que corresponde a 46.6% e 53.4% dos alunos, respectivamente. Estas respostas incompletas ou não respondidas pelos alunos fazem-nos supor que, mesmo sendo acessíveis as perguntas e de fácil compreensão para o nível dos alunos, estes não responderam devidamente às questões porque não compreenderam ou não têm capacidades de respostas mais longas, porque se limitavam a responder “sim” ou “não” ou até a não responderam às questões. Veja no quadro percentual número 10, correspondente às perguntas referentes à compreensão do texto feito pelos alunos da EPCL.

Quadro 10: Dados dos alunos da EPCL referente às perguntas de compreensão do texto, apresentadas na página 111

Perguntas de compreensão de texto (EPCL)	%
Responderam sim à alínea a)	26,7
Não responderam à alínea a)	73,3
Profissões escolhidas pelos alunos na alínea b)(professores e enfermeiros)	33,3
Responderam sim à alínea c)	53,4
Não responderam à alínea c)	46,6

A pergunta II, que se pedia para o aluno escrever um requerimento à direção do jornal, solicitando uma vaga de emprego, os alunos não mostraram nenhum conhecimento sobre a forma de elaboração de um requerimento, nem da sua estrutura, apesar de o professor ter afirmado que já havia dado a matéria sobre o requerimento e que constava das atividades programadas no currículo da classe. Somente dois alunos iniciaram o requerimento com a fórmula correta, mas não concluíram o exercício. Vejam-se os exemplos de problemas de escrita e de interferência linguística que os alunos, na sua maioria, apresentam. O aluno nº 7 escreve “*Exmo sihôr dertor eu Cornélio, esto petir dar vaga para tarpahari no jornal, pel que, Cornélio Elias*”. Estes exemplos apresentados remetem-nos para a nossa hipótese de investigação de que *o tempo de aprendizagem da escrita na L2 pelo aluno do ensino bilíngue no ensino primário é muito curto, o que pode ser uma das causas do insucesso escolar desses alunos*, e para a nossa questão de investigação *Que tipo de dificuldades apresenta os alunos na aprendizagem da língua portuguesa quando se introduz a L2 nos programas curriculares do ensino bilíngue?*

Daí pensarmos que não só se deve aumentar o tempo da aprendizagem da escrita da LE/L2 como também se deve rever a questão do tempo de formação dos professores do ensino bilíngue que julgamos ser insuficiente, bem como a capacitação nas metodologias a serem aplicadas no ensino bilíngue em turmas modelo, para melhor aplicação das mesmas nas escolas de educação bilíngues. Como se pode observar na tabela número 15, o índice percentual dos alunos que começaram a fazer o requerimento e não concluíram é muito pequeno relativamente aos alunos que não responderam a pergunta. Veja-se a tabela 15 correspondente às questões apresentadas no número II, do teste nos alunos inquiridos da EPCL.

Tabela 15: Dados referentes à elaboração de um requerimento

Elaboração de um requerimento			
Alunos que iniciaram o exercício e não concluíram	2		13%
Alunos que não fizeram o exercício	13		87%
Total de alunos		15	

Em relação à pergunta III, em que se pedia para os alunos escreverem uma carta aos seus pais e que a escrevessem nas suas línguas maternas, dos quinze alunos oito demonstraram que sabiam escrever uma carta, e escreveram-nas se muitas dificuldades na sua língua materna, o *elomwe*. Os restantes sete alunos, não escreveram as cartas, porque demonstraram, de modo geral, problemas na escrita. Poder-se-ia esperar que o fato de os alunos serem falantes do *elomwe*, e o fato de eles já frequentarem a 7ª classe, classe que termina com o ensino básico, já tivessem capacidades suficientes para escreverem em *elomwe*, sua língua materna. No entanto, alguns alunos ainda apresentam algumas dificuldades na escrita, trocando os sons fonéticos das duas línguas, fato que se pode observar nas percentagens abaixo indicadas na tabela 16. De um modo geral, muitos alunos escrevem de uma forma ilegível o que podemos inferir que a sua maior dificuldade está na escrita e os professores têm que fazer um esforço maior no desenvolvimento e prática da escrita nos seus alunos, tanto no português como na língua materna. Entretanto, exercícios de oralidade, como o diálogo e a leitura silenciosa e em voz alta podem melhorar a escrita dos alunos. Veja-se o exemplo de uma carta escrita na língua *elomwe* por uma aluna e a tabela percentual número 16 dos alunos neste exercício.

Exemplo de uma carta da aluna nr 6 na língua *elomwe*²⁵

*Ecarta papa: miyano camalya oxusera cinakeela ockala porofessorra
Asi papaca mogeliwa miyo cogeliwa carici ou
Carta dia 6 2010 setempru nome Esperansa*

²⁵ Carta para papá: eu gostaria muito de receber a profissão de ser professora. Assim papá você está bem? Eu estou muito bem obrigada. Carta feita no dia 6 de setembro. Nome Esperança. (tradução literal)

Tabela 16: Dados percentuais relativos à elaboração de uma carta em elomwe.

Elaboração de uma carta dirigida aos pais na L1			
Alunos	que	8	53%
fizeram o exercício			
Alunos	que não	7	47%
fizeram o exercício			
Total de alunos		15	

Quanto à pergunta IV, em que se pede para os alunos escreverem perguntas para as respostas apresentadas, dos quinze alunos que fizeram os exercícios, somente quatro formularam bem as perguntas, os restantes onze não souberam formular as perguntas, apresentando muitas dificuldades no exercício que era composto por seis alíneas, mais uma vez demonstrando problemas de escrita e de compreensão. Veja-se o exemplo do aluno nº 9 “*quato os aluno cemana*”? Para perguntar “*Quantas vezes os alunos vão à escola por semana*”? exemplo do aluno nr 15 “*onte que almosa seus filho*”? Para perguntar “*Onde almoçam sua esposa e seus filhos*”? Veja-se na tabela 17, as percentagens dos alunos que fizeram o exercício.

Tabela 17: Dados percentuais relativos à elaboração de questões tendo em conta as respostas apresentadas no exercício

Elaboração de perguntas para as respostas apresentadas			
Alunos	que	4	27%
fizeram o exercício			
Alunos	que não	11	73%
fizeram o exercício			
Total de alunos		15	

Como se pode perceber, o número de alunos que conseguiram elaborar perguntas para as respostas apresentadas nos exercícios é menor, correspondendo a uma percentagem de 27% relativamente à percentagem dos que não conseguiram fazer o exercício. Mais uma vez, pode-se constatar que os conhecimentos dos alunos em relação à elaboração de frases interrogativas são baixos, demonstrando dificuldades de escrita,

de uma forma geral, e de regras de construção de tipo e formas de frases simples, em particular.

A pergunta V, a última do exercício, pedia que os alunos fizessem uma redação, desta vez em português, sobre o papel do ancião na família, tendo em conta as crenças e tradições familiares. Neste exercício de desenvolvimento da língua, de um modo geral, os alunos apresentaram muitas dificuldades na escrita e, por vezes, com letra ilegível. Muitos dos inquiridos não fizeram o exercício de redação. Somente dois alunos escreveram a redação na língua *elomwe*, apesar de a instrução estar bem clara quanto à língua de elaboração da mesma. Daí podermos inferir que para além dos problemas apresentados, os alunos se sentem mais confortáveis em escreverem nas suas línguas maternas do que em português. Veja-se a tabela número 18, que representa a percentagem dos alunos que conseguiram fazer o exercício, mesmo contrariando o teor da questão em relação à língua de elaboração do exercício.

Tabela 18: Dados percentuais relativos à elaboração de uma redação em português.

Elaboração de uma redação na L2		
Alunos que fizeram a redação na L1	2	13%
Alunos que não fizeram a redação na L2	13	87%
Total de alunos		15

Relativamente à pergunta I, pergunta de compreensão do texto, dos quinze alunos da EPCM que fizeram o teste, somente oito responderam à alínea a), o que corresponde a 53 % dos alunos. Os restantes sete alunos não responderam a questão, correspondente a 47%. Vejam-se alguns exemplos de alguns alunos em relação à esta questão: exemplo do aluno nº7 “*texto fala de reinaldo*”; exemplo do aluno nº 1 “*o texto fala de Reinaldo*”. Apesar das respostas dos alunos serem compreensíveis verificam-se algumas falhas de escrita, como a colocação de artigos, substantivos próprios e falta de sinais de pontuação. Porém, os alunos desta escola escrevem muito melhor em relação aos alunos da EPCL. Em relação à alínea b) seis alunos responderam que querem ser

professores e três alunas responderam que querem ser enfermeiras, o que corresponde a 40% e 20%, respectivamente. Vejam-se alguns exemplos das respostas dadas por alguns alunos desta escola: exemplo do aluno nº 3 “*pretendo ser professor*”; exemplo do aluno nº 9 “*quero ser enfermeira*”; exemplo do aluno nº 14 “*gostaria ser enfermeira*”. Os restantes seis alunos responderam que querem ser médicos, correspondendo a 40%. Vejam-se alguns exemplos das respostas dos alunos: exemplo do aluno nº 7 “*quero ser médico*” exemplo do aluno nº 5 “*pretendo ser médico*”. Na alínea c) dez alunos responderam que sim, que tinham entendido os projetos profissionais de Reinaldo, mas não desenvolveram a questão, os restantes cinco alunos não responderam à pergunta, correspondente a 66.6% e 33.3%, respectivamente. Na alínea d), seis alunos voltaram a dizer que queriam ser professores, médicos e enfermeiros e não desenvolveram a questão apresentada. Os restantes alunos não responderam, o que corresponde a 40% e 60% dos alunos, respectivamente. Os alunos desta escola em relação aos alunos da Escola Primária Completa de Lussa mostram-se mais eficientes nas respostas que dão às perguntas, com capacidade de desenvolvimento das questões e com poucos problemas de escrita, o que nos faz pensar que o fato de viverem próximo da cidade capital, onde as pessoas têm tendências a falar o português no dia a dia, e o fato de os professores terem mais aulas de capacitação pedagógica por estarem perto dos fazedores do currículo de educação bilíngue, os faz estar mais capacitados neste processo de ensino-aprendizagem do português neste tipo de ensino. Veja o quadro percentual número 11, correspondente às perguntas referentes à compreensão do texto feito pelos alunos da EPCM.

Quadro 11: dados dos alunos da EPCM referente às perguntas de compreensão do texto, apresentados na página 111.

Perguntas de compreensão de texto (EPCM)	%
Responderam sim à alínea a)	54
Não responderam à alínea a)	47
Profissões escolhidas pelos alunos na alínea b)(professores, enfermeiros e médicos)	100
Responderam sim à alínea c)	67
Não responderam à alínea c)	33
Responderam sim à alínea d) (professores, enfermeiros e médicos)	40
Não responderam à alínea d)	60

Em relação pergunta II, que se pedia para o aluno escrever um requerimento à direção do jornal, solicitando uma vaga de emprego, nem todos os alunos mostraram algum conhecimento sobre a maneira de elaboração de um requerimento, nem da sua estrutura. Somente seis alunos elaboraram o requerimento, embora com algumas falhas na estrutura do mesmo e dificuldades de escrita, como é o caso do aluno nº 11, falante do *echuwabu* que escreve “*esto a pedir o senhor dretor sintinqui ao torizar para trabalhar na direçao do jornal*”, em vez de “*Venho, por este meio, solicitar ao Senhor Director que se digne conceder-me uma vaga para trabalhar no seu jornal*”, exemplo do aluno nº 5 “*sinhora tereitora... eu Joana escreve carta do jornal para petir ao sinhira sintissimo ao dolizar trapalhar seu jornal. Peuque. Defermento. Joana Mario*”, em vez de “*Senhora diretora. Eu Joana, venho por meio deste requerimento solicitar à senhora diretora se digne autorizar uma vaga de repórter no seu jornal. Pelo que, pede deferimento*”. Como se pode observar nestes exemplos alguns alunos apresentam também algumas marcas de interferência do *echuwabu* no português escrito, para além de alguns problemas de escrita e falta de pontuação.

Como se pode observar na tabela 19, o índice percentual dos alunos que começaram a fazer o requerimento e não concluíram, em destaque, é inferior relativamente aos alunos que não responderam a pergunta. Veja-se a tabela número 19, correspondente às questões apresentadas no número II, do teste nos alunos inquiridos da EPCM.

Tabela 19: Dados referentes à elaboração de um requerimento

Elaboração de um requerimento			
Alunos que iniciaram o exercício e não concluíram		6	40%
Alunos que não fizeram o exercício		9	60%
Total de alunos			15

Em relação à pergunta III, que se pedia para os alunos escreverem uma carta aos seus pais e que a escrevessem na sua língua materna, dos quinze alunos, doze alunos demonstraram que sabiam escrever uma carta, e escreveram-nas sem grandes problemas

de escrita e de compreensão na sua língua materna, o *echuwabu*. Os restantes três alunos, não escreveram as cartas, porque demonstraram, de modo geral, dificuldades na escrita. Podia-se esperar que o fato de os alunos serem falantes do *echuwabu*, e o fato de eles já frequentarem a 7ª classe, classe que termina com o ensino básico, já tivessem capacidade suficiente para escreverem em *echuwabu*, apesar de alguns alunos escreverem melhor nas suas línguas maternas do que em português. De um modo geral, muitos alunos escrevem com alguma dificuldade e de uma forma ilegível o que podemos inferir que os seus maiores problemas estão na escrita e os professores têm que fazer um esforço maior no desenvolvimento e prática da escrita nos seus alunos. Contudo, mais uma vez, pode-se notar que, em termos de escrita e compreensão, os alunos desta escola estão mais capacitados comparativamente aos alunos da EPCL, em que a percentagem dos alunos que conseguiram escrever uma carta na L1 era de **53%**. Veja-se o exemplo de uma carta escrita pelo aluno nº 2 ao pai na língua *echuwabu* e a tabela percentual número 20, em destaque, dos alunos da EPCM em relação aos alunos da EPCL, neste exercício.

Exemplo de uma carta do aluno nr 2 na língua *echuwabu*²⁶

Ecarta para apapa na amama

Muly agumy? miyo diyeeliwa. Miyo di no ofuna ologani. Di ga okala mundhimuwa dinofuna okala metica, sabwa dino ofuna otaratary athu.

Poronto, mukale dreto. Di no othamalany.

Agustinha Cadeado

Mugogoda 10 outubro 2010

Tabela 20: Dados percentuais referentes à elaboração de uma carta em *echuwabu*.

Elaboração de uma carta dirigida aos pais na L1			
Alunos que fizeram o exercício	12		80%
Alunos que não fizeram o exercício	3		20%
Total de alunos		15	

²⁶ Carta para papa e mama ... vocês estão bem? estou bem. Quero-vos dizer. Quando for grande quero ser médica porque quero tratar as pessoas....pronto, fiquem bem obrigado. Agustinha Cadeado. (tradução literal para o português)

Na pergunta IV, em que se pedia que os alunos escrevessem perguntas para as respostas apresentadas, 11 dos 15 alunos que fizeram os exercícios formularam bem as perguntas. Vejam-se alguns exemplos das respostas dadas por alguns alunos: “*que oras ele acorda*”?; “*quantas vez alunos vão escola*”?; “*que língua conversa com amigos*”?; “*como é ele*”? Os restantes quatro alunos não souberam formular as perguntas, apresentando muitas dificuldades no exercício que era composto por seis alíneas. Mais uma vez, os alunos demonstraram algumas dificuldades de escrita e de compreensão. Veja-se na tabela 21, as percentagens dos alunos que responderam a questão do exercício.

Tabela 21: Dados percentuais relativos à elaboração de questões tendo em conta as respostas apresentadas no exercício

Elaboração de perguntas para as respostas apresentadas			
Alunos	que		
fizeram o exercício		11	73%
Alunos que não	fizeram o exercício	4	27%
Total de alunos			15

Como se pode depreender, o número de alunos que conseguiram elaborar perguntas para as respostas apresentadas nos exercícios é maior em relação aos alunos da EPCL que têm mais dificuldades na escrita da L2, correspondendo a uma percentagem de 73% relativamente à percentagem dos que não conseguiram fazer o exercício. Mais uma vez, pudemos constatar que o nível de conhecimentos dos alunos da EPCM em relação à aprendizagem da LE/L2 é maior do que os alunos da EPCL, apesar de as duas escolas serem da zona rural e os alunos preferirem falar e escrever nas suas línguas maternas.

A pergunta V, a última do exercício, pedia que os alunos fizessem uma redação, desta vez em português, sobre o papel do ancião na família, tendo em conta as crenças e tradições familiares. Neste exercício de desenvolvimento da língua, de um modo geral, os alunos apresentaram alguns problemas de construção frásica, problemas de ortografia, marcas de interferência linguística, frases com algumas marcas da oralidade na escrita, e outros alunos não fizeram o exercício de redação. Veja-se o exemplo do

aluno número 4, cuja língua materna é o *echuwabu*, que diz “*eu kosto de conversa ancião, loko que cheko em casa(...)Kosta muito*”; exemplo do aluno nº 9 “*o ansião é importante na vida da aldeia. Conta historia as criança e zanga com as criança quando as criança não respecta os pai. kosto muiito do ansiao*” Esta questão faz-nos crer que existem problemas também na oralidade, já que a maior parte dos alunos escreve o que pronuncia, sem distinguir o oral do escrito confundindo, muitas vezes, os sons das suas línguas maternas com os sons de português, problema que nos remetem para a seguinte questão de investigação, *Que tipos de interferência linguística os alunos do EB apresentam no português (L2)?*

Nestas frases dos alunos, verificam-se problemas de escrita e de conhecimento de gramática da língua portuguesa, mais especificamente, a concordância verbal.

Contudo, seis alunos escreveram a redação na língua *echuwabu*, falando do papel do ancião na família. Deve-se salientar que, tal como os alunos da EPCL, os alunos desta escola também demonstraram que se sentiam mais confortáveis em escreverem nas suas línguas maternas do que em português, embora dois alunos tivessem feito à redação em português.

De uma forma geral, os testes comprovaram que a maioria dos alunos tem dificuldades em escrever segundo as normas ortográficas vigentes em Moçambique e que muitos deles ainda se baseiam nos saberes da oralidade para a construção das suas hipóteses de escrita, demonstrando pouca familiaridade com as convenções que a regem sem se darem conta das diferenças entre as duas modalidades, a oralidade e a escrita.

Segundo Mello (s/d), essas ocorrências representam a expressão, por escrito, do som que o aluno emite na fala, devido ao fato de que ele ainda não sabe representar os fonemas por diferentes grafemas.

Por isso, a escola tem como um dos seus objetivos possibilitar o acesso dos alunos à norma culta e desenvolver um trabalho a partir dos usos da língua falada e escrita, sem desprezar as variações linguísticas desses alunos, evitando, deste modo, uma atitude errônea e preconceituosa, pois esses fenômenos são passíveis de explicação em sala de aula (MELLO (s/d)).

Veja-se a tabela 12 que representa a percentagem dos alunos que conseguiram fazer o exercício, mesmo contrariando o teor da questão em relação à língua de elaboração do exercício e os que conseguiram fazer a redação em português.

Tabela 22: Dados percentuais relativos à elaboração de uma redação em português.

Elaboração de uma redação na L2		
Alunos que fizeram a redação na L1	6	40%
Alunos que não fizeram a redação na L2	7	47%
Alunos que fizeram a redação na L2	2	13%
Total de alunos	15	

5. Análise das Atividades para o Desenvolvimento da Língua dos alunos da 4ª classe da EPCM e da EPCL

Dos quinze alunos da quarta classe da EPCM que fizeram o teste, dez demonstraram ter pequenos problemas em relação à língua, fato que se pode observar na percentagem que apresentam de 73.3%. No entanto, os restantes cinco que também fizeram o teste demonstraram que têm alguns problemas na escrita, mas que são passíveis de melhoramento com alguns exercícios de gramática.

Em relação à pergunta da parte I, pergunta de desenvolvimento, que se pedia para os alunos escreverem sobre o que eles fazem para chegarem a escola sempre arrumados, doze alunos responderam a pergunta, falando da higiene matinal, e três alunos não acabaram de responder a questão. Passamos a apresentar a resposta do inquirido nº2 “*quando akorto vou panhar por kapulana pulusa pentear e pegar meu caterno e vou escola*”, para dizer: “*Logo que acordo vou tomar banho, vestir uma capulana com uma blusa e pentear-me. Depois pego no meu caderno e vou a escola*”. Veja-se a tabela 23 correspondente aos valores percentuais dos alunos na elaboração deste exercício.

Tabela 23: Dados percentuais referentes à questão: O que fazes para chegar a escola sempre arrumado.

O que os alunos fazem para chegarem à escola sempre arrumados		
Alunos que desenvolveram a resposta	12	80%
Alunos que não desenvolveram a resposta	3	20%
Total de alunos	15	

A parte II, composta por dez questões que se subdividem por várias subquestões cada uma, também os quinze alunos inquiridos desta escola responderam algumas questões relacionadas com nomes de imagens, nomes de bebidas, de frutas que conheciam, nomes de alimentos feitos, nomes de peças de vestuário (masculino e feminino), nomes de aves, indicaram as horas apresentadas nos relógios, nomes de algumas religiões, mas responderam com algumas dificuldades a questões em que tinham que formar frases completas, bem como colocar algumas frases na sua forma negativa. Veja-se o quadro percentual número 12, ilustrativo do número de alunos que conseguiram responder as nove questões apresentadas da parte II à parte IX do exercício.

Quadro 12: Dados percentuais relativos às questões: nomes de imagens, bebidas, frutas, peças de vestuário, alimentos cozidos, horas nos relógios, religiões, formar frases complexas e colocar frases na forma negativa.

Questões	Valores	Percentagens
Nome de imagens	6	40%
Nome de bebidas	7	47%
Nome de frutas que conhece	5	33%
Peças de vestuário masc/fem	8	53%
Nome de pratos/alimentos	4	27%
Horas corretas nos relógios	5	33%
Nome de religiões	7	47%
Formar frases complexas	6	40%
Colocar frases na forma negativa	5	33%

Em relação a estas questões os alunos demonstraram que apresentam mais problemas nos exercícios respeitantes à construção de frases complexas e de colocação de frases na forma negativa, demonstrando que o único advérbio negativo que conhecem é o não, mesmo assim colocado em lugar indevido na frase. Veja-se o exemplo da frase negativa feita pelo aluno nr. 4 “*não o dia ontem estava chuvoso*”; em vez de “*O dia ontem não estava chuvoso.*”; frase do aluno nº 11 “*não meu caderno foi roubado*” em vez de “*O meu caderno não foi roubado.*” O fato de os alunos não acertarem as outras questões, como nomes de frutas, de aves e de comidas feitas para as refeições tem a ver, segundo o nosso ponto de vista, com questões culturais, os pratos que normalmente são servidos às refeições na zona rural são diferentes dos pratos servidos na zona urbana, o mesmo acontecendo com os nomes de frutas, que normalmente são silvestres, tendo pouco conhecimento das frutas vendidas em cidades como maçãs, peras e outras, bem como de nomes de certas aves que nas cidades são conhecidas e são diferentes das do campo. Os nomes das frutas e aves silvestres que faziam parte do conhecimento dos alunos, estes responderam afirmativamente. Em relação ao nome de peças de vestuário que os alunos conheciam, metade dos alunos responderam a questão, mesmo escrevendo mal as palavras. Vejam-se alguns exemplos de nomes de vestuários que os alunos responderam:”*cambolana, lesa, saia, calasão, sabato, camisa, bulusa, cabudula,*” para dizer “*capulana* (tecido longo usado para

enrolar o corpo), *lenço, saia, calção, sapato, camisa, blusa, calção*”. Já para o nome de profissões existentes e que pedia para que os alunos completassem as frases com o nome das profissões, poucos acertaram as palavras ou apresentaram dificuldades na escrita. Vejam-se alguns exemplos dos alunos: “A Joana trabalha na limpeza da escola. *Ela é (cabinar – resposta do aluno nr. 7 da EPCM)*” para dizer “*Ela é servente*”; “o meu sogro trabalha com madeiras e martelos na carpintaria. *Ele é (carpituro. – resposta do aluno nr.12 da EPCM)*” para dizer “*Ele é carpinteiro*”; “O meu pai trabalha com anzóis e traz-nos muitos peixes. *Ele é (peixguatore – resposta do aluno nr.3 da EPCM)*” para dizer “*Ele é pescador.*” “O meu tio opera doentes cardíacos. *Ele é (metiko – resposta do aluno nr.5 da EPCM)*” para dizer “*Ele é médico*”.

Em relação à pergunta X, somente oito alunos conseguiram descobrir os problemas que apresentavam as frases e corrigi-las, o que corresponde a 53.4% dos inquiridos. Sete alunos não conseguiram fazer o exercício, demonstrando que apresentam alguns problemas de concordância verbal, como nos apresenta a percentagem que é de 46.6%. Veja-se o gráfico percentual número 8, correspondente à pergunta X, seguido dos exemplos de frases de alguns alunos.



Gráfico 8: Alunos da EPCM que descobriram e corrigiram os erros nas frases.

Estes valores percentuais demonstram, uma vez mais, que a situação linguística dos alunos do ensino básico bilíngue principalmente os da 4ª classe está muito aquém do desejado pelo Ministério de Educação. Os alunos apresentam dificuldades na escrita em português, como problemas de concordância verbal, problemas na construção de

frases simples, acentuação de palavras e de interferência linguística, principalmente a fonológica e a fonética.

Veja-se o exemplo do aluno nº4 que, para além de apresentar problemas de concordância verbal, problemas no emprego de preposições nas frases, também apresenta problemas de interferência da língua *echuwabu* para o português “*todo nós é amigo*”, para dizer “*todos nós somos amigos*”; exemplo do aluno nº 10 “*ontem peneu furou carro*”, para dizer “*ontem o pneu do carro furou-se*”; e ainda frases com problemas de interferência das línguas maternas no português. O que se verifica nesta frase, que é uma transcrição literal da fala da maior parte da população não escolarizada e, por vezes, até escolarizada, na Zambézia, e, esses processos de transferência de traços da língua materna para o português, são considerados gramaticalmente *correto*. Outra questão que se verifica nessas frases é o não uso do artigo antes dos substantivos, fato comum nas línguas estudadas. Vejam-se, também, os seguintes exemplos: exemplos do aluno nº 2 “*minha rimã é esgultora*”; “*Maria veste saia loko de madrukada*”. Veja-se que nestes casos, na escrita, os alunos trocam os sons fonéticos nas palavras em que ocorrem letras como o **k**, trocando-o para **g** ou vice-versa, ou ainda frases com substantivos que não estão juntos aos artigos correspondentes. Estes problemas que encontramos nestes alunos remetem-nos para a nossa terceira questão de investigação que se consubstancia em *Que tipo de dificuldades apresentam os alunos na aprendizagem da língua portuguesa quando se introduz a L2 nos programas curriculares do ensino bilíngue?* Como se pode depreender pelos exemplos acima, os alunos não só têm problemas de escrita, mas também demonstram problemas como os da questão de interferência fonética e sintática, que apesar de considerarmos como uma atitude sociolinguística dos alunos, pode, de alguma forma atrapalhar a compreensão do ouvinte de uma outra região que não seja a do falante. Desta feita, podemos afirmar que as hipóteses por nós formuladas segundo as quais “*a fala dos alunos, que é marcada por interferência linguística, é devida à transferência que estes fazem das suas línguas maternas (Bantu) para a língua de ensino, o português; as tendências de afastamento em relação à norma padrão estabelecida em Moçambique, e conseqüente surgimento de outra (s) variante (s) “emergente (s)” é devido ao fraco domínio dos alunos em língua portuguesa*” fazem juz à ideia que tínhamos sobre o comportamento linguístico dos alunos do ensino bilíngue, particularmente os alunos da 4ª e 7ª classes das duas escolas em estudo.

No entanto, o que mais se notou foram frases com emprego inadequado²⁷ das preposições como se pode notar nas frases de alguns alunos. Exemplo do aluno n° 3 “*Marta foi na escola com kapulana*”, em vez de, segundo o português padrão falado em Moçambique “A Marta foi à escola de *capulana* (tecido longo que serve para cobrir o corpo das mulheres)”. Estes exercícios e tipos de “erros” apresentados podem ser colmatados com exercícios e um maior acompanhamento na sala de aula pelos professores, na elaboração dos exercícios de gramática, apoiando-se nas metodologias do ensino bilíngue.

Relativamente aos quinze alunos da quarta classe da EPCL que fizeram o teste, cinco alunos demonstraram ter pequenos problemas em relação à língua, os restantes dez alunos que também fizeram o teste, demonstraram que têm grandes problemas na escrita, que podemos considerar não erros ortográficos, mas problemas de letramento e de atitudes sociolinguísticas. Os alunos mal conseguiram separar as sílabas das palavras, escrevem de forma ilegível sem separar uma palavra da outra.

Em relação à pergunta da parte I, pergunta de desenvolvimento, através da qual se pedia para os alunos escreverem sobre o que eles faziam para chegar à escola sempre arrumados, 4 alunos responderam à pergunta, falando um pouco da higiene matinal, dois alunos não entenderam a questão devidamente e 9 alunos não responderam. Veja-se a tabela 24 que corresponde aos valores percentuais dos alunos na elaboração deste exercício.

Tabela 24: Dados percentuais referentes a questão: O que fazes para chegar a escola sempre arrumado?

O que os alunos fazem para chegarem a escola sempre arrumados			
Alunos	que		
desenvolveram a resposta		4	26,6%
Alunos	que	não	
desenvolveram a resposta			2
			13%
Alunos	que	não	
responderam			9
			60%
Total de alunos			15

²⁷ Considera-se inadequado de acordo com as normas do português europeu vigentes em Moçambique

Como se pode depreender, nesta tabela percentual existe um maior número de alunos que não respondeu à questão apresentada, porque não conseguiam redigir uma frase simples e com sentido. Esta situação é deveras preocupante não só para os próprios alunos, mas também para os professores, pois, segundo eles, este problema dos alunos tem origem na falta de livros e de outros materiais escolares como cadernos, esferográficas, etc., agudizado pelo fato de o português para estes alunos ser língua estrangeira, situação que os faz enfrentar com dificuldades a aprendizagem do português.

A parte II, composta por 9 questões que se subdividem em várias sub-questões cada uma, os alunos responderam algumas questões relacionadas com nomes de bebidas, nomes de imagens, nomes de frutas, nomes de aves que conheciam, nomes de peças de vestuário, nomes de pratos/alimentos, indicaram as horas apresentadas nos relógios, os nomes de algumas religiões, mas responderam com bastantes dificuldades as questões em que tinham que formar frases completas, bem como colocar algumas frases na sua forma negativa. Veja-se no quadro número 13, o número de alunos que conseguiram responder as nove questões apresentadas na parte II à parte IX do exercício.

Quadro 13: Dados percentuais relativos às questões: nomes de imagens, bebidas, frutas, peças de vestuário, alimentos cozidos, horas nos relógios, religiões, formar frases complexas e colocar frases na forma negativa.

Questões	Valores	Percentagens
Nome de imagens	4	27%
Nome de bebidas	3	20%
Nome de frutas que conhece	3	20%
Peças de vestuário masc/fem	6	40%
Nome de pratos/alimentos	2	13%
Horas corretas nos relógios	6	40%
Nome de religiões	5	33%
Formar frases complexas	3	20%
Colocar frases na forma negativa	4	27%

Em relação a estas questões os alunos demonstraram que apresentam mais problemas nos exercícios respeitantes à construção de frases complexas (20%) e de

colocação de frases na forma negativa (26.6%), demonstrando que o único advérbio negativo que conhecem é o não, mesmo assim colocado em lugar indevido na frase. Veja-se o exemplo da frase negativa feita pelo aluno nº8 “*ficarei não preso por roubo*”; em vez de “*Não ficarei preso por roubo.*”; frase do aluno nº15 “*não cláudia é menina alegre*” em vez de “*A Cláudia não é uma menina alegre.*” Algumas respostas apresentadas demonstram que a maior parte dos alunos inquiridos conhecem aves que vivem nas florestas e nomes de frutas silvestres, principalmente os alunos desta escola que, por viverem muito distante da cidade de Gurué, têm pouco contato com frutas como maçã, peras e outras que se vendem nas cidades. Por isso, confundem algumas frutas com nomes de frutas silvestres, como a maçala, o tube, etc. e com nomes de aves silvestres. Outros ainda apresentam problemas na escrita de alguns nomes de algumas aves como é o caso de “kaniha”; “batoho”, que quer dizer “galinha”; “pato”, respectivamente. Algumas frases dos alunos em relação às profissões, muitas delas demonstraram que os alunos não conhecem o nome de algumas profissões, porém sabem alguma coisa relacionada com essas profissões. Vejam-se os exemplos de alguns alunos: “A minha tia trata dos pequenos ferimentos dos doentes no posto de saúde. *Ela é* (“*medicamento* – resposta da aluna nr.1) para dizer “*Ela é enfermeira*”; “O irmão do Mário faz reportagens. Ele é (“*resbosavel*” – resposta do aluno nr 15) para dizer “*Ele é repórter.*”

Veja-se o gráfico número 9 que representa as percentagens dos alunos que apresentam dificuldades nos exercícios respeitantes à construção de frases complexas e de colocação de frases na forma negativa.

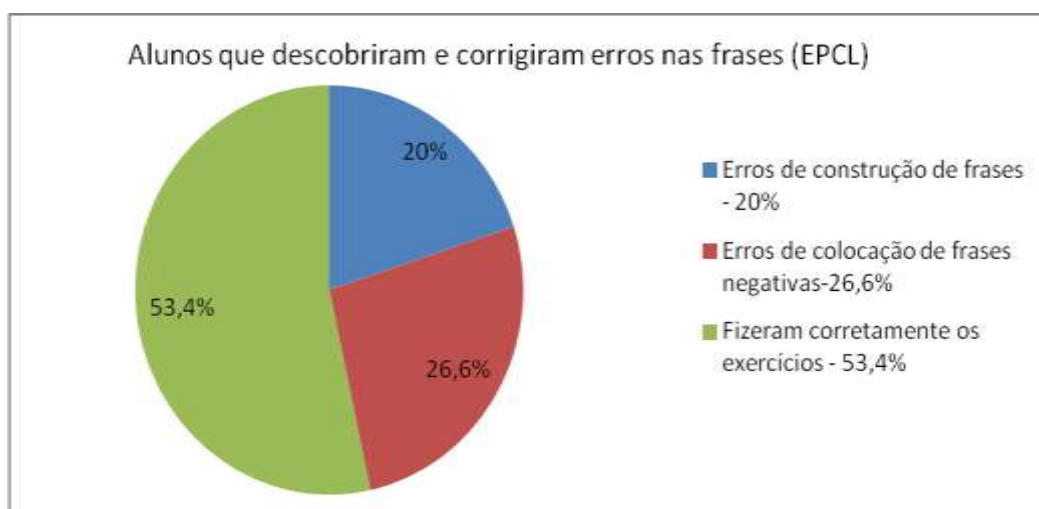


Gráfico 9: Alunos da EPCL com problemas de construção de frases e de colocação inadequada dos advérbios de negação nas frases.

Em relação à pergunta X, somente quatro dos alunos inquiridos conseguiram descobrir os *erros* nas frases apresentadas no exercício e corrigi-las, o que corresponde a 26.6% da amostra, percentagem que consideramos muito insignificante em relação aos alunos da EPCM que foi de 53.3%. Onze alunos não conseguiram fazer o exercício, revelando que não conseguem construir frases completas, correspondente a 73.3%. Veja-se o gráfico percentual número 10 e os exemplos de frases de alguns alunos correspondente a esta questão.

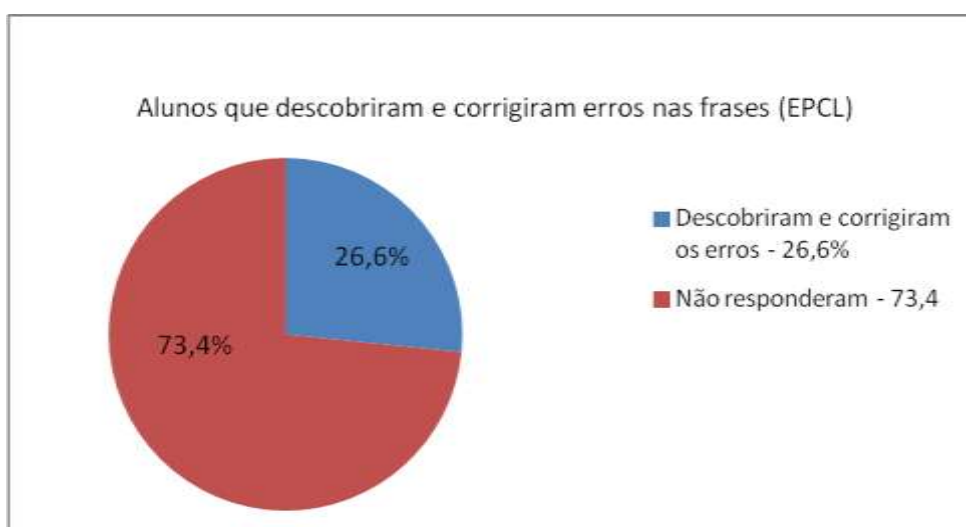


Gráfico 10: Alunos da EPCL que descobriram e corrigiram os erros nas frases.

O exemplo do aluno nº 2, “*Eu estou é moçambicano*”; o exemplo do aluno nº 7 “*nós somos amiko todos*” e ainda frases com problemas de interferência das línguas maternas no português, demonstram-nos que, para além do aluno apresentar problemas de concordância verbal, do emprego de preposições na frase, também apresenta problemas de interferência da língua *elomwe* para o português. Vejam-se, ainda, os seguintes exemplos: exemplos do aluno nº 6 “*não acordo sempre matrukata*”; “*não meu caterno foi ropatu*”; “*eu pepi akua*”. Nestes casos, nota-se que, na escrita, os alunos trocam os grafemas de **d** para **t**; de **g** para **c**; de **b** para **p**. No entanto, a troca do som **v** para **f** e vice-versa e o som **ch** em **g**, como é o caso da palavra ‘**chega**’ por ‘**geka**’ só foi encontrada em dois alunos, o que podemos inferir que não é muito comum e que esta troca só se realize na primeira sílaba da palavra. Em relação às vogais, estas podem sofrer alongamento, já que nestas línguas por nós estudadas, a duração vocálica é contrastiva. Para tal, o alongamento é marcado dobrando-se a vogal em questão.

Vejam-se no quadro 14, algumas palavras que marcam o tipo de interferência linguística que se verifica nos alunos falantes do *elomwe*, retirados do teste dos alunos:

Quadro 14: Palavras com marcas de interferência fonética nos alunos do *elomwe*.

<i>Elomuwe</i>	Português
/kaliinha/	g alinha
/Kato/	g ato
/meticamento/	m edicamento
/puluusa/	b lusa
/serfeja/	c erveja
/gapeu/	ch apéu
/kalasa/	c alça
/gekamos/	ch egamos
/elevanti/	e lefante

Outra situação que pudemos observar é que quando se pediu aos alunos para escreverem o nome de aves, seis responderam na língua *elomwe*, que é a língua que mais dominam, em vez de responderem em português, com se pedia. Isto demonstra que estes alunos estão acostumados a designarem o nome das coisas pela língua materna, aquela em que se sentem mais à vontade a falarem ou a escreverem. Vejam-se alguns exemplos dados pelos alunos em *elomwe*, no quadro número 15, para designarem o nome de algumas aves:

Quadro 15: Nome de algumas aves designados pelos alunos do *elomwe*.

<i>Elomwe</i>	Português
palame	pássaro no geral
ekakaia	pássaro noturno, semelhante ao mocho
ekayeroya	nome de pássaro muito colorido

Em relação à parte XI do exercício, em que se pedia que os alunos descobrissem os *erros* ortográficos da frase e os corrigissem, somente dois alunos conseguiram corrigir algumas frases, correspondendo a 13.3% dos inquiridos, percentagem que nos demonstra, uma vez mais, as dificuldades que os alunos encontram no ensino de português nesta classe, problemas esses que nos transportam para a questão de problemas de letramento neste ensino, particularmente aos alunos da quarta classe cujo desempenho ilustra o que afirmam Street (2003) e Martin-Jones *et al.* (2010) os

problemas de letramento estão intrinsecamente ligadas à práticas situadas e influenciadas pelo contexto cultural e social sempre em mudança.

Relativamente às questões de interferência linguística, julgamos que, esta situação atinge não só os alunos como também os professores. Tanto os professores como os alunos têm o português como LE e/ou L2, o que pode ser a causa das marcas de interferência das línguas bantu no português falado e escrito tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. Verificamos que, na sua maioria, os alunos inquiridos das duas classes e turmas, em todos os exercícios de desenvolvimento da língua, como redações e questões de interpretação, que se pedia para que escrevessem em português, apresentaram marcas de interferência das suas línguas maternas no português escrito, perfazendo o equivalente a 90% dos casos ocorridos. Esta situação foi também constatada nos professores, durante as entrevistas e nos exercícios que os professores instruíam aos seus alunos durante as aulas. Estes exercícios eram escritos no quadro para que os alunos os copiassem para os cadernos.

6. Análise das entrevistas com os professores

Foi feita a recolha de informação com os professores do ensino bilíngue através de uma entrevista semi-estruturada, com perguntas abertas, de carácter sociolinguístico. Todos os entrevistados, no total de seis, são subdivididos por professores que lecionam a 4^a e a 7^a classes das duas escolas. Estas entrevistas têm como objetivo saber as preocupações dos professores face ao ensino bilíngue, aos programas educativos, quais os problemas e/ou dificuldades que os professores enfrentam na implementação dos programas, bem como as percepções dos professores em relação às dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem do português como língua estrangeira.

Todos os professores solicitados dispuseram-se a participar da entrevista. Todos eles são falantes bilíngues do português e *echuwabu* e/ou português e *elomwe* e têm uma formação pedagógica profissional para ensinar o ensino monolíngue. Somente um professor entrevistado e o formador de professores têm a preparação pedagógica para ensinar o ensino bilíngue. No entanto, todos os professores que lecionam o ensino bilíngue tiveram um estágio de duas semanas para prepará-los para trabalharem neste modelo de ensino, tempo que consideramos muito curto para assimilarem devidamente as metodologias necessárias. Para os professores da Escola Primária Completa de Lussa,

que estão distantes da capital, a situação é mais preocupante ainda, pois não têm possibilidade de acesso a ações de capacitação regulares, fato que, segundo eles, os obriga a recorrerem constantemente às metodologias do ensino monolíngue.

Relativamente às entrevistas feitas aos professores, todos foram unânimes em responder que gostavam de lecionar o ensino bilíngue, porque era muito fácil e os alunos compreendiam rapidamente as matérias que o professor transmitia uma vez que a explicação das matérias era feita nas línguas maternas dos alunos. Porém, todos eles foram também unânimes em reconhecer que os seus alunos apresentavam dificuldades na aprendizagem do português, mormente quando se tratasse da escrita. Entretanto, comparando com o ensino monolíngue, já que todos eles foram professores também do ensino monolíngue, os professores afirmaram que apesar das dificuldades, os alunos do ensino bilíngue têm melhores resultados pedagógicos do que os alunos do ensino monolíngue.

Em relação à questão nº 2, se os pais dos alunos conheciam as vantagens do EB, todos responderam que conheciam, porque nas escolas fazia-se um trabalho de conscientização junto aos pais sobre as vantagens deste ensino, apesar de reclamarem sobre a falta de material didático.

Apresentamos, em seguida, algumas falas dos professores sobre esta questão²⁸:

E – Acha que os pais conhecem as vantagens do ensino bilíngue?

P1 – muitos pais já conhecem as vantagens do ensino bilíngue...por conta do trabalho de sensibilização que a escola faz junto aos pais sobre as vantagens que este ensino pode trazer aos filhos...mas::: alguns pais reclamam por falta de livros para os seus filhos que... ficam sempre a espera que a escola dê o material aos filhos...

A resposta deste professor leva-nos a pensar sobre os problemas que o ensino bilíngue enfrenta, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos, no que respeita à falta de material didático para o ensino, apesar das grandes vantagens que este ensino traz para os alunos que não têm o português como sua língua primeira.

²⁸ Entrevistas transcritas de acordo com as normas de transcrição de língua falada do projeto NURC/SP, retiradas em PRETI, D. (org) *Estudos de Língua Falada – variações e confrontos*. 2ª ed. (projetos Paralelos – NURC/SP, Associação Editorial Humanitas, São Paulo: 2006.

Outra pergunta relaciona-se com a situação linguística dos seus alunos. Para esta pergunta todos responderam que eles falam as duas línguas, o português e o *echuwabu* e/ou português e *elomwe*. Vejam-se as respostas dos professores apresentadas logo a seguir:

E: – Qual é a situação linguística de seus alunos?

P1: – Eles falam o português e o *echuwabu* na escola e em casa só o *echuwabu*...

P4: – Os meus alunos do EB falam duas línguas... eles falam o português e:::também falam a L1...que é o *elomwe*...

Estas respostas dos professores demonstram que os alunos do ensino bilíngue têm preferência em falar as suas línguas maternas em casa, junto dos familiares e amigos, apesar de serem bilíngues.

Outra pergunta diz respeito aos problemas que o professor encontra ao ensinar a língua portuguesa aos seus alunos e em que áreas do estudo do português ele tem mais dificuldades de ensinar. Todos afirmaram que têm alguns problemas para ensinar o português, principalmente na distinção de alguns sons de algumas palavras em português, bem como na construção das frases. Estas respostas vão a favor da nossa hipótese de trabalho que afirma que *A fala dos alunos, que é marcada por interferência linguística, é devida à transferência que estes fazem das suas línguas maternas (Bantu) para a língua de ensino, o português.* Vejam as respostas dos entrevistados:

E: – E quais os problemas que a professora encontra ao ensinar a língua portuguesa na sua turma? Em que áreas do estudo da LP tem mais dificuldades de ensinar?

P2: Sim... tenho encontrado alguns problemas...porque eles entendem melhor a explicação na sua própria língua:: em relação ao português...mas os maiores problemas que encontrei:: foi na 3ª classe...classe de transição...porque tinham muitas dificuldades em escreverem e distinguirem alguns SONS do português...

P3: Hum:: as dificuldades encontram-se mais na escrita...de algumas palavras...por exemplo:: quando chegamos na zona de tensão entre o [s] do português que em *chuwabu* chamamos por [c]...e:: o [k] que se escreve **c** em português e **k** em *echuwabu* ... eles tinham algumas dificuldades...juntando com as vogais... eles tinham problemas de escrever *cama* em língua portuguesa...eles escreviam [kama]...com [k]...eh::aÍ...era preciso fazer muito trabalho com eles...no sentido de perceberem a diferença dos sons...e ensinar também que apesar do [k] estar presente no alfabeto português...ele é um som que predomina nas línguas bantu...portanto...neste caso do *echuwabu*:: mas agora este proBLEma..que aparece na terceira classe...que nós chamamos zona de tensão... de algumas letras...já está sendo sanado aos poucos...já conseguem distinguir alguns sons...que diferem uma língua da outra...na quarta classe e na sétima classe.....

As respostas destes professores demonstram que no ensino bilíngue os alunos apresentam dificuldades em distinguir alguns sons da língua portuguesa, principalmente na escrita, o que leva os alunos a terem dificuldades na escrita do português, trocando as letras de alguns sons. Como é o caso de alguns professores escreverem no quadro palavras como /pola/ para dizer /bola/; /anssim/ para dizer /assim/. Este ponto sugere que o uso das metodologias adequadas neste ensino é prioritário.

A pergunta nº 4, relacionada com as marcas de interferência de uma língua na outra, os professores responderam o seguinte:

E: Quando ensina o português na sala de aula, tem verificado algumas marcas de sons do *echuwabu* no português, quando o aluno pronuncia a palavra em português? No som ou na forma escrita?

P1: - Sim...na escrita de algumas frases...por exemplo...((sorriso)) bem...esse problema notava-se mais nas quartas classes...o aluno...a princípio...tinha a tendência de usar a mesma estrutura frásica do *echuwabu* no português...por exemplo:::na frase...*a mamã vai a machamba*... no *echuwabu* não se realiza o artigo junto ao substantivo da frase...por exemplo...”*mani ondowa mundha*”...a frase não tem artigo junto ao substantivo *many* ...assim...eles escreviam... “*mamã vai machamba*”...o professor tem que ficar um pouco atento nessas alterações frásicas...principalmente nas frases com verbos transitivos e intransitivos em português...eh:::que não se usam ou quase não se usam na língua materna...por exemplo...no *echuwabu* é normal dizer::: “*mani yaka echile okhana ayima eli*”...que significa literalmente em português... “a mamã no ano passado teve duas crianças”...em vez de dizer...”*wabala ayima eli*” que quer dizer...”*deu a luz duas crianças*”...porque fica muito pesado...há palavras que não são usuais mesmo na língua *echuwabu*...por...que...praticamente...os seus significados não constroem...no português...nós temos que explicar que não podemos dizer que ... “no ano passado a minha mãe nasceu duas crianças”...não está correto...mas sim...”*a minha mãe deu a luz duas crianças no ano passado*”...o professor tem que prestar muita atenção no aluno...sobre estes casos....

P2: – Como disse o meu colega...essas marcas verificam-se...mas::: eu explico como é que devem diferenciar os sons das duas línguas...na expressão oral e::: na expressão escrita...de modo a não confundirem a escrita dos sons das duas línguas...por exemplo...escrevo no quadro as duas frases com os sons em causa e mostro as diferenças na realização do som oral e do som na escrita...da mesma palavra...e::: mando também trabalhos para casa...para consolidarem a matéria...

Estas respostas, uma vez mais, demonstram as dificuldades que os alunos encontram na aprendizagem do português que, para eles, é língua estrangeira.

Em relação à pergunta número cinco, os entrevistados afirmaram que os alunos e as comunidades em redor da escola têm ajudado a escola na feitura de alguns materiais didáticos para os alunos. Apresentamos as respostas dos entrevistados quanto à pergunta número cinco.

E: – Em relação ao material de apoio didático, têm usado algum material feito pelos alunos da escola, ou pela comunidade, para apoiar os alunos nas aulas?

P1: –:Sim... temos algum material feito pelos nossos alunos aQUI na escola...por exemplo...para apoiar as aulas de matemática...ciências naturais e:: outras atividades escolares...

A resposta deste professor leva-nos a crer que os materiais feitos pelos alunos e orientados pelos professores das várias disciplinas são importantes no lecionamento das mesmas, mormente quando se trata de escolas que se encontram em zonas rurais e recônditas, que estão distantes das capitais, aonde o material didático chega, por vezes, no segundo semestre das aulas, ou até mesmo não chegam.

A pergunta número seis, relativa ao aproveitamento pedagógico dos alunos, os professores afirmaram que é bom, e que os alunos se esforçam muito em aprender. Vejamos as respostas dos mesmos:

E: - Qual é o aproveitamento pedagógico dos seus alunos neste ensino, refiro-me das classes que já lecionou?

P2: - O rendimento tem sido positivo... acho que... ao nível de todo o ensino bilíngue...

P4: – Eh::: bom...a situação pedagógica eh::: traz pontos muito positivos..é aí que... nós podemos concluir que o aluno do ensino bilíngue... é muito inteligente... porque ELE...já trabalha com duas línguas...aprende bem e com muita rapidez...ele já escreve nas duas línguas...ele já pode confrontar com o aluno monolíngue...tanto na escrita e na oralidade em português... eles desafiam mesmo o aluno do monolíngue...com a vantagem de saber ler e escrever na sua língua...eu...estou mesmo à vontade com os meus alunos nesse sentido....

As respostas destes professores querem demonstrar que apesar das dificuldades que os alunos enfrentam no ensino bilíngue, quer na falta de material didático, quer no fato de o português para eles ser uma língua estrangeira, não interfere no aproveitamento pedagógico dos mesmos porque têm vontade de aprender e

compreendem mais facilmente as aulas, já que elas são também ensinadas nas suas línguas maternas.

Já com as questões sete e oito, todos os professores responderam unanimemente que os alunos se sentiam mais à vontade em falar as suas línguas maternas nos intervalos das aulas e que participavam mais nas matérias dadas em língua materna do que em português. Para estas questões, como observadora das aulas e em contato com os alunos nos intervalos, pudemos constatar no terreno que realmente os alunos preferem conversar nas suas línguas maternas preterindo o português para o segundo plano. Vejamos as respostas dos entrevistados em face destas questões:

P1: – Hummmm...nos intervalos?...eles conversam mais em *chuwabu* (forma abreviada da palavra *echuwabu*) com os seus colegas...é a língua que sabem falar melhor....

P3: – Eles conversam sempre em *lomwe*...apesar de alguns tentarem conversarem em português...mas:: durante as aulas de português...eles só falam em português...

P4: – Hummmm...eles participam mais nas aulas de *lomwe*...porque é a língua que eles mais dominam...quando as aulas são em português...eles demoram mais a responder...ou a interagir porque...primeiro:: ficam a pensar se o que vão responder está correto ou não...outros primeiro pensam em *elomwe*....e depois...respondem em português....

A resposta destes professores faz eco à ideia de Cummins (2000, p. 89), quando afirma que

com a promoção da educação bilíngue nas escolas, as crianças bilíngues têm um bom aproveitamento na escola quando esta ensina sua língua materna eficientemente e, quando possível, desenvolve o letramento naquela língua. Porém, quando as crianças são encorajadas a rejeitar a língua materna, o seu desenvolvimento é prejudicado e a sua capacidade de aprendizagem subestimada (CUMMINS, 2000, p. 89).

A pergunta número nove, sobre como o professor trabalha a questão da diversidade linguística e cultural na sala de aula, os professores responderam o seguinte:

P1: – essa questão não se verifica...porque todos os alunos falam em *elomwe*... e pensam de acordo com a sua cultura...

P2: – para a 7ª classe esse tipo de diferenças de:: de::: diferençAS culturais já foi sanado logo no primeiro trimestre das aulas...e é um trabalho que se fez logo na altura da introdução do EB e::: eu comecei a trabalhar sobre as diferenças culturais... logo que peguei a turma eh::: já debatemos muito em sala de aula...hoje... são uma grande família...na sala de aula e fora dela...com quase os mesmos hábitos...mesma cultura...e nós temos um regulamento que ajuda o próprio aluno eh::: assim...como uma comunidade...essas diferenças na sala de aula já estão ultrapassadas....

P4: – sei que isso... não é tão simples...lidar com várias culturas...vários hábitos e costumes...em sala de aula...mas::: é preciso uniformiZAR... conciliar todos eles...e tentar formar outros comportamentos saudáveis em sala de aula...devemos ensinar aos alunos...que alguns hábitos que temos nas nossas casas...não devem ser usados na escola...principalmente...àqueles que prejudicam os colegas...o professor tem que saber que deve equilibrar na sala de aula...todos os hábitos dos alunos...para que não haja discriminação...e::: nenhum aluno saia prejudicado...nem o pobre...nem o rico...nem o muçulmano...nem o católico...não pode haver aluno mal educado...aluno bem educado...mas::: alunos que na sala de aula se comportam bem...e respeitam os colegas...respeitam as diferenças.....

Estas respostas dadas pelos professores demonstram que tanto os alunos como os professores têm a consciência de que na sala de aula é preciso saber gerir a diversidade, tanto a diversidade cultural como a diversidade linguística, respeitando o outro e as suas diferenças em prol de um ambiente mais saudável na sala de aula.

Como afirma Menezes (2006, p.59).

Quanto à diversidade linguística e cultural que existe nas escolas, devemos pensar numa sala de aula de línguas que saiba dialogar com o conhecimento linguístico e de mundo trazido pelos alunos, para a formação de cidadãos críticos e efetivos participantes de diferentes comunidades discursivas. A aceitação e incentivo da língua materna do aluno em sala de aula pode ser um passo para que os falantes vislumbrem um futuro melhor para si e procurem transmitir as suas línguas maternas a seus filhos (MENEZES, 2006, p. 59).

Relativamente à pergunta número dez, sobre se os livros ou manuais didáticos que abordam questões culturais ligadas à comunidade dos alunos, eles foram unânimes em responder que sim, que os livros falavam de vários aspetos ligados à comunidade, a sociedade moçambicana, no geral. Em seguida, apresentamos as respostas dos professores em face desta pergunta:

P3: – Sim...eles tratam de questões ligadas à comunidade...por exemplo...temos:: textos que falam das atividades agrícolas e domésticas em que as mães participam...também tem vários textos que abordam questões ligadas aos ritos de iniciação...a dança...as tradições....

P1: – Tem algumas questões... questões ligadas a aspectos culturais das comunidades dos alunos...é isso...

Estas respostas dos professores foram constatadas por nós, quando observamos os livros do aluno das classes em estudo. Os livros abordam questões ligadas às comunidades dos alunos, da sociedade moçambicana, questões ligadas às tradições e culturas das comunidades, fato positivo para o aluno na medida em que ele passa a conhecer melhor a cultura do povo, seus hábitos e costumes e aprende a perpetuá-los. Ela responde a seguinte questão da nossa pesquisa: Que elementos novos aparecem no currículo como necessidade do ensino bilíngue?

Os professores entrevistados da 7ª classe foram unânimes em responder que no final da sétima classe os alunos se tornarão bilíngues, já que eles demonstram capacidades em aprender a ler, falar e escrever nas duas línguas, desde o início do ensino primário. Em relação à pergunta onze, os professores responderam o seguinte:

E: - Professor, em relação à classe de transição da aprendizagem do português, do oral para o escrito, que é na 3ª classe, acha que na 4ª classe os alunos já terão competências suficientes para aprender a ler outras disciplinas como história, ciências naturais, geografia?

P3: – Hum:::hum::: acho que sim...com alguns problemas de interferência...de leitura...mas serão....

P2: – ((risos)) acho que sim...porque os alunos adquirem as habilidades de escrita...muito cedo...acho que se passarmos para a 4ª classe essa transição...eh::: seria um atraso...e::: vale a pena deixar onde está...os alunos aprendem facilmente a falar português...porque também estão em contato na mesma escola com alunos monolíngues...e::: isso facilita a aprendizagem oral do português...também a idade dos alunos conta para aprender uma língua...são muito novos...

Apesar de estas respostas serem satisfatórias e os professores não acharem necessário à alteração da classe de transição da aprendizagem do português oral para o

escrito, que é na 3ª classe para a 4ª classe, julgamos que pelo nível das dificuldades que os alunos apresentam na escrita, tanto na 4ª classe como na 7ª classe, a classe de transição deveria ser feita a partir da 5ª ou 7ª classes como forma de os alunos consolidarem melhor as habilidades aprendidas nas classes anteriores no que respeita ao português oral, ao conhecimento das estruturas da língua materna, para que essa transição seja feita de uma forma mais sustentável em língua portuguesa, tal como afirmamos na nossa hipótese de que o tempo de aprendizagem da escrita na LE pelo aluno do ensino bilíngue no ensino primário é muito curto, o que pode ser uma das causas do insucesso escolar desses alunos.

Vale dizer que, algumas das respostas em relação à questão onze inviabilizam a nossa ideia de que a transição da L1 para a L2, como língua de ensino, que é feita a partir da 4ª classe, parece-nos muito prematuro, dado que a transição da L2, língua oral, para a escrita acontece na 3ª classe. Assim, o tempo de aprendizagem da escrita na L2 pelo aluno bilíngue é muito curto, um ano apenas, para enfrentar o ensino na L2, fato que se verifica na expressão oral dos alunos, marcada de interferência linguística, de língua bantu para o português e do português para a língua bantu. Porém, uma análise mais cuidadosa dessas respostas faz-nos pensar que os professores se sentem mais acomodados com a forma de como foram feitos os atuais currículos do EB, e que têm certa relutância às mudanças, porque segundo pudemos observar nas aulas, os alunos apresentam ainda muitas dificuldades em ler textos muito extensos e complexos, mesmos os alunos da 7ª classe que já deveriam ter competências de leitura e escrita no final da 6ª classe, para que no final da 7ª classe pudessem ser considerados bilíngues. Daí julgamos que essas respostas não podem ser generalizadas para todos os professores. Entretanto, outros professores concordaram que os seus alunos terão muitas dificuldades na aprendizagem das matérias, mas não se atrevem a falar sobre mudanças nos currículos, assunto que nunca lhes parece estar ao seu alcance.

Ao terminar a nossa entrevista aos professores, preferimos saber se para além do que tinham dito ao longo da entrevista, teriam mais alguma coisa a acrescentar às mesmas. Eis o que responderam como fecho das entrevistas:

P2: – Eh::: muita coisa não tenho...é só de lamentar a falta de material...essa percentagem que falei...de 60% de aproveitamento pedagógico... é conseguida com muito sacrifício...dos alunos e do professor...é difícil trabalhar sem livros...principalmente...quando os alunos vêm os do monolíngue com livros todos os anos:: e eles sem nenhum livro...eles ficam um pouco...um pouco...desmoralizados...por isso...estamos a pedir para fazer chegar esta nossa preocupação...sobre a falta de livros que desmotiva os nossos alunos...e nos deixam a nós professores como mentirosos...porque como sabe...nós temos de dizer a eles que os livros estão a chegar...vão chegar...têm de aparecer rapidamente...a falta de material enfraquece-nos um pouco neste ensino...

P3: – Hum::: bom...eu gosto de ensinar os meus alunos neste programa...porque sinto que eles gostam e estão motivados em aprender a ler e a escrever nas duas línguas...apesar de falta de livros e de outros manuais...eles gostam de aprender...

Fazendo uma reflexão sobre as respostas dos professores entrevistados verificamos que, realmente, a falta de livros e de manuais de ensino, de apoio ao professor e ao aluno é um dos motivos para que haja insucesso escolar, porque partindo da observação dos testes feitos pelos alunos e das redações feitas pelos mesmos, pudemos constatar que os alunos apresentam muitas dificuldades na escrita do português, principalmente na construção de frases complexas e de respostas coerentes, com compreensão, principalmente nos alunos da 4^a classe que constatamos problemas de letramento, alunos que não conseguem escrever uma frase ou separar as palavras que constituem uma frase.

Quando consultamos os professores sobre a situação acima descrita, eles responderam que não existiam materiais didáticos e que muitos deles seguiam a metodologia do ensino monolíngue para ensinar a ler ou a escrever, já que os materiais do EB são escassos e não se sentem confortáveis para ensinar de acordo com as metodologias do EB, dado que o tempo que tiveram acesso a elas foi muito curto, durante a sua formação. Em nossa opinião, esse ecletismo por parte dos professores na escolha das metodologias usadas só se verifica no ensino de algumas matérias no ensino das quais eles têm muitas dificuldades. Nas restantes em que eles se sentem mais à vontade para ensinarem segundo as metodologias do EB, eles usam essas metodologias.

Este fato é agravado também, segundo os professores entrevistados, pelo número elevado de alunos por turma, que variam dos 40 a 60 alunos.

Outra dificuldade que constatamos nos professores, foi o fato de alguns deles não dominarem a língua portuguesa, apresentando na fala e na escrita muitas marcas de interferência das suas línguas maternas, percebendo-se, facilmente, algumas lacunas que apresentam quando colocam algum enunciado ou palavra no quadro para os alunos copiarem ou lerem. Este fato pode explicar, em parte, os problemas que os alunos apresentam na escrita em língua portuguesa.

No entanto, esta é uma questão que deve ser debatida quando da formação pedagógica dos professores, na seleção dos mesmos para a tarefa de lecionação, bem como na formação pedagógica contínua do professor no âmbito deste ensino e não só.

Julgamos que, um esforço por parte dos fazedores deste programa e destes currículos na elaboração de materiais didáticos para todas as classes do Ensino Primário Bilíngue e uma preparação pedagógica e profissional adequada e mais demorada dos professores para o ensino, seria uma alavanca que deixaria este ensino no patamar que merece, dentro do sistema educativo em Moçambique. Fazendo coro às palavras de Ngunga *et al* (2010, p. 115), é necessário que se dê a “continuação do trabalho de advocacia visando angariar apoio da sociedade moçambicana para que todos adiram à modalidade que se revela bastante vantajosa para a educação em Moçambique” e

investimento na produção de material, primeiro a impressão de material (livros de leitura, de Matemática, de Ciências e outros), que se sabe que existe, a fim de que também os alunos que não falam a língua portuguesa possam usufruir plenamente dos direitos de todas as crianças moçambicanas, o direito a uma educação condigna (NGUNGA *et al*, 2010, p. 115).

7. Análise das entrevistas feitas aos gestores/coordenadores das escolas selecionadas

Uma análise cuidadosa das entrevistas feitas aos gestores das Escolas Primárias Completas de Lussa e de Mugogoda remete-nos, uma vez mais, para a questão dos problemas que advêm da falta de material didático nas escolas do ensino bilíngue, particularmente das escolas selecionadas para a nossa investigação e de outras questões que também podem influenciar negativamente o aproveitamento pedagógico destes alunos.

Segundo a coordenadora da Escola Primária Completa de Lussa, a desistência de alguns alunos das salas de aula do ensino bilíngue deve-se ao fato de não haver material

escolar nas escolas, fato que se agrava quando os alunos do EB vêm os seus colegas do ensino monolíngue com material, livros, manuais, dentro do mesmo recinto escolar, criando-se uma desmotivação tão grande que leva alguns alunos a desistirem ou a se transferirem para o ensino monolíngue.

Passamos a transcrever a fala da coordenadora sobre os problemas que a escola enfrenta no âmbito do EB:

Coord 1: - Os alunos aparecem em massa...mas:: com o andar do tempo eles acabam desistindo.... o que eu vejo é falta de motivação porque eles não têm material didático...porque...quando eles vêm os colegas do ensino monolíngue a usarem os livros...e:: anualmente a receberem novos livros e eles ainda continuam com os cadernos...ficam desmoralizados:: outros vão sentar em casa e:: outros passam para o ensino monolíngue...se houvesse a possibilidade de criar material didático específico para este ensino....eu creio que teríamos muitos alunos.... a procura é grande...

Coord 2: - Esta é a escola-piloto com o EB... vimos funcionando com algumas dificuldades...principalmente com a falta de manuais de planificação...temos funcionado sem o livro do aluno...

Assim, com esta constatação verificamos que não são só os professores que sentem este problema da falta de materiais didáticos, mas também os coordenadores da escolas e os pais dos alunos que, vendo os seus filhos sem livros acabam por transferi-los de um ensino para o outro, ou, o mais agravante, deixando-os em casa sem estudarem.

Apesar de os professores afirmarem que gostam de lecionar o EB e que este traz vantagens para o aluno, e mesmo afirmando que os resultados pedagógicos são bons neste ensino, os professores lamentam-se pela falta de preparação pedagógica e têm a consciência de que com a mesma os resultados seriam muito melhores. Esta lamentação também é reforçada pelos gestores deste ensino. Vejamos as falas dos gestores das escolas em estudo:

Coord 2: - ... outra coisa...é a falta de formação consecutiva dos professores... os professores são formados uma vez em cada ano... enquanto devia ser pelo menos... uma vez em cada semestre ou trimestre... isso traz muitas dificuldades nos professores...não há troca de experiências entre professores deste ensino...por exemplo... nesta escola existe um professor para cada classe deste ensino... o professor trabalha sozinho... planifica sozinho.... sem consultar outros colegas.... é difícil....

A fala deste gestor sobre as dificuldades que os professores sentem no EB faz-nos pensar o quão grande e importante é a troca de experiência entre professores do mesmo ensino, entre professores da mesma escola e, porque não, entre professores de escolas diferentes.

Relativamente à questão feita aos gestores sobre se os programas do EB contemplam aspectos relacionados com a realidade dos alunos, os coordenadores foram unânimes em responder que “sim”. Apresentamos em seguida às falas dos gestores em relação aos programas de ensino:

Coord 1: Sim... os programas que eu pude ler e observar algumas aulas dos professores... retratam a realidade dos alunos... dos problemas sociais das comunidades... da fauna...da flora....família...acho isso muito bom...

Coord 2: Bem...ainda não temos um programa geral deste ensino... somente temos material do professor que nos servem de apoio à planificação... esses retratam a vida dos alunos nas comunidades...

Estas observações feitas pelos gestores demonstram o quão importante é para os alunos estarem em contato com os manuais escolares, em termos de matéria a estudar, dos problemas sociais das suas comunidades, de modo a perceberem que esses problemas existem, como são geridos e solucionados, dado que eles são os futuros solucionadores de todos os problemas que a sociedade no geral possui. Os alunos podem, em longo prazo, depois de a sua formação, trabalhar para melhorar a vida das suas comunidades e do país, no geral.

Em relação ao desempenho pedagógico dos alunos, os coordenadores afirmaram que os resultados são bons e que mesmos com os problemas existentes neste ensino, os alunos preocupam-se em estudar as matérias. Porém, apesar de os resultados serem positivos, achamos que ainda há muito a fazer-se em relação a este ensino,

particularmente na escrita do português, começando pela preparação pedagógica do próprio professor e de um melhor controle e acompanhamento das planificações das aulas por parte dos responsáveis pedagógicos das escolas, principalmente nos alunos da 4ª classe que mostraram problemas de escrita graves.

Em seguida apresentamos as falas dos coordenadores em relação a este assunto:

Coord 1: - O desempenho é bom... no entanto... existem situações de transferência dos alunos... o aluno é transferido por conveniência dos pais para uma outra escola... que não existe este tipo de ensino... então... o aluno quando chega fica perdido...porque ele vai para o ensino monolíngue...nas classes superiores temos um número muito reduzido...porque uns chumbam e outros são transferidos...

Coord 2: - Hum::: muito bem ((risos))... para o ensino bilíngue tem havido bons resultados...os resultados rondam nos 70%...acho bom...

Uma questão que também quisemos saber foi referente a se os alunos no final do terceiro ciclo (7ª classe) teriam competências linguística e gramatical nas duas línguas de ensino, português e uma língua materna, para se considerarem bilíngues no final da 7ª classe. A resposta a esta questão foi positiva, segundo os depoimentos dos coordenadores.

Coord 1: - Olhe... como é um processo experimental...e este ano estamos a introduzir a sétima classe...custa-me dar uma resposta satisfatória a esse respeito...mas::: bem... estamos todos a fazer um esforço de que essa situação se concretize no final da sétima classe...agora...em relação à sexta classe...eles já estão a caminho disso...quero acreditar nisso...para o bem deste ensino em Moçambique..

Coord 2: - Eles terão competência a todos os níveis...o que acho que poderão ter dificuldades...talvez::: seja na disciplina de matemática...mas::: no português...não terão problemas....

Coord 2: - Em relação à sexta classe...sim...já podemos considerá-los bilíngues...escrevem...falam e lêem todas as matérias nas duas línguas de ensino...

Refletindo sobre estas respostas dos coordenadores em relação à fase de conclusão dos alunos da sétima classe, se no final do ensino primário se poderiam considerar bilíngues, julgamos que é uma resposta um tanto a quanto precipitada,

porque, se até ao mês de outubro em que foram feitas as últimas recolhas de dados os alunos apresentaram problemas de escrita, trocando os sons e as palavras de uma língua na outra e, por vezes, problemas de letramento, achamos que só depois de um estudo de proficiência linguística a esses alunos que terminam a sétima classe do EB, é que se estaria em condições de saber se eles, na realidade, se tornaram bilíngues e proficientes em português e nas suas línguas maternas, tanto ao nível da escrita como da oralidade. Porém, não queremos dizer que esses alunos devam ter o controle das duas línguas equivalente ao controle do falante nativo dessas línguas nem que sejam “a somatória ‘perfeita’ de dois monolíngues igualmente ‘perfeitos’” (CAVALCANTI, 2007, p. 72) porque o bilíngue, não o idealizado, mas o de verdade, não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y a depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de desempenhar melhor em uma língua do que na outra e até mesmo de se desempenhar melhor em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (GROSJEAN, 1982, p. 27; MACSWAN, 2000, p. 34).

Assim, vale lembrar que segundo Cavalcanti (2007, p. 75), a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, tendo como referência as funções que ambas as línguas de seu repertório verbal têm para ele. Para esta autora, diferentemente do sujeito monolíngue, cuja carga funcional da linguagem está inteiramente alocada em uma única língua, o bilíngue tem esta mesma carga distribuída em duas e, por isso, avaliar um comportamento exclusivamente em uma delas é avaliá-lo apenas parcialmente. Sabe-se que as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis, à medida que as exigências para cada língua mudam a configuração do repertório do bilíngue também se modifica. O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue prevê a utilização de mudança de código (*code switching*) e empréstimos linguísticos (*borrowings*) em sua gramática²⁹. Um bom bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência nas duas línguas. O *code switching* não é falta de competência, mas sim sinal de competência de bilinguismo e isso faz muito sentido quando consideramos que a mudança de código não são misturas *ad hoc*. Esses procedimentos são para o bilíngue recursos comunicativos poderosos dos quais ele lança mão com frequência, para

²⁹ Ver a este respeito Baker (1993, p. 8), Romaine (1989, p. 21).

pragmáticamente, atribuir sentidos vários aos seus enunciados, para expressar a afetividade³⁰, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica, etc. não se trata de um *deficit*, mas de um recurso sofisticado com que somente os bilíngues podem contar (CAVALCANTI, 2007, p. 75).

8. Análise da entrevista feita ao formador dos professores do Ensino Bilíngue

Para este formador de professores do EB, foram feitas perguntas relacionadas com o ensino e aprendizagem dos professores, as metodologias do ensino bilíngue e sobre as dificuldades que os formadores enfrentam na formação dos professores deste ensino, para que este tenha sucessos nas escolas do EB.

Antes de iniciarmos com as perguntas que achamos pertinentes, de acordo com o foco da nossa pesquisa, achamos que deveríamos saber do formador qual é a sensibilidade que ele tem em relação a este ensino em fase experimental no país, e como este estava a decorrer naquele ponto do país.

Passamos a transcrever as palavras proferidas pelo gestor e formador deste ensino na província da Zambézia, no distrito de Alto-Molócuè.

G 1: - ...penso que a introdução do EB em Moçambique é::: uma boa ideia que veio resgatar os nossos valores culturais...uma vez que a língua faz parte da cultura e da identidade de um povo...nós estávamos perdidos nesta área...com o ensino bilíngue as pessoas valorizam as suas línguas...vêm cultivando mais o gosto pelas línguas nacionais...é bem vindo...o EB...

Na realidade as palavras deste formador vêm confirmar uma vez mais o quão é importante o aluno começar a aprender uma língua segunda ou estrangeira a partir da sua língua materna, neste caso concreto valorizando as línguas nacionais moçambicanas.

³⁰ Veja-se o caso do bilíngue em Moçambique que é falante em duas línguas maternas (a do pai e a da mãe), que para evitar conflitos familiares, fala numa determinada língua materna numa situação de conversação com a avó materna e noutra língua com a avó paterna, para que todas compreendam o discurso.

No entanto, quando perguntado pela sua sensibilidade em relação à implementação do EB nas escolas, particularmente no distrito de Gurué, o formador afirmou que o problema estava na falta de material didático e na falta de informação por parte dos responsáveis pelos alunos sobre a importância do EB nas escolas. Em seguida, as palavras do formador deste ensino.

G1: - Falei com o diretor distrital e alguns professores das escolas bilíngues de Gurué e...penso que os zambezianos têm o receio de falar a sua própria língua...mas::: gostam de aprender na sua língua...no entanto...esse receio...penso... só se verifica na capital por parte de algumas pessoas...a dificuldade está na falta de material para o ensino e::: na falta de divulgação do bem... das vantagens que este ensino pode trazer nas comunidades...a população pode estar bem informada sobre a importância e vantagens deste ensino...soube que houve divulgação sobre este ensino...quando do início da introdução e:::prontos...parou-se por aí...e::: as pessoas...os novos pais que têm suas crianças que estão atingindo a idade escolar agora... têm muita dificuldade em matricular os seus filhos neste ensino...porque estão desinformados sobre o mesmo... falei com alguns pais e eles me disseram...que têm receio de matricular os seus filhos::: neste ensino...porque acham que o governo quer deixar os seus filhos aqui no campo depois de tirarem a sétima classe do EB...enquanto::: que os filhos deles...(governo) estão nas cidades com altos cargos... enquanto que os nossos filhos aprendem em *elomwe* e... nenhuma instituição vai dar emprego a crianças que só falam e escrevem em *elomwe*...então...isto é uma evidência...de falta de informação sobre o EB por parte de muitos pais...

Efetivamente, esta alocução deste formador vem fazer recordar que é muito importante que se faça a divulgação constante ou periódica deste ensino, dado que se trata de um ensino novo no país e não nos limitarmos a pensar que já se fez a divulgação quando da sua introdução. É necessário que os pais se sintam confortáveis em matricular os seus filhos neste ensino, principalmente os da zona rural que estão longe da capital provincial onde a divulgação dos resultados do ensino é frequente, em seminários, encontros, *workshops*, etc. não só se devem divulgar os objetivos deste ensino, mas também os seus resultados ao longo de todos os sete anos de sua implementação no país, como forma de os pais e responsáveis pelo aluno se sentirem motivados em deixar os seus filhos irem a escola, particularmente no ensino bilíngue, já que este demonstrou que tem pernas para andar.

Em relação às metodologias usadas por este ensino, o formador revelou-nos que os professores usavam o método prever/rever e o método de transição com características de manutenção, sendo estes métodos eficazes para este ensino. Em

seguida passamos a apresentar as falas do formador em relação às metodologias usadas no EB.

G1: - Recomenda-se para o EB... o método prever/rever que é um método...específico para este ensino...temos também o método de transição com características de manutenção...é:::um método também específico do EB...

Adiantando sobre o modo como são usados estes métodos pelos professores nas aulas do EB, este explicou o seguinte:

G1: - O método prever/rever consiste... aliás::: consiste na fase em que começa a transição...o professor ao planificar a sua aula...principalmente quando é um conteúdo novo...em língua portuguesa...ele mesmo prevê que como é uma língua nova para o aluno...o aluno não vai perceber...é uma previsão que ele faz...então...ele tem que fazer um trabalho...é aí que vamos encontrar o método dividido em 3 fases...que a primeira fase é a fase de prever...isto é...os problemas que podem advir de ensinar uma língua nova ao aluno...que nunca ouviu falar essa língua...isto é...ele vai encaminhar os alunos para a sua língua materna...não vai ensinar...mas encaminhar os conteúdos que serão aprendidos em português para essa língua...para que ele se sinta motivado em aprender os conteúdos...é uma motivação da aula que é feita na língua materna do aluno...depois passa para a segunda etapa...que é a etapa de ensinar...que o professor vai mediar os conteúdos na língua portuguesa...depois::: terá a terceira etapa...que é a fase de rever...como diz o próprio termo...rever...nesta fase...o professor volta a fazer a revisão na língua materna do aluno...faz as questões na língua moçambicana para ver se eles perceberam os conteúdos dados na LP...se o aluno não perceber não é devido a troca da língua...mas::: as vezes a falta de atenção...assim...ele vai planificar explicar de novo os conteúdos dados...nesta fase...o professor pode escolher a língua de mediação para voltar a ensinar a matéria...mas::: numa primeira via...de ensino dos conteúdos...é sempre em português...

Julgamos nós, que este método, se for devidamente aplicado pelos professores, trará bons resultados na aprendizagem de uma nova língua pelos alunos, dado que começa com o ensino da língua ou da matéria na língua do aluno e é consolidado também na língua materna do aluno, o que nos parece ser um método apropriado para este ensino, em alunos para quem o português é língua estrangeira e/ou língua segunda.

Em relação ao método de transição, o entrevistado explicou o seguinte:

G1: - Bom:: o método de transição também acontece justamente na terceira classe...que é a fase de transição para o ensino da escrita da L2...e::: é uma fase em que o professor começa a transferir as habilidades que os alunos adquiriram na língua moçambicana para a L2 que é o português...chama-se método de transição com características de manutenção...porque é na terceira classe que começa a transição...nas classes subsequentes...quarta e quinta classes já os alunos começam a ter as aulas na língua portuguesa...por estarem a ter as aulas na língua portuguesa...não vai deixar de lado a língua moçambicana...que já vêm aprendendo desde a primeira classe...vão ter a língua moçambicana agora como disciplina...é nesta fase... que vai-se chamar de manutenção...porque...a L1 aparece nessas classes para fazer a manutenção das habilidades já adquiridas no primeiro e segundo ciclos...então...é esse o método de transição com características de manutenção...e::: é uma manutenção que eles levam até ao final do terceiro ciclo...

Quando perguntado sobre os problemas que o formador enfrentava durante a formação dos formandos, este disse o seguinte:

G1: - Eh:: o problema que mais me afeta é a questão de como trabalhar...com as várias línguas que estão na sala de aula...porque numa sala podemos encontrar formandos de várias proveniências...então eu como formador...eu tenho que trabalhar com todas as línguas que estiverem na sala de aula...isto faz com que eu quando me apercebo que alguém não está a entender os conteúdos na sua língua...fique mais tempo com esse formando... o que acaba atrasando os outros...eu tenho que mexer com um pouco de *echuwabu*...um pouco de *elomwe*... um pouco de *changana*... um pouco de *Yao*...apenas limito-me a dar o funcionamento da língua...estou a falar da morfologia nominal...por exemplo... a identificação dos morfemas dos radicais dos sufixos da palavra na língua bantu dos formandos...eu só dou tópicos de como os vários assuntos da língua são abordados e... como funciona o seu ensino nas diferentes línguas...existentes na sala de aula... os formandos vão dando exemplos nas suas línguas e...vou ensinando como a língua funciona...tendo em conta a estrutura das línguas bantu...agora temos a parte metodológica deste curso que é muito vasta e::: isso leva muito tempo...o professor a ensinar...muitos conteúdos que deveríamos ensinar...por falta de tempo...são ensinados em muito pouco tempo... o que traz alguns problemas para os formandos do EB... que já não se verifica nos formandos do ensino monolíngue... que também formamos com metodologias diferentes...então...eu penso que deveria haver uma reestruturação deste ensino no que respeita aos programas de formação...também poderíamos ter aQUI no centro de formação... uma turma ou duas com alunos do ensino bilíngue...para que os formandos pudessem fazer as suas práticas de ensino...com esses alunos...antes de seguirem para as suas escolas... então podia-se mexer neste ensino como o ensino de inglês que existem vários professores para o ensino das várias áreas da língua...aqui...um único professor ensina várias áreas da língua...morfologia...sintaxe... fonética...fonologia...e::: isso é difícil... os conteúdos acabam não sendo devidamente aprofundados...então...acho que devia haver um professor para as metodologias das línguas bantu e outro professor para as metodologias do ensino bilíngue... porque quando se vai ensinar as metodologias do EB é muita coisa a ensinar porque temos que ensinar as metodologias do ensino não só do português ou da L1...nas formas do oral e do escrito como disciplinas...mas também das várias disciplinas...matemática...história...ciências naturais... etc...tudo isso para um único professor...essa dificuldade não é só minha...mas::: de muitos professores...mesmo os estudantes da UP em conversa dizem que sentem essas dificuldades....

Como podemos depreender pelas palavras deste formador existem, na realidade, várias dificuldades no EB, não só por parte dos formadores, como também por parte dos formandos. O tempo programado para o ensino-aprendizagem das matérias e o elevado número das matérias a serem ensinadas é muito curto, levando a que as matérias sejam abordadas superficialmente. Julgamos, contudo, que estes problemas poderiam ser minimizados com uma formação mais prolongada do que a que os professores estão submetidos atualmente.

Outra questão que também mereceu a nossa atenção é a questão das práticas pedagógicas. Realmente a preocupação do entrevistado é justa em relação à falta de

turmas do EB nos centros de formação. Julgamos que se existissem essas turmas, os professores poderiam fazer as suas práticas dentro do centro de formação, devidamente acompanhados pelos formadores, de modo a tirarem todas as dúvidas de seus formandos em relação às metodologias aprendidas para este ensino, antes de serem colocados nas escolas do EB.

A falta de material didático nas escolas mais uma vez é apontada pelo nosso entrevistado. Realmente é difícil, julgamos nós, ensinar a alunos que aprendem e ouvem pela primeira vez uma língua, sem o apoio do material didático como livros, manuais e outros ligados ao ensino. Esta deveria ser uma das preocupações que deveriam ser resolvidas pelo Ministério de Educação na introdução e concretização deste modelo de ensino em Moçambique. Sabe-se que existem já materiais feitos como livros do aluno, livros do professor e manuais de ensino para as línguas que são oferecidas no ensino bilíngue em Moçambique, mas o que se vem notando, é que esse material que já existe não chega, muitas vezes, ao destino principalmente, nas zonas rurais mais recônditas como as escolhidas para o nosso estudo. Julgamos que as autoridades competentes deveriam procurar resolver este problema que é muito importante para o sucesso da EB em Moçambique.

A questão da divulgação deste ensino anualmente junto aos pais e/ou responsáveis pelos alunos julgamos que também deveria ser outra tarefa do Ministério da Educação, divulgar os objetivos e as metodologias do ensino bilíngue porque, segundo afirma e bem o nosso entrevistado “... falei com alguns pais e eles me disseram...que têm receio de matricular os seus filhos::: neste ensino...porque acham que o governo quer deixar os seus filhos aqui no campo depois de tirarem a sétima classe do EB...enquanto::: que os filhos deles...(governo) estão nas cidades com altos cargos... enquanto que os nossos filhos aprendem em *elomwe* e... nenhuma instituição vai dar emprego a crianças que só falam e escrevem em *elomwe*...então...isto é uma evidência...de falta de informação sobre o EB por parte de muitos pais...”. Estas observações demonstram que alguns dos pais e os responsáveis pelos alunos não conhecem devidamente este ensino, como ele funciona e como é que esses alunos, no final da sua formação, serão encaminhados nas suas vidas profissionais, de modo a contribuírem com os seus conhecimentos e força de trabalho para a melhoria do país.

9. Análise das entrevistas sociolinguísticas com os responsáveis pelos alunos

Ao nos propormos fazer esta entrevista de natureza sociolinguística aos responsáveis pelos alunos, e sempre seguindo o pensamento de pesquisadores desta área tais como Tarallo (2007, p.13), tínhamos o propósito de minimizar o efeito negativo causado pela nossa presença como pesquisadoras na naturalidade da situação de coleta de dados. Pretendíamos coletar situações naturais de comunicação e grande quantidade de material de boa qualidade sonora, por forma a termos um material original para a nossa análise de dados. Ao longo das entrevistas estivemos em contato com falantes nativos da língua *elomwe* e/ou *echuwabu*, todos da mesma classe social, trabalhadores rurais e domésticos, pais dos alunos do Ensino Bilíngue. Tentamos neutralizar a força exercida pela presença do gravador e pela nossa presença como elementos estranhos à comunidade, procurando acomodar nosso comportamento social e linguístico ao do grupo dos entrevistados, isto é, tentando minimizar o efeito negativo de nossa presença sobre o comportamento sociolinguístico natural da comunidade, conversando naturalmente com os entrevistados depois de explicarmos o porquê do nosso trabalho com eles e de os informarmos que a fita gravada contendo informações de natureza pessoal dos entrevistados poderia ser inutilizada, sempre que eles o exigissem. Assim, depois de todos os entrevistados estarem conscientizados da nossa entrevista, começamos o nosso trabalho, tentando sempre aprender o máximo, sempre no papel de aprendiz-interessado na comunidade de falantes e em seus problemas e peculiaridades. Como forma de atingir o nosso propósito, partimos de um questionário-guia de entrevista, de modo a homogeneizar os dados dos entrevistados para posterior comparação, controlar os tópicos de conversação e, por vezes, provocar narrativas de experiência pessoal, numa situação de comunicação natural.

É de salientar que para a aplicação das entrevistas com os pais falantes do *elomwe*, foi necessária a ajuda de um intérprete, por não sermos falantes fluentes desta língua e, por este ser um indivíduo conhecido da comunidade e uma pessoa aceita pela comunidade. Já para as entrevistas em *echuwabu*, não foi necessária à ajuda de intérprete, por sermos falantes nativos dessa língua. Entretanto, todas as entrevistas foram transcritas para o português para melhor análise e clareza dos dados.

Depois de uma análise geral das entrevistas aos responsáveis pelos alunos constatamos que todos eles eram falantes de *elomwe* e/ou *echuwabu* e estavam a favor

da implementação do Ensino Bilíngue em Moçambique, particularmente nas escolas primárias rurais porque, segundo eles, era uma oportunidade de os filhos poderem aprender a falar e a escrever nas suas línguas maternas e em português, língua que lhes permitirá no futuro, uma ascensão social e econômica. Ainda é importante pelo fato de esse ensino valorizar a cultura dos alunos, a satisfação de necessidades práticas como a comunicação com familiares que não falam o português. O ensino em línguas maternas, segundo os responsáveis pelos alunos, serve também para que os alunos ajudem os pais na interpretação da bíblia escrita na língua materna do aluno.

Apresentamos, em seguida, algumas falas que ilustram as percepções dos responsáveis pelos alunos em face de implementação do ensino bilíngue nas escolas, bem como da importância deste ensino na vida dos seus filhos.

E: - Como se sente quando percebe que seu filho está a aprender a escrever e a ler em *echuwabu* e em português?

P1: – Eu gosto... preciso que o meu filho aprenda português e *echuwabu*.. ler e escrever nas duas línguas faz bem...meu filho ensina bíblia para mim...

P4: - Eu sinto feliz... porque muitos de nós só conhecemos o *elomwe*... também na nossa própria língua muitos não conhecemos como escrever...as criança vai-nos ensinar lá em casa...

E: - O fato de seu filho aprender a escrever e falar em português e em *elomwe*, acha que pode trazer algumas vantagens futuras para ele?

P2: – claro... para quem tiver boa vocação... isso pode criar bom sucesso para ele... porque um dia vai viajar para um lugar... onde as pessoas não falam *elomwe*... então... falando português... fica mais fácil para ele conversar com outras pessoas... vai ser bem acolhido... e viver como familiar... também pode trabalhar em qualquer serviço...

P3: – é que ele pode aprender a escrever e a ler nas duas línguas... isso é bom... e nós os pais agradecemos... traz vantagens... porque qualquer pessoa pode ajudar meu filho... se ele souber falar nas duas línguas...

P1: - isso depende da sorte futura de cada criança... se vai ser professor...motorista... chefe de campo... depende da sorte dele... para ajudar nós os pais...

Outro aspecto a salientar sobre a percepção dos responsáveis pelos alunos em relação à importância do ensino bilíngue nas escolas é apresentado pelos mesmos da seguinte maneira:

E: – Já ouviu falar do ensino bilíngue?

P3: – sim... é bom... criança aprender as duas línguas... português e *elomwe*...

P4: – no meu caso...estou a ver que...devia abranger para outras escolas que ainda não têm... aumentar o número de professores... os que tem experiência com este ensino bilíngue... os que sabem escrever em *elomwe*... como dar aulas mesmo neste ensino bilíngue...

Essa percepção faz-nos pensar que os pais acreditam no ensino bilíngue para a solução dos problemas dos seus filhos e na instrução para todos, e acreditam também que através do ensino em línguas maternas é possível que os seus filhos aprendam também todas as disciplinas como matemática, história, ciências da natureza, fato que os deixa muito felizes. No entanto, os mesmos têm a consciência que ainda há muito que caminhar neste ensino, sobretudo na formação dos professores e ainda a falta de material didático para este ensino. Vejam as seguintes falas dos responsáveis pelos alunos face à falta de material didático nas escolas do EB.

E: - Quais são os problemas que os seus filhos apresentam em relação ao ensino bilíngue?

P5: - as vezes tem falta de cadernos... também falta de livros e roupa... ele tem que ir a escola com a roupa limpa... mas falta sabão em casa... as vezes... não tem roupa porque não tenho dinheiro para comprar para eles...estou divorciada e professor não entende...

P2: – mas ainda no meu caso... não me apresentaram nada... só que falam que estão a gostar deste ensino... que já sabem escrever em *elomwe* e em português... mas também falam que não há livros para estudarem... assim eu penso isso está mal... deviam arranjar livros como tem feito no ensino monolíngue... todos os professores e alunos têm livros...assim é bom...

Outra questão também apresentada pelos responsáveis pelos alunos é relacionada com os conteúdos programáticos se estes têm a ver com a realidade dos alunos ou não. Este ponto é percebido da seguinte maneira:

E: - quando conversa com seus filhos em casa, acha que ele está a aprender coisas que tem a ver com a realidade do distrito, da localidade?

P2: - sim... acompanho às vezes... eles falam mesmo do que está ligado às comunidades... ao nosso redor... e... falam dos avós... da tradição... das histórias dos nossos antepassados... dos régulos e chefes da aldeia...

P5: - sim...eles dizem que na escola os professores falam dos problemas da comunidade... das estruturas do bairro... como respeitar os mais velhos... como respeitar os pais....falam das doenças que matam as pessoas nos bairros....malária....sida....cólera...é isso....

Em relação ao uso da língua portuguesa, os pais foram unânimes em demonstrar que gostariam de aprender a falar o português, mas que se sentiam melhor a falar nas suas línguas, e que assim era uma forma de preservar o legado linguístico de seus pais e familiares. Somente um pai, de todos os cinco entrevistados, respondeu que gostava de falar em português. No entanto, há que salientar que este responsável pelo aluno participou de um curso de alfabetização, mas que por razões pessoais não continuou até a fase final. Apresentamos em seguida algumas falas dos responsáveis pelo aluno em face de esta situação linguística.

E: - Você gosta de falar em que língua? Em português ou em *echuwabu/elomwe*?

P4: - ... em *echuwabu*... porque não falo bem português... só sei dizer obrigado...(risos)...é isso...

P2: - ... bem para meu caso... gosto de falar português com os professores para treinar mais... mas em casa... eu falo *elomwe*... para todos acompanharem a conversa... mesmo num comércio... também falamos em *elomwe*... porque não precisamos de interpretador... todos falam a nossa língua.

P3: - bem... só falo em *elomwe*... também falo uma palavras em português com meu filho que está na 5ª classe... ele está a me ensinar...mas... gostar...gostar mesmo... é em *elomwe*...(risos)

Outra questão pertinente feita aos entrevistados foi se o fato de os alunos do ensino monolíngue aprenderem a falar na escola o português poderiam esquecer a língua materna. Esta questão foi respondida por todos os entrevistados das duas línguas que não era possível, porque em casa os filhos falam com os pais nas suas línguas maternas, porque muitos deles eram analfabetos ou mal falavam o português. Apresentamos de seguida algumas falas dos encarregados pelos alunos em relação a esta situação.

E: - Acha que a criança que só aprende a falar e a escrever em português na escola, do ensino monolíngue, ele pode esquecer-se de falar *elomwe/echuwabu*?

P3: – Não... ele não esquece nada...

P4: – Não... ele não esquece... porque quando chega em casa ele fala com a família em *echuwabu*...

P1: – Não... eu tenho provas porque... tenho um irmão que está na África do Sul... mas quando... ele chegou estava a conversar bem em *elomwe*... mas ele conhece bem essa língua... inglês... português... e não mistura nada...

Chegados a este ponto da análise das entrevistas, resta-nos dar o nosso parecer sobre os pontos comuns abordados ao longo das entrevistas, feitas aos professores, aos gestores das escolas, formadores dos professores, bem como aos encarregados pelos alunos. Relativamente à situação do ensino bilíngue nas escolas este está funcionando normalmente de acordo com as respostas dos entrevistados, apesar da falta de material tanto para os professores como para os alunos deste modelo de ensino, independentemente da classe que leciona e/ou aprende. Outra questão que afeta também aos professores é a questão de formação pedagógica e profissional que, muitas vezes, é feita a partir de alguns cursos de capacitação de curta duração e não formação propriamente dita o que, de alguma forma, contribui para o fraco desempenho pedagógico dos professores e dos alunos deste ensino.

Outro pormenor que julgamos importante na motivação do ensino de línguas por parte dos professores, este deveria estar centrado na interculturalidade que as línguas de ensino oferecem, como forma de levar os alunos a aprenderem a língua não de forma obrigatória, mas sim de uma forma prazerosa.

Julgamos também que se os materiais didáticos chegassem atempadamente às mãos dos professores e alunos, os resultados pedagógicos seriam muito melhores. Para além disso, os professores deveriam investir também na produção de materiais didáticos feitos na própria escola e com a ajuda dos pais através de recursos naturais, aproveitando os saberes da comunidade, numa atitude de interação entre a escola e a comunidade.

Importa também lembrar que o fato de alguns professores não aplicarem devidamente as metodologias apropriadas para este ensino na transmissão de algumas matérias, também se reflete no desempenho linguístico e pedagógico dos alunos. Contudo, apesar destes problemas que afetam este ensino pode-se observar e afirmar que este tem condições para ser um bom modelo de ensino em Moçambique. Por isso, deveriam resolver-se os problemas apontados como as principais causas das dificuldades que presentemente apresenta, e se devia expandir por todo o país deixando de ser experimental.

CONCLUSÕES

Finda a análise e discussão dos dados, é chegada a altura de apresentarmos algumas conclusões sobre o trabalho realizado e de retomarmos as nossas questões de investigação para lhes dar resposta. Sendo assim, foram nossos questionamentos: Que tipo de dificuldades apresentam os alunos na aprendizagem da língua portuguesa quando se introduz a L2 e/ou LE nos programas curriculares do ensino bilíngue? Que tipos de interferência linguística os alunos do EB apresentam no português L2 e/ou LE? Como se caracteriza o ensino da língua portuguesa que é realizado pelos professores (as) moçambicanos (as) nessas escolas-piloto? Qual o nível de conhecimento de língua portuguesa dos alunos no final da 3ª e 7ª classes? Com estas questões a realização da nossa pesquisa e a nossa análise de dados permitiram-nos chegar as seguintes conclusões:

Existem grupos populacionais em Moçambique que desconhecem completamente a língua portuguesa. Portanto, para esses grupos, o português é língua estrangeira. Muitos alunos apresentam problemas de escrita, por vezes apresentando-a de forma ilegível e incompreensível, o que nos leva a inferir que a sua maior dificuldade está na escrita. Os alunos revelaram dificuldades relativamente às perguntas que exigem respostas mais elaboradas, ou cujas respostas tivessem que ser extraídas de um parágrafo com muita informação. Demonstraram também dificuldades em produzir composições bem estruturadas, com sequência lógica e sem erros ortográficos, nas perguntas que exigem análise e compreensão, tendo-se produzido resultados que não são satisfatórios na sua globalidade. Os alunos da 4ª classe das duas escolas apresentam também muitas dificuldades na escrita do português, muitos deles substituindo os sinais gráficos por icônicos, por não terem o domínio da grafia das palavras, mesmo as mais simples. Esta situação abre espaço para se sugerir que se devam encontrar soluções para uma intervenção pedagógico-didática adequada para essa situação.

Marcas de interferência das línguas maternas dos aprendizes na escrita do português, bem como no português oral - fatos constatados através de conversas informais que tivemos com os alunos das duas classes e das duas turmas, quando da pesquisa, e através do exame dos exercícios de desenvolvimento da língua por eles produzidos - foram também outras conclusões que pudemos tirar desta pesquisa. Essas marcas de interferência das línguas bantu no português escrito, que perfazem 90% dos

casos verificados, e no português oral dos alunos inquiridos aparecem em todos os níveis, com particular incidência para os níveis lexical, fonético e morfo-fonológico.

A análise da escrita dos alunos em estudo revelou também que existem marcas da oralidade. Esta realidade verifica-se na fala de Mello (s/d) que afirma que “As marcas da oralidade no texto são consequências consideradas normais para os alunos que têm pouca familiaridade com a leitura e com a escrita e ainda estão apropriando-se dos conhecimentos linguísticos”. Contudo, para minimizar esta situação, podemos sugerir que aplicando o método da oralidade aliado à escrita, na sala de aula, seria o desejável. Desenvolver-se-ia não só a competência linguística do aluno e a sua proficiência em língua portuguesa, mas também colocar-se-iam em diálogo as culturas e as línguas que se entrecruzam nas salas de aulas através da língua portuguesa, como forma de valorizar as línguas maternas e as culturas dos alunos. Assim, os professores para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua estrangeira/segunda, apostariam na narratividade oral dos factos vivenciados pelos alunos, dado que se parte do princípio de que todos sabem contar histórias, histórias da vida ou pequenos episódios vividos. Como afirma Ançã (1997), “a oralidade encerra em si um imenso potencial a explorar, e porque a oralidade é o código mais próximo da subjectividade e do intrapessoal”.

Analisando ainda a escrita dos alunos, constatamos que os alunos do ensino básico bilíngue escrevem melhor nas suas línguas maternas do que em português, quase sem marcas de interferência do português na escrita das suas línguas maternas. Entretanto concluímos também que os alunos têm a consciência da importância do ensino da língua portuguesa nos currículos do ensino básico, porque sabem que esta língua vai facilitar-lhes a vida no futuro, mesmo para prosseguirem com os estudos no ensino secundário, onde a língua materna não é ensinada.

Concluimos também que os alunos inquiridos preferem falar nas suas línguas maternas, tanto em casa com os pais, como com os amigos nos intervalos das aulas ou nas situações informais, em detrimento da língua portuguesa.

Pudemos também inferir que a maioria dos alunos do ensino bilíngue nas classes seleccionadas para a nossa pesquisa tem dificuldade em escrever segundo as normas ortográficas e que muitos deles ainda se baseiam nos saberes da oralidade na construção de suas hipóteses escritas, demonstrando pouca familiaridade com as convenções que a regem e sem terem a noção das diferenças entre as duas modalidades, a oral e a escrita.

O baixo conhecimento linguístico em português verifica-se com maior incidência nos alunos da EPCL, dos dois ciclos em estudo, fato que preocupa os professores dessa escola e os dirigentes do Ministério de Educação. A aproximação com a língua portuguesa localizada na capital provincial onde o português é usado por uma grande quantidade de pessoas parece explicar o fato de os alunos da EPCM terem melhor domínio desta língua em relação aos alunos da EPCL que ficam mais distantes da capital.

Pelo nível de dificuldades encontradas nos alunos inquiridos, concluímos que a classe de transição da aprendizagem do português oral para o escrito, que é feita da 3^a para a 4^a classe, deveria acontecer a partir da 5^a classe como forma de os alunos consolidarem melhor as habilidades aprendidas nas classes anteriores no que respeita ao português oral e ao conhecimento das estruturas da língua materna. Assim, a transição seria feita de uma forma mais sustentável em língua portuguesa, tal como afirmamos na nossa hipótese de que o tempo de aprendizagem da escrita na LE pelo aluno do ensino bilíngue no ensino primário é muito curto, o que pode ser uma das causas do insucesso escolar desses alunos.

O tempo de formação pedagógica e profissional dos professores do ensino básico bilíngue é muito curto - três meses - fato que se reflete no desempenho pedagógico dos alunos, apesar de os conteúdos programáticos refletirem a realidade social e cultural em que vivem. Convém aqui esclarecermos, entretanto, que muitos professores, ao serem transferidos do ensino básico monolíngue para o ensino básico bilíngue, passam por um período de estágio de um mês apenas, tempo insuficiente para que os professores assimilem devidamente a metodologia do ensino bilíngue. A metodologia atualmente usada por alguns professores do ensino bilíngue não são as mais adequadas, dado que alguns professores empregam métodos e técnicas do ensino monolíngue para ensinar as matérias do ensino bilíngue.

Alguns professores apresentam, tanto na fala como na escrita, muitas marcas de interferência das suas línguas maternas, o que pode ser fonte de alguns problemas que alguns alunos apresentam tanto na escrita como na oralidade em língua portuguesa.

Para minimizar a situação dos alunos em relação ao desenvolvimento da escrita, sugerimos que se deve aumentar o tempo da aprendizagem da escrita da L2/LE como também se deve rever a questão do tempo de formação dos professores do ensino bilíngue.

A falta de material didático que as escolas com este ensino enfrentam e as más condições físicas das infraestruturas onde as aulas são ministradas são alguns fatores responsáveis desta situação.

Destas ilações, concluímos que a mudança da língua materna para a língua estrangeira como veículo de ensino, o que acontece na 4ª classe, é precoce. Nessa altura, o aluno começa a aprender a ler e a escrever a LE. O ideal seria ir até a 5ª classe com a L1 como veículo de ensino, para permitir que o aluno tenha maturidade linguística e intelectual sólida para facilitar a transferência das habilidades já aprendidas, até o final da transição.

Entretanto, apesar de todos os problemas existentes neste modelo de ensino em Moçambique, constatamos que os resultados pedagógicos dos alunos são positivos satisfatórios e que o Ensino Bilíngue em Moçambique pode ser expandido por todo o país. Os professores, os alunos, bem como os pais e responsáveis pelos alunos do ensino bilingue por nós inquiridos e entrevistados estão satisfeitos com este ensino, independentemente das dificuldades enfrentadas neste momento.

Portanto, todos os problemas apontados levam-nos a pensar em trabalhos de pesquisa futuros que tomem por objeto o ensino bilíngue em Moçambique, tais como:

1. Pesquisas sobre os problemas que os professores do ensino básico bilíngue enfrentam no dia-a-dia da sala de aula durante o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa como L2/LE, de modo a reunir elementos que possibilitem a elaboração de um projeto pedagógico bem fundamentado teórica e metodologicamente, bem como atento à diversidade cultural de cada região.
2. Estudos sobre a formação pedagógica e profissional dos professores deste ensino, dado que o tempo ora previsto para a formação dos professores do ensino bilingue é de um mês apenas, de modo a permitir a configuração de um programa de capacitação de professores que incluisse diretrizes condizentes com as necessidades do ensino bilíngue, redefinindo-se, inclusive, o tempo de formação do professor.
3. Redefinição pelo MEC de uma logística eficiente dos materiais de ensino, de modo a garantir que chegassem a todas as escolas e ZIP's em tempo hábil.
4. Implementação pelo MEC e pelas EFP's de acções periódicas de atualização dos professores do ensino bilíngue visando melhorar a proficiência linguística desses profissionais na língua portuguesa.

5. Inclusão da questão do letramento na formação pedagógica dos professores do ensino bilíngue. Deveriam estar em contato com teorias relacionadas com políticas linguísticas e de ensino bilíngue que focam a questão do letramento em particular (STREET, 2003). Estas teorias deveriam ser plasmadas nas políticas linguísticas em Moçambique dado que, atualmente, a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é “necessário”.
6. Estabelecimento de critérios rigorosos para a seleção dos professores do ensino bilíngue, escolhendo os professores que tivessem concluído o nível acadêmico exigido para o ensino primário, mas também que mostrassem interesse em ensinar e saber lidar com a diversidade linguística e cultural em sala de aula.
7. Criação de condições pelos gestores de escolas com o ensino bilíngue, para a criação de uma associação de professores de línguas moçambicanas e de português como língua segunda, ao nível dos distritos e localidades, para trocas de experiências em relação às atividades de apoio pedagógico nas escolas, sendo de importância fundamental a alocação dos fundos.
8. O MEC e os CFPP’s deveriam estabelecer condições para que os formandos no ensino bilíngue pudessem fazer as suas práticas dentro do centro de formação, em turmas do EB que estivessem a funcionar dentro dos centros de formação, devidamente acompanhados pelos formadores, de modo a tirarem todas as dúvidas de seus formandos em relação às metodologias aprendidas para este ensino, antes de serem colocados nas escolas do EB.
9. O MEC deveria também repensar na reestruturação do EB, no que respeita aos programas de formação, de modo a que os formandos tivessem formadores para cada área da língua estudada, como morfologia da língua, sintaxe, fonética, fonologia bem como criar condições para que houvessem formadores suficientes tanto para as metodologias das línguas bantu como para as metodologias do EB, e não estivessem sob a responsabilidade de um único formador.
10. O MEC deveria repensar nas políticas de ensino, particularmente as ligadas ao ensino bilíngue por forma a que os estudos sobre a língua portuguesa focassem mais no falante, nas suas atitudes sociolinguísticas do que na

questão da língua em si, a partir da inserção de um modelo ideológico de letramento como forma de criar nos alunos um incentivo para a aprendizagem das línguas.

11. O MEC e outras instituições sociais deveriam incentivar a cultura da merenda escolar, principalmente nas escolas de zonas recônditas do país, por forma a ajudar as crianças mais necessitadas, para que essas crianças desenvolvam melhor as habilidades de aprendizagem e melhorem o desempenho escolar.

Julgamos, contudo, que há toda uma área de trabalho a ser feita pelo Ministério de Educação e pelo INDE no que diz respeito ao nível do ensino da língua portuguesa e das línguas moçambicanas no âmbito do ensino bilingue. Este estudo deveria ser tema de outros investigadores na área da didáctica das línguas, de uma forma mais completa, através de metodologias mais apropriadas, que passassem por inquéritos, entrevistas mais aprofundadas, com amostras mais extensivas a várias escalas, e que tivessem como intenção a expansão urgente do EB nas várias províncias e distritos do país de modo a promover uma igualdade de oportunidade para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (coord) *et al. Escolas Novas – experiências bem sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO – UNIRIO, WK Killog Fondation, 2003.

ABRAMS, D.; STROGATZ, S. “Modelling the dynamics of language death”, *Nature*. V. 424. n.2. 900, 2003.

AGER, D. *Motivation in Language Planning and Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. “Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo”, *in* LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs) *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ANÇÃ, M. H. “Da língua materna à língua segunda”. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. *Noesis*, nº 51, 14-16, Julho/Setembro, 1999.

ARAÚJO e SÁ, M. H. *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Contributos para o Estudo das actividades Dialógicas de Adaptação Verbal*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Aveiro, Aveiro: Portugal, 1996.

ASSUNÇÃO, C.; REI, J. N. E. *Comunicação Oral – Material de apoio*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do ensino Secundário, - Projecto Falar, 1998.

BAGNO, M. *Não é Errado Falar Assim! Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 51. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

BAGNO, M. *et al. Práticas de letramento no Ensino – leitura, escrita e discurso*. CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina B. de Oliveira (orgs). São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

BANGBOSE, A. *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991.

_____. *Language and exclusion: The consequences of Language Policies in Africa*. Hamburg: LIT, 2000.

BENAVENTE, A. *et allia. A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa intensiva e extensiva.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /Conselho Nacional de Educação, 1996.

BENSON, C. “Alguns Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique”. In STROUD, Christopher; TUZINE, António. (Orgs). *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas.* Maputo: INDE, 1998, p. 279-303.

BERNSTEIN, B. *A estrutura do discurso pedagógico: Classe, código e controle.* Petrópolis: Vozes, 1996.

BIRGIT, B.U. *Education for all: in whose language?* Oxford Review of Education, v.27. n.1, 2001, p. 115-134.

BLOOM, B. *Taxonomia de los Objectivos de la Educación.* Buenos Aires: El. Atenero, 1971.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto: Colecção Ciências de Educação. Porto Editora, 1994.

BORBA, F. S. *Introdução aos Estudos Linguísticos.* 14. São Paulo, Pontes, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. “Problemas de comunicação interdialeto”. *Revista Tempo Brasileiro*, 78/79:9-32, 1984.

_____. *The Urbanization of Rural Dialect Speakers: A Sociolinguistic Study in Brasil.* Cambridge: 1985.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora ? – Sociolinguística & Educação.* 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.* São Paulo: Educ. 2003.

CHIMBUTANE, F. *A experiência de uso de línguas locais no ensino formal em Moçambique (2003-2005): Alguns resultados preliminares* (não publicado), Universidade Eduardo Mondlane. 2006.

CALVET, L. J. *Sociolinguística : uma introdução crítica.* (Trad. de Marcos Marcionilo). São Paulo : Parábola. 2002.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de Filologia e Gramática: Referente à Língua Portuguesa*. 6ª ed. J. Ozon, Rio de Janeiro: 1974.

CARDOSO, C. M. *Educação Multicultural*. Lisboa: Texto Editora, 1996.

CARIONI, L. “Aquisição de Segunda Língua: A teoria de Krashen”. In BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.) *Tópicos de Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Editora do UFSC; série Didática, 1988.

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

CASTRO, Y. P. de. *Falares Africanos na Bahia – Um vocabulário afro-brasileiro de Letras*. Ed. Rio de Janeiro – RJ, 2001.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.), *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CAVALCANTI, M. C. *Vozes na Escola: Cultura e Identidade em Cenários Sociolinguisticamente Complexos (Implicações para a formação de professores em contextos bilíngues e/ou bidialetais)*. Projeto CNPq 520616/95-2. Modalidade Auxílio Integrado à Pesquisa. 1999.

COMMISSION EUROPÉENNE– *Promouvoir l'apprentissage dès langues et la diversité linguistique. Plan d'action 2004-2006*. Bruxelles : Commission Européenne, DG. Éducation et Culture, 2004.

CONSELHO DA EUROPA, Asa, Porto: Porto Edições, 2001.

CONSELHO da EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Coleção perspectivas atual/educação. Edição Asa, 2000.

COMPAGNON, A. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: EDUFMG, 2000.

CORTESÃO, L.; STOER, S. *Comunicação – escola – família: qual o papel da oralidade e da escrita? Educação, Sociedade & Cultura*, n.8. Porto: Afrontamento, 1997.

CUMMINS, J. “Language and the Human Spirit”. TESOL MATTERS, 2001, disponível em <http://www.iteaclearn.com/cummins/langhuman.02.htm> , acesso em 4. mai. 2009.

DAVID, A. M. F. *As Concepções de Ensino-Aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma Escola de Educação Bilíngue*. (Dissertação de Mestrado), Universidade católica de São Paulo, São Paulo: 2007.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução portuguesa de José Carlos Eufrázio. Porto: ASA, 1996.

DIAS, H. N. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar – Em direcção a uma Prática Linguístico–escolar libertadora*. Maputo: Promédia, 2002.

DUARTE, D. A. *Bilinguismo na Diglossia? As relações de Força entre o crioulo e o Português na sociedade cabo Verdiana*. Praia: Spleen, 1998.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: University Press, 2002.

FERGUSON, G. “The médium of Instruction in African Education: The of Applied Linguistics”. In MAKONI, Sinfree and KAMWANGAMALU, Nkouko (eds) *Languages and Institutions in Africa*. The Centre for Advanced Studies of African Society (CASAS). Cape Town: 2000, p.111-129.

FERNANDES, A. J. *Métodos e regras para elaboração de trabalhos académicos e científicos; curricula vitae, projectos de investigação, relatórios, teses (dissertações) e monografias*. Porto: Porto, 1995.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio*. 3ª Ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FILLMORE, L. W. *Language and Cultural issues in Early Education*, Chicago: University of Chicago Press, 1991.

_____. “When Learning a Second Language Means Losing the First”. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 1991, disponível em <http://potowski.org/sites/potowski.org/file/wongfillmorelosing1st.pdf>, acesso em 10. abr. 2011.

FIRMINO, G. “Na construção do país às línguas nacionais cabem importante papel”. Maputo: *Domingo*, p.16, 14 de Maio, 1989.

_____. *Situação Linguística de Moçambique*. Maputo: INE, 2000.

_____. *A Questão Linguística na África pós-colonial: o caso do Português das línguas autóctones em Moçambique*, Maputo: Promédia, 2008.

FONTÃO, M. F. “Multiculturalismo e Plurilinguismo”. In *Quiosque das Letras*, 2011, disponível em www.quiosquedasletras.blogspot.com/...multiculturalismoeplurilinguismo acesso em 07. abr. 2012.

FORQUIN, J. C. (org). *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1995.

GALISSON, R.; COSTE, D. *Dicionário de Didáctica de Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983.

GANHÃO, F. *O papel da língua portuguesa em Moçambique*. 1º Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa (não publicado). Maputo: 1997.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, M. L.; ANDRADE, A. I. “Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo”, in *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3(63), p. 457-477, set/dez, 2007, disponível em www.plurilinguismo.pdf-adobreader acesso em 04. abr. 2012.

GONÇALVES, P.; SITOIE, B. “Mudança linguística em situação de contacto de línguas: o caso do Changana e do português”. In *Travessias*, 1. Rio de Janeiro: 1999. p. 73-86.

GONÇALVES, P.; STROUD, C. (Org.) *Panorama do Português Oral de Maputo: Vocabulário Básico do Português (espaço, tempo e quantidade)- Contextos e Prática Pedagógica*. Cadernos de Pesquisa nº 36. vol. IV, Maputo: Moçambique, INDE, 2000.

GONÇALVES, P.; DINIS, M. J. (Orgs) *Português no Ensino Primário: Estratégias e Exercícios*. INDE, Maputo:2004.

GONÇALVES, P.; CHIMBUTANE, F. “Assimetrias da mudança linguística em situação de contacto de línguas: O caso do português e das línguas bantu em Moçambique”. In Ana Maria Carvalho (org.) *Português em contacto*, pp.31-51. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Editorial Vervuert, 2009.

GRIN, F. *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002.

_____. *O ensino das línguas estrangeiras como política pública*. – Relatório Encomendado pela Haut Conseil de L'Evaluation de L'école. 2005.

GROSJEAN, F. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GULLI, Z. *O bilinguismo: fenómeno social e problema educacional em Moçambique*. Maputo: INDE, 1991.

GUMPERZ, J. J. *Engager La Conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Le sens commun. (Trad. Por Michel Darteville Martine Gilbert e Isaac Joseph), Les Éditions de Minuit, Paris: 1989.

_____. *Sociolinguistique Interactionnelle: Une Approche Interpretative*. Université de La Réunion. URA 1041 du CNRS, L'Harmattan, 1989.

_____. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press: United States, 1982.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 11 ed.. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

HAMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HANKS, W. F. (Org) *et alli. Língua como prática Social*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

HAKUTA, K. *Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children*. *Child Development*, n. 58, p. 1372-1388, 1987.

HILL, M. M.; HILL, A. *A Construção de um Questionário Nº 98/11*, Lisboa: Dinâmica, Centro de Estudos Sobre A Mudança Socioeconómica, 1998.

HYLTENSTAM, K.; STROUD, C. *Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o 1º grau do ensino primário em Moçambique: II Questões Linguísticas*. Maputo: INDE. *Cadernos de Pesquisa*, n. 12, 1997.

HYMES, D. *Vers la compétence de communication*. – Langues et apprentissage des langues- Trad. France Mugler. Hatier-Credif. 1984.

INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação). *Programa de Educação Bilíngue para o 3º Ciclo do Ensino Básico (6ª e 7ª classes)*. Maputo – Moçambique: INDE/MEC, 2001.

_____. *Relatório final de avaliação sobre a disciplina de Português, no 1º grau do Novo Sistema de Educação em Moçambique (1ª a 5ª classes)*. Maputo: INDE, 2001.

INDE; MEC (Ministério de Educação e Cultura). Programa do Ensino Básico – 2º Ciclo (3ª, 4ª, 5ª classes). Maputo – Moçambique: INDE; MEC, 2003, p: 148:211.

_____. Programa de Educação Bilíngue para o 2º Ciclo do Ensino Básico (3ª a 5ª classes). Maputo – Moçambique: INDE; MEC, 2003, p: 148:211.

INE (Instituto Nacional de Estatística). Dados do III Recenseamento Geral da População. Maputo: 2007, disponível em www.ine.gov.mz acesso em 06. Mai. 2009.

INE. Dados do III Recenseamento Geral da População. Maputo: 2010, disponível em www.ine.gov.mz acesso em 05. out. 2010.

JUNG, N. M. “Letramento: Uma Concepção de Leitura e Escrita como Prática Social”, in BAGNO, Marcos. *et al. Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. Organização de Djane Antonucci Correa e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, São Paulo: Parábola Editorial, 2ª ed, 2009.

KATUPHA, J. M. “O panorama linguístico de Moçambique e a contribuição da linguística na definição de uma Política Linguística Apropriada”. Maputo: Lua Nova, Letras, Artes e ideias, 1988, pp. 33-37.

KLEIMAN, A. (org). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRASHEN, S. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1984.

_____. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon: 1988.

KRATHWOHL, D. R. *Educational e Social Science Research* (2ª ed.). Syracuse: Longman, 1998.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. (Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAVILLE, C.; JEAN, D. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: EDUFMG, 1999. Adap. Da obra de Lara Mara Siman.

LIMA, E. E. O. F. *et al. Avenida Brasil 1: Curso básico de Português para estrangeiros*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo: 1991.

_____. *Avenida Brasil 1: Livros de Exercícios*. EPU. São Paulo: 1992.

LIPHOLA, M. *As línguas Bantu de Moçambique: Uma pequena abordagem do ponto de vista sócio-linguístico*. Maputo: Lua Nova: Artes e Letras, 1988.

LOPES, A. J. *Política Linguística: Princípios e Problemas*. Maputo: Moçambique. Livraria Universitária, UEM, 1997.

_____. *A Batalha das Línguas – perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, Editora UEM/Fundação Universitária, UEM, 2004b.

LOPES, N. S. *Concordância Nominal, Contexto Linguístico e Sociedade*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal da Bahia, Salvador: 2001.

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

LUBISCO, N. M.; VIEIRA, S. C. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. 4.ed. ver. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

MACKEY, W. “The Description of Bilingualism”. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London: New York: Routledge, 2000.

MACSWAN, J. “The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities”, (2000) in *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, Vol.22, nº1, p.3-45. disponível em. <http://www.public.asu.edu/macswan/hjbs2000.pdf> , acesso em 5. mai. 2009.

MAHER, T. M. “Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira”. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n1..p.33-48, jan-jun. 2010, p. 33-48. disponível em <http://www.curriculosemfronteira.org/artigos.htm> acesso em 02. set. 2011

_____. “O Desejo de Retorno da Língua (Quase Perdida): Professores Indígenas e Identidades Linguísticas”. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v.19,n.33. jan/jun.2010. p.147-158.

_____.”Em Busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. 47 (2) ago/dez. 2008. p. 409-428.

_____. “Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na Educação Bilingue e Intercultural”. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.) *Transculturalidade/Linguagem e Educação*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2007. P. 67-96

_____. “A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo”. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.) *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2007. P. 255-270.

_____. “Sendo Índio em Português”. In: SIGNORINI, I. (org.) *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-138.

MARCELLESI, J. B. *et al.* Glottopolitique. *Langages*- 86. Revue Trimestrielle. Septembre. Paris: Larousse. 1983.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*, São Paulo: Editora Atlas, 1990.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5ª ed. São Paulo: Ática. 2001.

_____. *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.2005.

MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (Eds), *Multilingual Literacies: Reading and Writing different Worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

MARTIN-JONES, M. “Languages, Texts and Literacy Practices: an Ethnographic lens on Bilingual Vocational Education in Wales”. In *Ethnography and Language Policy*. MCCARTY, T. (Ed.), Lawrence Erlbaum. New Jersey: Mahwah, 2010.

MATAVELE, C. “Uma experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique: Uma contribuição para a Estratégia da Introdução do Ensino em Língua Moçambicana”. Seminário sobre estratégias de introdução do ensino bilíngue, (não-publicado). Maputo: INDE, 1997.

MATEUS, M. H. M. (Org.) *Uma política de língua para o português*. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

MAZULA, B. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MEC (Ministério de Educação e Cultura). *Sistema de Educação de Moçambique (SEM)*, Maputo: Gabinete do Sistema de Educação (GSE), 1983.

MELLO, H. A. B. *O falar bilíngue*. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

MELLO, J. A. “Interferências da Oralidade na Produção Escrita” disponível em http://www.encontrodevista.com.br/artigos/interferencia_da_oralidade_na_producao_Escrita.pdf. (s/d) acesso em 15. nov. 2011

MENEZES, L. J. J. M. *Para uma didáctica mais eficiente da Língua Portuguesa em Moçambique. – Como ensinar a Língua Portuguesa numa turma com jovens e adultos da Escola Secundária da Maxaquene (Curso Nocturno) – Maputo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, (não-publicada). Portugal, Aveiro: 2006.

_____. “A Problemática de Aquisição de Segunda Língua (L2) em países Multilíngues: o caso de Moçambique.” In *PERcursos Linguísticos*, v.2.n.1, 2011.

MOITA LOPES, L. P. de. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Identities fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. et al. (Org.) *Discursos de Identidades: Discurso como Espaço de Construção de Gênero, Sexualidade, Racionalidade e Profissão na Escola e na Família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002a, 2003b.

NGUNGA, A. S. A. “As Línguas Moçambicanas nos Meios de Comunicação Social”. Seminário sobre Comunicação Social para o Desenvolvimento. Maputo: 5-8 de Fevereiro de 1991 (não publicado). Maputo: UEM/NELIMO, 1991.

_____. “Breves notas sobre a situação linguística de Moçambique”. Maputo: *Notícias*, de 28 de fevereiro de 1992.

NGUNGA, A. S. A. et al. *O papel das línguas moçambicanas na vida social, política e económica do país*. Maputo: UEM/ Centro de Estudos Africanos (CEA), 2007.

_____. *O papel das línguas moçambicanas na vida social, política e econômica do país*. Maputo: UEM/ Centro de Estudos Africanos (CEA), 2008.

_____. *Educação Bilíngue na Província de Gaza: Avaliação de um modelo de ensino*. Coleção: As Nossas Línguas II, UNESCO, Maputo: CEA-UEM, 2010.

NGUNGA, A. S. A.; FAQUIR, O. G. *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Coleção As Nossas Línguas III, CEA-UEM, UNESCO, Maputo: 2011.

NGUNGA, A. S. A.; BAVO, N. A. C. *Linguistic Practices in Mozambique: An Assessment of Language Vitality in six Districts*. Coleção As Nossas Línguas IV, CEA- UEM, UNESCO, Maputo: 2011

NHONGO, N. A. C. *A Habilidade Escrita dos Alunos no Programa de Educação Bilíngue no Ensino Básico em Moçambique*. (Dissertação de Mestrado), não publicada, Lisboa: 2009.

PATEL, S. A. *Olhares sobre a Educação Bilíngue e seus Professores em uma Região de Moçambique*. (Dissertação de Mestrado), não publicada, UNICAMP, Campinas: 2006.

_____. *Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. (Tese de Doutorado), não publicada, UNICAMP, Campinas: 2012.

PAYRATÓ. L. *La Interferència Lingüística*. Comentaris i exemples catalã-castellà. Barcelona: Curial Editions Catalanes, Publicacions de L'Abadia de Montserrat. 1985.

PEAL, E.; LAMBERT, W. E. "The relationship of bilingualism to intelligence". *Psychological monographs*, v. 76. n. 27, 1962. p. 1-23.

PEREIRA, D.; AMENDOEIRA, F. *Português a mil vozes*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

PEREIRA, D. "Contacto de línguas e aquisição de uma língua não materna" – Projecto "Vamos conversar na escola – *Nu sen papia na skola*". Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. 2004.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2003.

_____. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2005.

PINTASSILVO, M. L. “Panorama para uma Política Educacional Alternativa”. *In Cuidar o Futuro*. Lisboa: Trinova, 1998.

PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO (PCEB), MEC/INDE. Maputo: 1999

PRATA, A. P. *Dicionário de Macua-Português*. Instituto de Investigação Científica Tropical. Lisboa:1990.

PRETI, D. (org.) *et al. Estudos de Língua Falada – variação e confrontos*. 2. 2. ed. São Paulo, São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. (Projetos Paralelo – NURC/SP)

PUPP SPINASSÉ, K. “Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de língua alóctones minoritárias no sul do Brasil”. *In revistacontingentia.com*. 2005.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIAS (QEER), Conselho da Europa, Asa, Porto: Porto Edições, 2001.

QUIVY, R.; COMPENHOUDT, L. V . *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 1998, p: 67-73.

RECANSES, M. *Como estimular a expressão oral na aula – Atividades de percepção e de memória auditiva e visual*. Gesto, voz e jogos teatrais. Aula Prática, Lisboa: Plátano Editora, 2ª ed, 1994.

REGO, S. V. *Contributo para a constituição de um Corpus de Portuguesismos em Nyungwe*, (Dissertação de Mestrado) em Linguística. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lisboa: 2000.

RELATÓRIO nº 5 – INDE, disponível em http://www.inde.gov.mz/gaza/subprojectomonotoria_e_avaliacaodaintroucao_ensinobilinguemmaputoegaza/docs/rel.pdf , acesso em 03.abr. 2011.

RIBEIRO, F. “Uma Alternativa ao Ensino Bilíngue Proposto pela Reforma Curricular”. *Savana*, Maputo, 2005.

RICHARDSON, R. J. *et al.. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas* (3ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A, 1999.

ROBINSON, C. D. *Where minorities are in the majority: language dynamics amidst high linguistic diversity*. AILA Review 10 case studies in minority language. 1996

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Nova York: Basil Blackwell. 1989.

SÁ, C M. “o Papel da leitura no ensino da Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico”, in *Investigar e formar em educação. Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Vol. I, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1998, p. 419-426.

_____. *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, v.26,n.1, p.13-32,jan-jul.2001

SIGNORINI, I. (Org.) *Língua (gem) e identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo, FAPESP, 2002.

SILVA, C. da. *Tão bem palavra: estudos de linguística sobre o português em Moçambique com ênfase na Interferência das línguas bantu no português, e do português no bantu*. Maputo: Promédia, 2003.

_____. *Do Léxico à possibilidade de campos isotópicos Literários*. Porto: (tese de doutoramento), Universidade do Porto, 2009.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. *Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação* (3ª ed.). Florianópolis: Editora Laboratório do Ensino a Distância do UFSC, 2001.

SILVA, T. C. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 9.ed., 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, J. G. “Interferência e variante Linguística. Algumas considerações sociolinguísticas sobre o português falado em Moçambique”. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Dezembro, nº 5-6. Lisboa: Serafim Silva-Artes Gráficas/maia, 1991, p. 101-105.

SILVA, L. M. *A Prática da Redacção (Didáctica da Expressão Escrita)*. Porto Editora, Porto: 1983.

SILVEIRA, E. S. *O aluno entende o que se diz na escola?* Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

SITOE, B.; NGUNGA, A. (Orgs.) *Relatório do II Seminário sobre Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: NELIMO, UEM, 2000.

SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLLA, L. “Ensino do Português em contextos de diversidade linguística”. In *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: 2007.

SOUZA, I. L. de. “Variação Linguística em Contextos Afro-Baianos e Conotação de Autonomia”. In *Rotas entre a Itália e o Brasil. Dez anos da Convenção UDA-UFBA*. 2011.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. “Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento”. (apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”) out, 2003.

STROUD, C.; TUZINE, A. *Uso de Línguas Africanas no Ensino: problemas e perspectivas* – (org.) Maputo: Moçambique, INDE. (Cadernos de Pesquisa nº 26), 1998.

Teste Bilingue – Livro de Imagens, Português Língua 2ª, (s/d) Projecto Best Practice in Second Language Learning and Teaching, Sócrates – ODL, Comissão das Comunidades Europeias.

TARALLO, F. *A Pesquisa Sociolinguística*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

WEINREICH, U. *Languages in Contact: Finding and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York, 1974.

VILELA, M. *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina, 1994.

VELOSO, M. T. *Algumas experiências de desenvolvimento de ortografias de línguas moçambicanas*. Maputo: INDE, (mimeo) 1994.

XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. M. (org.) *Dicionário de Termos Linguísticos*. V.1. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica Computacional. Lisboa: Cosmes. 1990.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 1998

ANEXOS

ANEXO I: Questionário Sociolinguístico e Demográfico para os alunos da 4ª e 7ª classes da EPCL e da EPCM

Lê cada afirmação cuidadosamente antes de colocares um “X” no espaço apropriado para cada item.

1. Província: _____ distrito _____ localidade _____

2. Sexo: M _____ F _____ 2. Idade _____

3. Classe que frequenta: 4ª _____ 7ª _____

4. Local de Residência: Rural _____ Peri- Urbana _____ Urbana _____

5. Com quem mora: pai e mãe _____ apenas pai ou mãe _____ com irmãos _____
Outros _____

6. Meios de comunicação de massa que você tem contato com o português:

6.1 TV - Sim _____ Não _____

6.2 Rádio - Sim _____ Não _____

6.3 Rádio Comunitária- Sim _____ Não _____

Lê também cada afirmação cuidadosamente antes de preencheres os espaços em branco em cada item apresentado.

1. Qual a tua língua materna _____

2. Que outras línguas falas _____; _____; _____

3. Onde aprendeste português pela primeira vez _____

4. Qual a língua que falas em casa com os teus pais? _____

5. Qual a língua que mais gostas de falar? _____

ANEXO II : ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA PARA ALUNOS DA 7ª CLASSE DO ENSINO BILINGUE

I.

Le o pequeno trecho abaixo e depois de entenderes a mensagem do texto, responde as perguntas que te são feitas:

“Reinaldo também tem projetos e diz:

- Quando terminar meu contrato com o banco, também quero trabalhar para um grande jornal e, sempre que for possível, darei consultas para grandes empresas.

Como é bom ser jovem e poder sonhar....”

I. Compreensão do texto

- a) Vamos ler o texto silenciosamente e com muita atenção.
- b) De que o texto está falando?
- c) Que profissão pretendes escolher quando terminares os estudos?
- d) Vocês entenderam os projetos profissionais de Reinaldo?
- e) Escreve o que gostarias de ser quando fores adulto, começando com a expressão: “Como é bom ser jovem e poder sonhar...”

II. Agora imagina que te queres candidatar à uma vaga de repórter no Jornal Notícias. Redija um requerimento à direção do jornal solicitando a respectiva vaga.

Não te esqueças de seguir a estrutura, o nível de língua para elaborares o teu requerimento.

III. Agora, escreve uma carta aos teus pais contando-lhes sobre o que gostarias de fazer quando terminares os estudos. (escreve em lomwe/chuwabu)

Não se esqueça de seguires as normas para a elaboração de uma carta.

VI. Vamos exercitar?

1. Escreva perguntas para as seguintes respostas:

a) _____

Ele acorda às 6 horas.

b) _____

Ele conversa com seus colegas em português porque quer melhorar seu vocabulário.

c) _____

Sua esposa e seus filhos almoçam em casa.

d) _____

Os alunos vão à escola duas vezes por semana.

e) _____

Nos fins de semana, eles jogam futebol e baralho.

f) _____

Ele é uma pessoa muito alegre e inteligente.

V- Faz uma redação sobre o papel do ancião na família, tendo em conta às crenças e tradições familiares. Podes dar exemplos concretos de casos ocorridos nas famílias.
(escreva em português)

ANEXO III: ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA PARA ALUNOS DA 4ª CLASSE DO ENSINO BILÍNGUE

Parte I.

Lê o pequeno trecho abaixo que fala do Fernanda aos treze anos de idade e o seu comportamento nessa fase.

“Fernanda tem 13 anos. É uma adolescente típica: magra, deselegante, tímida e ao mesmo tempo agressiva. Ora está triste, ora está alegre, sem nenhum para isso. Ora está bem arrumada, ora está despenteada e desarrumada.

Fernanda não é feia. Ela é bonita. Mas, como toda a garota dessa idade, ela se acha feia.”

Escreve algumas linhas contando-nos sobre o que fazes para chegar à escola sempre penteado/a, arrumado/a e limpo/a.

Parte II

I –

1. Escreve nos espaços em branco o que cada imagem³¹ representa.

2. Agora, escreve cinco frases, com palavras que indicaste para representar as imagens acima.

II-

- a) Diz os nomes das seguintes frutas:

(.....) (.....) (.....) (.....) (.....)

- b) Diz os nomes das comidas abaixo indicadas nas imagens

³¹ As imagens, frutas, alimentos(comidas), aves, peças de vestuário, as horas nos relógios e os sentimentos das imagens perante o tempo, foram apresentadas aos alunos por meio de pequenos cartazes

III –

1. Passa para a forma negativa as frases abaixo, modificando-as se necessário. Usa as palavras (não; nunca; jamais)

1.1- Ontem, o dia estava chuvoso.

1.2- Acordo sempre de madrugada.

1.3- Ficarei preso por roubo.

1.4- Cláudia é uma menina muito alegre.

1.5- Meu caderno foi roubado.

IV – Como está o tempo hoje? Constrói frases com expressões que indicam tempo, conforme o exemplo abaixo.

a) Hoje está a chover, não posso sair.

b) Produz expressões exclamativas que representam os sentimentos das imagens, perante o tempo, conforme o exemplo:

- Que calor!

A Ana é protestante. A sua religião é _____

O meu irmão é ateu. A sua religião é _____

X- indica o nome das profissões existentes e que conheces.

A Joana trabalha na limpeza da escola. Ela é _____

A minha tia trata dos pequenos ferimentos dos doentes no posto de saúde. Ela é _____

O meu tio opera doentes cardíacos. Ele é _____

O irmão do Mário faz reportagens. Ele é _____

O meu sogro trabalha com madeiras e martelos na carpintaria. Ele é _____

O meu pai trabalha com anzóis e traz-nos muitos peixes. Ele é _____

A minha irmã faz esculturas em madeira. Ela é _____

O meu tio Carlos trabalha com livros e dá aulas aos alunos. Ele é _____

Eu trabalho na biblioteca. Eu sou um _____

O Américo entrega o jornal logo pela manhã, todos os dias. Ele é um _____

XI- Descubra o erro e corrija a frase.

a) Nós é amigo todos.

b) Eu estou moçambicano. _____

c) A minha professora está dando aulas dias todos.

d) O carro furou o pneu ontem. _____

ANEXO IV: GUIA DE ENTREVISTA SOCIOLINGUÍSTICA PARA RESPONSÁVEIS PELO ALUNO

1. Que língua você fala? Você fala Português?
2. Gostaria de aprender a falar o português? Por quê?
3. Como você se sente quando percebe que o seu filho está a aprender a escrever e a ler em lomwe e em português?
4. Sabe ler e escrever em português e em lomwe?
5. Gostaria de aprender a ler, e escrever em português e em lomwe? Por quê?
6. Você já ouviu falar de ensino bilíngue? O que acha deste ensino?
7. Acha que o ensino bilíngue é, realmente, o melhor ensino para os seus filhos aprenderem a ler, a escrever e falar em português? Por quê?
8. Você gostaria que a escola tratasse assuntos ligados à realidade de seu distrito? Por quê?
9. Você acha que o aluno que aprende português, perde as habilidades para falar e conversar em lomwe? Por quê?
10. Se você aprende a falar português, em que língua é que você se sentirá mais à vontade para conversar com sua família? E com o seu filho que também fala português? Por quê?
11. Em que língua é que é rezada a missa na sua igreja? Gostaria que a missa fosse rezada numa outra língua? Qual?
12. Quais são os problemas que os seus filhos apresentam com o ensino bilíngue?
13. Acha que aprender o português pode trazer vantagens para o seu filho, mais tarde? Por quê?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO V: Entrevista aos Linguistas e Técnicos Pedagógicos

(Ensino Bilíngue)

Questionário-guia de entrevista

Bom dia! Chamo-me Leonarda Jacinto, sou doutoranda em Letras e gostaria de lhe fazer algumas perguntas sobre o estado atual do Ensino Bilíngue em Moçambique, após a sua implementação em 2003.

1. Após estes 6 anos de implementação do ensino bilíngue em Moçambique, gostaria que me falasse um pouco da situação atual deste ensino.
2. O que acha do desempenho pedagógico dos alunos do Ensino Bilingue (EB), tendo em conta os dados estatísticos das escolas-piloto?
3. O que acha do período de transição concebido para a introdução da L2 (língua portuguesa) como língua de ensino nos currículos do EB?
4. Será que a classe escolhida para o efeito (4ª classe), os alunos já têm bases linguísticas suficientes (escrita e oral na L2) para o estudo de algumas disciplinas de ciências sociais em língua portuguesa?
5. Qual a classe que seria desejável para esse período de transição? Porquê?
6. Qual é a sua sensibilidade em relação à expansão territorial do EB em Moçambique, já que os resultados nos primeiros 6 anos, em fase experimental, parecem ser satisfatórios?
7. Até que ponto é que os programas do ensino bilíngue fazem referência a aspectos relacionados com a ligação escola-comunidade?
8. E com os aspectos relacionados com a língua-cultura dos alunos?
9. Acha que a língua portuguesa em Moçambique é língua de exclusão social? Porquê?
10. Qual a solução linguística que antevê para esta situação?
11. Ngunga (2002), em relação ao EB afirma: “O uso na escola de uma língua desconhecida como veículo de ensino/aprendizagem fomenta, em qualquer sociedade, a timidez na criança e desenvolve a arrogância no professor”. Quer comentar esta afirmação?

Muito obrigada pela atenção dispensada!

Questionário-guia de entrevista

Bom dia! Chamo-me Leonarda Jacinto, sou doutoranda em Letras e gostaria de lhe fazer algumas perguntas sobre o estado atual do Ensino Bilíngue em Moçambique, após a sua implementação em 2003, fase experimental.

1. Qual é a classe que lecciona?
2. Quantos alunos tem na sua sala de aula?
3. Qual é a situação linguística dos seus alunos? São alunos monolíngues, bilíngues ou trilingues?
4. Na sua sala de aula tem alunos com duas ou mais línguas maternas bantu? Quais são as que mais predominam?
5. Como é que os seus alunos vêm a aprendizagem de mais uma língua, o português?
6. Quais são os problemas que o professor enfrenta no ensino da língua portuguesa, neste programa? E os seus alunos, na aprendizagem da L2?
7. Que conteúdos programáticos gostaria que fizessem parte dos atuais currículos bilíngue?
8. Como trabalha a diversidade cultural e linguística em sala de aula, já que este ensino, nesta zona territorial, abrange crianças de pelo menos 4 províncias?
9. Tem verificado algum problema de interferência linguística na fala e escrita dos seus alunos, durante as aulas ou nos intervalos?
10. Como se verificam essas interferências? Do português para as línguas bantu ou o inverso?
11. Como trabalha a questão das interferências linguísticas, oral e escrita, dos seus alunos, no ensino do português?
12. Em que áreas gramaticais predominam as marcas de interferência linguística, na fala e escrita dos alunos?
13. Gostaria que me falasse um pouco da situação atual deste ensino, na sua escola, após estes 6 anos de implementação do ensino bilíngue em Moçambique.
14. O que acha do desempenho pedagógico dos seus alunos neste programa?

15. O que acha do período de transição concebido para a introdução da L2 (língua portuguesa) como língua de ensino nos currículos do EB?

16. Será que a classe escolhida para o efeito (4ª classe), os alunos já têm competências linguísticas suficientes (escrita e oral na L2) para o estudo de algumas disciplinas de ciências sociais em língua portuguesa?

17. Qual a classe que seria desejável para esse período de transição? Porquê?

18. Qual é a sua sensibilidade em relação à expansão territorial do EB em Moçambique, já que os resultados nos primeiros 6 anos, em fase experimental, parecem ser satisfatórios?

Muito obrigada pela atenção dispensada!

Questionário-guia de entrevista

Bom dia! Chamo-me Leonarda Jacinto, sou doutoranda em Letras e gostaria de lhe fazer algumas perguntas sobre o estado atual do Ensino Bilíngue em sua escola, em particular e em Moçambique, no geral, após a sua implementação em 2003, fase experimental.

1. Fale-me um pouco da implementação do ensino bilíngue (EB) na sua escola.
2. Acha que os programas do EB contemplam aspectos relacionados com a realidade dos alunos do programa bilíngue, no geral, e na sua escola, em particular?
3. Quais os conteúdos programáticos que gostaria que os programas curriculares bilíngues contemplassem, nas diversas classes?
4. Qual é o seu sentimento em relação ao desempenho pedagógico dos alunos deste ensino?
5. O que a escola faz para que a comunidade tenha alguma participação na vida da escola e dos alunos?
6. Como é que a comunidade, pais e encarregados de educação encaram o ensino dos seus filhos, no programa bilíngue?
7. Como é o aproveitamento pedagógico escolar nestes seis anos de ensino bilíngue experimental, relativamente à disciplina de língua portuguesa?
8. Acha que no final do 3º ciclo deste ensino (7ª classe), os alunos terão competência linguística (oral e escrita) e gramatical suficientes nas duas línguas de modo a que se considerem bilíngues?

Muito obrigada pela atenção dispensada!

Questionário Escrito Sociolinguístico

Responda as perguntas que te são feitas, com clareza, numa folha e, no final, entrega ao teu professor.

1. Escreve sobre quantas línguas falas e se gostas de aprender também o português.
2. Qual a língua que falas com os teus pais em casa e em que língua é que conversas com os teus amigos nos intervalos das aulas e no bairro? Porquê?
3. Quando contas uma história aos teus amigos preferes contá-la na tua língua materna ou em português? Porquê?
4. Conta uma brincadeira que mais gostas de fazer com os teus amigos.
5. Em que situações gostas ou não gostas de falar português?
6. Escreve uma história (máximo de 20 linhas), que gostarias de contar ao teu/ tua melhor amigo (a) e diz por que é que escolheste essa história.

³² Este teste foi aplicado na primeira fase da pesquisa, como teste preliminar para conhecer a competência da escrita dos alunos da pesquisa.

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS

ANEXO IX: Entrevista à Coordenadora da Escola Primária Completa de Lussa

Esta entrevista surge no âmbito de investigação do projeto de tese em pós-graduação ao nível de doutorado em Letras com o tema *O Letramento Bilíngue em Moçambique: interferências das línguas bantu no português escrito de alunos da 4ª e 7ª classes do ensino básico bilíngue das zonas rurais dos distritos de Maquivale e Gurué, na Zambézia*, da doutoranda Leonarda J. J. M. Menezes, à Coordenadora da Escola Primária Completa de Lussa, da província da Zambézia, distrito de Gurué.

Entrevista 1

E- Bom dia Sra Coordenadora. Como gestora do EB nesta escola, poderia dizer como é que este ensino está sendo implementado?

Coord - Obrigada. Eu respondo pelo nome de Rosalinda Adelino ... e sou coordenadora desta ZIP e diretora da escola. De fato esta ZIP é ZIP-Piloto para o ensino bilíngue e:: nós temos alunos que vão desde a 1ª à 7ª classes, com esta especialidade de ensino. Os alunos aparecem em massa (...) só com o andar do tempo eles :: acabam desistindo aos poucos. Mas o que eu vejo é falta de motivação porque eles não têm material didático. Porque quando eles vêm os colegas do ensino monolíngue a usarem os livros e:: anualmente a receberem novos livros e eles ainda continuam com os cadernos:: ficam dê-s-mo-ra-li-za-dos:: outros vão sentar em casa e outros passam para o ensino monolíngue. Se houvesse a possibilidade de criar material didático específico para este ensino:: aliás:: para esta especialidade de ensino eu creio que teríamos muitos alunos. Para a expansão também a ZIP tem 9 escolas e:: destas 9 só 3 é que não tem este tipo de ensino. O que significa que 6 escolas têm este tipo de ensino. Temos:: na escola de Cariko já tem a 3ª classe deste ensino:: aqui na escola- mãe vamos implementar a 7ª classe... Nalume vamos ter a 3ª... Nazume vamos ter a 2ª classe e em São Martinho vamos programar a 1ª classe. Duarte Nunes vai ter a 4ª classe. Isto tudo... no ensino bilíngue.

E - Em relação à aderência dos alunos neste ensino? Tem muitos alunos matriculados? Quantas turmas do EB têm formadas? Quais são os resultados pedagógicos neste ensino, até hoje?

Coord – sim...temos muitos alunos... conseguimos formar sete turmas...uma para cada classe...na primeira classe temos cinquenta alunos e ainda estão a aparecer mais...isso demonstra que os pais estão motivados...porque os resultados são bons...(sorriso)...

E - E quantas ZIPs existem no distrito?

Coord – Há uma ZIP-piloto...mas esta escola como escola-piloto tem nove escolas...

E - Acha que os programas para o EB contemplam aspectos relacionados com a realidade dos alunos?

Coord – Sim...os programas que eu pude ler e observar algumas aulas dos professores falam da realidade dos alunos... dos problemas sociais das comunidades...da fauna... da flora, da família...acho isso muito bom::

E - Como gestora deste ensino, como se sente em relação ao desempenho pedagógico dos alunos?

Coord – Hummm::: muito bem (risos)...para o ensino bilíngue tem havido bons resultados::: em todas as classes. Como este ano vamos implementar a sétima... no ano passado aqui no EB tínhamos dezoito alunos que frequentavam a sexta classe. No final do ano passaram... dezasseis alunos. Só que para a matrícula deste ano na sétima classe apareceram catorze. Ainda estamos à espera que apareçam para se matricularem... porque até a data não conseguimos descobrir onde é que eles foram. Se estiverem no ensino monolíngue... não sabemos::: mas se estão neste ensino não estão matriculados AQUI ... talvez peçam transferência para outra escola.

E - A comunidade tem participado em algumas atividades programadas pela escola? Como está a relação entre a vossa escola e a comunidade circunvizinha?

Coord - áh::: muitas vezes....sempre que precisamos pedimos ajuda a alguns pais ou encarregados dos alunos para nos ajudarem em algumas atividades...hum::: principalmente nas festas comemorativas...nas reuniões gerais da escola...eles aparecem....a nossa relação é saudável...

E - E qual é o aproveitamento pedagógico geral deste ensino, aqui na sua escola?

Coord – bom::: o nosso aproveitamento pedagógico geral ronda nos 65% para o ensino monolíngue e 70% para o EB.

E - Acha que os pais estão a gostar dos resultados deste ensino em relação ao aproveitamento dos seus filhos? Tem feito reuniões para divulgarem os resultados dos filhos aos pais?

Coord - sim... nos finais dos semestre ou cortes avaliativos temos divulgado as notas dos filhos aos pais em reuniões...e a maioria dos pais aparece....

E- Sra Coord. acha que no final do 3º ciclo, que é a 7ª classe, os alunos terão competência linguística e gramatical suficientes nas duas línguas de ensino, português e lomué para que se considerem bilíngues?

Coord – Eles terão competência a todos os níveis. O que acho que poderão ter dificuldades... talvez::: seja na disciplina de matemática. Mas no português... não terão problemas.

E – e em relação a 6ª classe, que já têm o aproveitamento pedagógico dos alunos, acha que eles já adquiriram essas competências? Já se podem considerar bilíngues nas duas línguas?

Coord - Sim... já podemos considerar bilíngues...escrevem...falam e leem todas as matérias nas duas línguas de ensino...

E- já no final da nossa entrevista gostaria de acrescentar algo que não foi dito aqui, em relação ao EB, concretamente aqui na sua escola?

Coord – Hum::: o que eu gostaria de repisar como recomendação... é a falta do material didático para este ensino. O que pode criar retrocessos... aliás::: a falta de motivação dos alunos... é a falta de material didático para este ensino. Aqui no terreno o que motiva a criança é o livro:: é o material didático ... eles ficam desmoralizados quando vêm os alunos do monolíngue a receberem livros::: e eles só vêm com caderno na sala de aula. Por ora é tudo. Se houvesse a possibilidade de nos enviarem o material didático... teríamos mais alunos e::: poderíamos melhorar a qualidade de ensino.

E – Muito obrigada pela boa recepção e pelas informações dadas.

Coord – obrigada...

ANEXO X: Entrevista à professora da 4ª classe da Escola Primária Completa de Lussa

Esta entrevista surge no âmbito de investigação do projeto de tese em pós-graduação ao nível de doutorado em Letras com o tema *O Letramento Bilíngue em Moçambique: interferências das línguas bantu no português escrito de alunos da 4ª e 7ª classes do ensino básico bilíngue das zonas rurais dos distritos de Maquivale e Gurué, na Zambézia*, da doutoranda Leonarda J. J.M.Menezes, a professora da 4ª classe do ensino bilíngue, da província da Zambézia, distrito de Gurué, na Escola Primária Completa de Lussa.

Entrevista 2

E- Boa tarde professora. Esta entrevista surge no âmbito da implementação do EB, fase experimental, desde 2003 em Moçambique e, em particular, aqui na sua escola. Poder-me-ia dizer qual é a classe que leciona e quantos alunos tem na sua sala de aula?

P 1- Obrigada. Eu leciono a quarta classe do EB e tenho cinquenta e seis alunos.

E – E qual é a situação linguística dos seus alunos? Falam só o lomwe ou têm mais outra língua?

P 2 – Os meus alunos do EB falam duas línguas. Eles falam o português e:: também falam a L1... que é o lomwe.

E- E quais os problemas que a professora encontra ao ensinar a língua portuguesa na sua turma? Em que áreas do estudo da língua portuguesa tem mais dificuldades de ensinar?

P 2 – Sim... tenho encontrado alguns problemas... porque eles entendem melhor a explicação na sua própria língua:: em relação ao português. Mas os maiores problemas que encontrei:: foi na 3ª classe... classe de transição... porque tinham muitas dificuldades em escrever e distinguirem alguns SONS do português.

E – Quando ensina o português na sala de aula, tem verificado algumas marcas de sons do lomwé no português, quando o aluno pronuncia a palavra em português? No som ou na forma escrita?

P 2 – Como disse o meu colega... esses marcas verificam-se. Mas:: eu explico como é que devem diferenciar os sons das duas línguas... na fala oral e:: na fala escrita... de modo a não confundirem os sons das duas línguas. Por exemplo... escrevo no quadro as duas frases com os sons em causa e mostro as diferenças na realização do som oral e do som na escrita... da mesma palavra. E:: mando também trabalhos para casa... para consolidarem a matéria.

E – Em relação ao material didático, material de apoio didático, tem usado algum material feito pelos alunos na escola, materiais feitos pela comunidade, para apoiar os alunos nas aulas?

P 2 – Sim... temos algum material feito pelos nossos alunos aQUI na escola... por exemplo para apoiar as aulas de matemática... ciências naturais e:: outras atividades escolares.

E – Qual é o aproveitamento pedagógico dos seus alunos neste ensino, refiro-me das classes que já lecionou.

P 2 – O rendimento tem sido positivo... acho que... ao nível de todo o ensino bilíngue.

E – E em relação aos intervalos das aulas, os alunos comunicam-se mais em lomwe ou em português? Qual das línguas eles preferem conversar nos intervalos com os colegas?

P 2 – Eles conversam sempre em lomwe. Apesar de alguns tentarem conversar em português. Mas::: durante as aulas de português... eles só falam em português, e nas matérias em lomwe, eles falam também SÓ em lomwe.

E – Em relação às aulas dadas em português e em lomwe, qual das duas os seus alunos se sentem mais a vontade em participar, dar ideias?

P 2 – Hum::: eles participam mais nas aulas de lomwe... porque é a língua que eles mais dominam. Quando as aulas são em português... eles demoram mais a responder... ou a interagir porque primeiro::: ficam a pensar se o que vão dizer está correto ou não.

E – Professora, como é que trabalha a diversidade cultural e linguística na sua sala de aula, tendo em conta as possíveis línguas existentes e as suas culturas que também são diferentes?

P 2 – Essa questão não se verifica... porque todos os alunos falam lomwe.

E – Em relação aos livros do aluno e do professor, eles abordam questões culturais ligados à comunidade dos alunos, ou reportam questões culturais de outras sociedades ou comunidades?

P 2 – Eles tratam das questões relacionadas com a comunidade. Por exemplo... temos:: textos que falam das atividades agrícolas e domésticas em que as mães participam. Também tem vários textos que falam dos ritos de iniciação... da dança... das tradições... etc.

E – Acha que no final da 7ª classe os alunos serão competentes nas duas línguas de modo a se tornarem bilíngues na realidade?

P 2 – SIM::: eles serão competentes nas duas línguas.

E – Gostaria de dizer mais alguma coisa?

P 2 – Gostaria de falar dos livros do aluno... que não existem. Como os nossos alunos estão habituados... a lerem os textos no quadro... porque não têm livros... isso irá criar muitos problemas quando eles estiverem em frente a um livro... porque é diferente...

E – Professora, em relação à classe de transição da aprendizagem do português, do oral para o escrito, que é na 3ª classe, acha que na 4ª classe os alunos já terão competências suficientes para aprender a ler outras disciplinas como história, ciências naturais, geografia?

P 2 – hum::hum::acho que sim. Com alguns problemas de interferência... mas serão.

E – Então professora, acha que a classe escolhida para a transição do português oral para o escrito, constitui a classe ideal?

P 2 – Julgo que é a ideal... embora nos traga muitas dificuldades:: na escrita. Praticamente... os alunos começam a perceber melhor a diferença das estruturas das duas línguas na quarta classe.

E – A professora na sua aula, particularmente nas matérias dadas em português, tem incentivado os seus alunos a falarem só em português? Ou permite a mistura desta língua com o lomwe?

P 2- sim... incentivo e só explico em lomwe...hum... quando vejo que eles não entenderam a pergunta ou a explicação da matéria.

E – Fale-me agora, dos aspetos positivos que encontra ao lecionar este ensino?

P 2 – hum:: humum::: bom eu gosto de ensinar os meus alunos neste programa... porque sinto que eles gostam e estão motivados em aprender a ler e a escrever nas duas línguas apesar da falta de material ... eles gostam de aprender.

E – Muito obrigada pelas informações.

P 2 – Obrigada.

ANEXO XI: Entrevista ao gestor e formador do EB do CFPP

Esta entrevista surge no âmbito de investigação do projeto de tese em pós-graduação ao nível de doutorado em Letras com o tema *O Letramento Bilíngue em Moçambique: interferências das línguas bantu no português escrito de alunos da 4ª e 7ª classes do ensino básico bilíngue das zonas rurais dos distritos de Maquivalé e Gurué, na Zambézia*, da doutoranda Leonarda J. J. M. Menezes, ao gestor e formador do Ensino Bilíngue afeto no Centro de Formação de Professores Primários da província da Zambézia, distrito de Molócuè.

Entrevista 3

E- Boa tarde. Esta entrevista surge no âmbito da implementação do EB, fase experimental desde 2003, em Moçambique. Como formador deste ensino, como acha que está decorrendo a implementação do EB em Moçambique e, em particular, neste ponto do país?

G 1- Obrigado. Eu sou formador deste ensino há dois anos... e este é já... o terceiro ano que lido com este ensino. Penso que a introdução do ensino bilíngue em Moçambique é: uma boa ideia que veio resgatar os nossos valores culturais... uma vez que a língua faz parte da cultura e da identidade de um povo. Nós estávamos perdidos nesta área. Com o ensino bilíngue as pessoas valorizam as suas línguas ...vêm cultivando mais o gosto pelas línguas nacionais... é bem vindo... o EB.

E – Em relação a este ensino aqui no distrito do Gurúé, como gestor e formador, qual é a sua sensibilidade em relação à sua implementação nas escolas?

G 1 –Hum::: tive oportunidade de passar por aqui no ano passado por duas vezes... dado que vivo e trabalho no Centro de formação dos professores do distrito de Molócuè... na cidade de Molócuè. Falei com o diretor distrital e alguns professores das escolas bilíngues de Guruè e... penso que os zambejianos têm o receio de falar a sua própria língua ... mas::: gostam de aprender na sua língua. No entanto... esse receio... penso... só se verifica na capital. A dificuldade está na falta de material para o ensino e::: na falta de divulgação do bem ... das vantagens que este ensino pode trazer nas comunidades. A população deve estar bem informada sobre a importância e vantagens deste ensino. Soube que houve divulgação sobre este ensino... quando do início da introdução e::: prontos... parou-se por aí...e::: as pessoas... os novos pais que têm suas crianças que estão atingindo a idade escolar agora... têm muita dificuldade em matricular os seus filhos nesse ensino... porque estão desinformados sobre o mesmo. Falei com alguns pais e eles me disseram... que têm receio em matricular os seus filhos:: neste ensino... porque acham que o governo quer deixar os seus filhos aqui no campo depois de tirarem a sétima classe ENQUANTO::: que os filhos deles:: (governo) estão nas cidades com “altos” cargos... enquanto que os nossos Filhos aprendem em lomwe e... nenhuma

instituição vai dar emprego a crianças que só falam e escrevem em lomwe. Então ... isto é uma evidência... de falta de informação sobre o EB por parte de muitos pais.

E- E qual foi a sua reação perante esta constatação?

G 1 – eh:: tive que explicar a esses pais sobre as vantagens deste ensino e:: dizer-lhes que o aluno também aprende em português e que este tem a possibilidade de continuar com os estudos em outros níveis e... que este ensino não pára na sétima classe e que o aluno pode ir até a universidade.

E – Como formador qual é a filosofia deste ensino que transmite aos seus formandos?

G 1 – Bem:: eu como formador... perante os meus formandos tenho duas...duas:: três tarefas. Eu leciono a disciplina de línguas bantu e a filosofia do ensino bilíngue. A própria cadeira já diz tudo. Tenho estudantes que até ao nível da décima classe com que entram para o curso de formação... nunca aprenderam nas suas línguas nacionais. Numa primeira fase... eles ficam admirados. Aprender em lomwe... aprender em changana... em makhuwa... a ler a escrever... isso deixa-lhes:: muito confusos. Assim... a minha tarefa é convencer a eles que isto é possível... que da mesma maneira que podemos escrever em português... em inglês... línguas que nos foram impostas para aprender... também podemos aprender a escrever... a ler nas nossas línguas. Na segunda fase... é preciso dar mínimas noções de como escrever nas línguas moçambicanas. Em relação às estruturas das línguas... ensinamos na metodologia... uma metodologia do ensino bilíngue.

E – E como são essas metodologias usadas para este ensino?

G 1 – Recomenda-se para o EB... o método prever/rever que é um método... específico para este ensino. Temos também o método de transição com características de manutenção... é:: um método também específico do Eb.

E – Pode-me dar umas dicas sobre o método prever/rever?

G 1 – o método prever/rever consiste ... aliás:: consiste na fase em que começa a transição. O professor ao planificar a sua aula... principalmente quando é um conteúdo novo... em língua portuguesa... ele mesmo prevê que como é uma língua nova para o aluno ... o aluno não vai perceber. É uma previsão que ele faz ... então... ele tem que fazer um trabalho... é aí que vamos encontrar o método dividido em 3 fases ... que a primeira fase é a fase de prever... isto é... os problemas que podem advir de ensinar uma língua nova ao aluno... que nunca ouvir falar essa língua... isto é... ele vai encaminhar os alunos para a sua língua materna... não vai ensinar... mas encaminhar os conteúdos que serão aprendidos em português para essa língua ... para que ele se sinta motivado em aprender os conteúdos ... é uma motivação da aula que é feita na língua materna do aluno. Depois passa para a segunda etapa... que é a etapa de ensinar ... que o professor vai mediar o conteúdo na língua portuguesa. Depois:: terá a terceira etapa... que é a fase de rever... como diz o próprio termo... rever ... nesta fase... o professor volta a fazer a revisão numa língua moçambicana... faz as questões na língua moçambicana para ver se

eles perceberam os conteúdos dados em LP. Se o aluno não perceber não é devido a troca da língua... mas:: às vezes a falta de atenção. Assim... ele vai planificar explicar de novo os conteúdos dados. Nesta fase... o professor pode escolher a língua de mediação para voltar a ensinar a matéria. Mas:: numa primeira via... de ensino dos conteúdos... é sempre em português...

E – E em que é que consiste o método de transição?

G 1 – bom:: o método de transição também acontece justamente na terceira classe... que é a fase de transição para o ensino da escrita da L2... e:: é uma fase em que o professor começa a transferir as habilidades que os alunos adquiriram na Língua moçambicana para a L2 que é o português. Chama-se método de transição com características de manutenção... porque é na terceira classe que começa a transição. Nas classes subsequentes... quarta e quinta classes já os alunos começam a ter as aulas na língua portuguesa. Por estarem a ter as aulas na língua portuguesa... não vão deixar de lado a língua moçambicana... que já vêm aprendendo desde a primeira classe... vão ter a língua moçambicana agora como disciplina. É nesta fase... que vai-se chamar de manutenção... porque... a L1 aparece nessas classes para fazer a manutenção das habilidades já adquiridas no primeiro e segundo ciclos. Então... é esse método de transição com características de manutenção... e:: é essa manutenção que eles levam até ao final do terceiro ciclo.

E – E como formador quais são os problemas que tem defrontado durante a formação dos formandos?

G 1 – eh:: o problema que mais me afeta é a questão de como trabalhar... com as várias línguas que estão na sala de aula... porque numa sala podemos encontrar formandos de várias proveniências. Então... eu como formador... eu tenho que trabalhar com todas as línguas que estiverem na sala de aula. Isto faz com que eu quando me apercebo que alguém não está a entender os conteúdos na sua língua... fique mais tempo com esse formando... o que acaba atrasando os outros. Eu tenho que mexer com um pouco de chuwabo... um pouco de lomwe... um pouco changana... um pouco de Yao. Apenas limito-me a dar o funcionamento da língua... estou a falar da morfologia nominal. Por exemplo... a identificação dos morfemas dos radicais dos sufixos da palavra na língua bantu do formando. Eu só dou tópicos de como os vários assuntos da língua são abordados e... como funciona o seu ensino nas diferentes línguas... existentes na sala de aula. Os formandos vão dando exemplos de palavras nas suas línguas e... vou ensinando como a língua funciona... tendo em conta a estrutura das línguas bantu. Agora... temos a parte metodológica deste curso que é muito vasta e:: isso leva muito tempo:: o professor a ensinar. Muitos conteúdos que deveríamos ensinar por falta de tempo... são ensinados em muito pouco tempo... o que traz alguns problemas para os formandos do EB... que já não se verifica nos formandos do ensino monolíngue... que também formamos com metodologias diferentes. Então... eu penso que deveria haver uma reestruturação deste ensino no que respeita aos programas de formação. Também poderíamos ter aQUI no centro de formação... uma turma ou duas com alunos do ensino

bilíngue... para que os formandos pudessem fazer as suas práticas de ensino... com esses alunos... antes de seguirem para as suas escolas ... então... também podia-se pensar neste ensino como o ensino de inglês que existem vários professores para o ensino das várias áreas da língua. Aqui... um único professor ensina varias áreas da língua ... morfologia... sintaxe... fonética... fonologia e::: isso é difícil... os conteúdos acabam não sendo devidamente aprofundados. Então... acho que deveria haver um professor para as metodologias das línguas bantu e outro professor para as metodologias do EB... porque quando se vai ensinar as metodologias do EB é muita coisa a ensinar porque temos que ensinar as metodologias de ensino não só do português ou da L1... nas formas do oral e do escrito como disciplinas... mas também das varias disciplinas... matemática... história... ciências naturais... etc. tudo isso... para um único professor... essa dificuldade não é só minha... mas::: de muitos professores... mesmo os estudantes da UP em conversa dizem que sentem essas dificuldades...

E – Gostaria de dizer mais alguma coisa?

G 1 – Gostaria de falar que estou feliz com esta entrevista... por saber que há professores e investigadores também interessados... neste tipo de ensino e::: gostaria que a professora fizesse chegar aos nossos superiores as nossas preocupações e::: encontrarmos em conJUNto as soluções para as dificuldades... que enfrentamos no EB.

E – Muito obrigada pela colaboração e pela disposição em acompanhar-me até aqui no Guruè, para que eu pudesse fazer o meu trabalho.

G 1 – Obrigado e aguardamos o retorno deste trabalho para melhor trabalharmos neste ensino.

E – Assim será....

ANEXO XII: Entrevista ao Coordenador da Escola Primária Completa de Mugogoda

Esta entrevista surge no âmbito de investigação do projeto de tese em pós-graduação ao nível de doutorado em Letras com o tema, tema *O Letramento Bilíngue em Moçambique: interferências das línguas bantu no português escrito de alunos da 4ª e 7ª classes do ensino básico bilíngue das zonas rurais dos distritos de Maquivale e Gurué, na Zambézia*, da doutoranda Leonarda J. J. M. Menezes, ao Coordenador da Escola Primária Completa de Mugogoda, da província da Zambézia, distrito de Mugogoda.

Entrevista 4

E- Bom dia senhor coordenador. Esta entrevista surge no âmbito da implementação do EB, fase experimental desde 2003, em Moçambique e, em particular, aqui na sua escola. Como gestor do EB nesta escola, poder-me-ia dizer, como é que este ensino está sendo implementado?

G 2- Obrigado pela oportunidade que me está sendo dada. Dizer que... para além da escola primária de Nicoadala... esta é a escola-piloto com o EB. Viemos funcionando com algumas dificuldades, principalmente com a falta de manuais de planificação... temos funcionando sem o livro do aluno... outra coisa:: é a formação consecutiva dos professores... os professores são formados uma vez em cada ano... enquanto devia ser pelo menos::: uma vez em cada semestre... isso traz muitas dificuldades nos professores... mas::: voltando para outro questão...vantagens deste ensino...este ensino traz muitas vantagens em termos pedagógicos... verificamos que em termos de aproveitamento pedagógico... o ensino bilíngue tem mais aproveitamento do que os do ensino monolíngue... os alunos:: falam o chuwabu com os pais em casa e::: quando chegam na escola também falam chuwabu... e::: por isso... não existem muitos problemas.... Por isso... a ideia do governo em implementar esse ensino é MUIto bem vindo... só que... deve-se criar condições para que haja material de planificação e de ensino...

E – e em relação à aderência dos alunos neste ensino? Tem muitos alunos matriculados? Quantas turmas do EB têm formadas?

G 1 –Humum::: até então sete turmas, com trinta ou quarenta alunos cada. Além disso... já estamos a expandir para outras ZIPs... de modo a que haja MAis turmas do EB nas escolas.

E- E quantas ZIPs existem no distrito?

G 1 – A nossa ZIP é a quinta ZIP e temos seis escolas.

E – Acha que os programas para o EB contemplam aspectos relacionados com a realidade dos alunos?

G 1 – Bem...ainda não temos um programa geral deste ensino. Somente temos material do professor que nos servem de apoio à planificação. Esses retratam a vida dos alunos nas comunidades.

E – Como gestor deste ensino, como se sente em relação ao desempenho pedagógico dos alunos?

G 1 – O desempenho é bom... no entanto... existem situações de transferência dos alunos... o aluno é transferido por conveniência dos pais para uma outra escola... que não existe este tipo de ensino... então... o aluno quando chega fica perdido... porque ele vai para o ensino monolíngue... nas classes superiores temos um número muito reduzido... porque uns “chumbam” e outros são transferidos... sim...

E – a comunidade tem participado em algumas atividades programadas pela escola? Como está a relação entre a vossa escola e a comunidade circunvizinha?

G 1 – Sim... eles participam das atividades. Quando estamos a introduzir as turmas da 1ª classe... temos tido sempre negociação com os pais e/ou encarregados de educação dos alunos...eeee::: e quando propomos para que matriculem os seus Filhos no EB... eles::: acabam concordando... não é imposição da escola... a escola conversa com os pais... fala das vantagens do EB... eles aceitam que os filhos estejam no EB....

E – E qual é o aproveitamento pedagógico geral aqui na sua escola, deste ensino?

G 1 – positivo... eh:::nunca tivemos um aproveitamento abaixo de 60%.

E – Acha que os pais estão a gostar dos resultados deste ensino em relação ao aproveitamento dos seus filhos? Tem feito reuniões para divulgarem os resultados dos filhos aos pais?

G 1 – Eles gostam... porque nós informamos... eles sentem que é uma valorização da cultura deles... da sua língua...e::: e eles começam a ver que aqui... ensinam aquilo que nós falamos em casa... e também ensinam na escola...e::: isso é um grande valor... é um grande valor para eles em relação a língua. Isso pode ser útil para eles nas comunidades... nas reuniões comunitárias... nas igrejas... porque só se fala e lê-se em chuwabu... logo... futuramente... eles vão aproveitar os filhos para lhes ajudarem a explicar o que se fala nas igrejas... nos evangelhos... quando se lê em português... eles terão apoio dos filhos...

E – acha que no final do terceiro ciclo, 7ª classe, os alunos terão competências linguísticas e gramaticais suficientes nas duas línguas de ensino, português e chuwabu, para que se considerem bilíngues?

G 1 – Olhe... como é um processo experimental... e este ano estamos a introduzir a 7ª classe... custa-me dar uma resposta satisfatória a esse respeito... mas::: bem... estamos a fazer todos um esforço de que essa situação se concretize no final da 7ª classe.

E – e em relação à 6ª classe, que já têm o aproveitamento pedagógico dos alunos? Acha que eles já adquiriram essas competências? Já se podem considerar bilíngues nas duas línguas?

G 1 – Já estão a caminho disso... quero acreditar nisso... para o bem deste ensino em Moçambique.

E – Muito obrigada pelas informações valiosas que me concedeu nesta entrevista.

G 1 – Obrigado e bom trabalho.

ANEXO XIII: Entrevista ao professor da 7ª classe do EB da Escola Primária Completa de Mugogoda

Esta entrevista surge no âmbito de investigação do projeto de tese em pós-graduação ao nível de doutorado em Letras com o tema *O Letramento Bilíngue em Moçambique: interferências das línguas bantu no português escrito de alunos da 4ª e 7ª classes do ensino básico bilíngue das zonas rurais dos distritos de Maquivalé e Gurué, na Zambézia*, da doutoranda Leonarda J. J. M. Menezes, ao professor da 7ª classe do ensino bilíngue, com 3 anos de experiência no EB, da província da Zambézia, distrito de Mugogoda, , na Escola Primária Completa de Mugogoda.

Entrevista 5

E- Bom dia senhor professor. Esta entrevista surge no âmbito da implementação do EB, fase experimental desde 2003, em Moçambique e, em particular, aqui na sua escola. Qual é a classe que leciona e quantos alunos tem na sua sala de aula?

P 2.2- Obrigado. Sou professor desta escola... e neste presente ano estou a lecionar a sexta classe. Tenho trabalhado com os meus alunos desde 2006 neste tipo de ensino... claro ... os alunos entraram em 2004... com a minha colega que infelizmente perdeu a vida.. e:: eu tomei a turma e:: até hoje estou com eles. Por isso... este ano vou dar a sexta classe. Hum::: neste ano tenho vinte e quatro alunos... mas::: já foram muitos mais. Alguns foram desistindo ao longo destes anos... porque alguns pais não perceberam bem o que é o EB... outros porque foram transferidos para outras escolas:: que também têm o ensino bilíngues... e:: assim... o número foi reduzindo... ficaram só vinte e quatro.

E- Isso significa dizer que muitos pais não sabem as vantagens deste ensino?

P 2.2 – muitos pais já conhecem as vantagens do EB... por conta do trabalho de sensibilização que a escola faz junto aos pais sobre as vantagens que este ensino pode trazer aos filhos. Mas::: alguns pais reclamam por falta de livros para os seus filhos que... ficam sempre a espera que a escola deia o material aos filhos... e::: isso não acontece. Outro problema de desistência nesta zona ... é a questão de casamentos prematuros... as meninas... desistem da escola para se casarem.. .conheço o caso de três meninas...

E – há algum trabalho que está sendo feito pela escola junto aos alunos e aos pais para conscientizá-los sobre este problema?

P 2.2 – sim. É uma questão que está sendo debatida nos bairros junto as comunidades que há intervenção Direta da escola. Fomos ter com alguns pais... para saber das filhas... os pais talvez ... por não terem nenhuma defesa:: porque não informaram... acabaram pedindo desculpas a escola... porque algumas das alunas que desistiram não vindo a

escola. estão grávidas :: quase::: no fim do ano.. e::: outras... já vivem com os maridos... acabaram

E - Qual é a situação lingüística de seus alunos? Falam só o chuwabu ou têm mais outra língua?

P 2.2 – eles só falam o chuwabu.

E – E quais os problemas que o professor encontra ao ensinar a língua portuguesa na sua turma? Em que áreas de estudo da língua portuguesa tem mais dificuldades de ensino?

P 2.2. – Hum::: as diFIculdades encontram-se mais na escrita... de algumas palavras. Por exemplo::: quando chegamos na zona de tensão entre o [c] do português que nós chamamos por [tchê]... e::: o [K] que nós chamamos por [c] eles tinham algumas dificuldades. Juntando com as vogais... eles tinham problemas de escrever cama em língua portuguesa... eles escreviam kama... com [k] ..eh::: aL... era preciso fazer muito trabalho com eles... no sentido de perceberem que na língua portuguesa... o c com o a é que se lê **Ca** e não o [K] com o [a] e ensinar também que apesar do k estar presente no alfabeto português... ele é um som que predomina nas línguas bantu... portanto... neste caso... do chuwabu::: mas::: agora... este proBLEma... que aparece na terceira classe... que nós chamamos zona de tensão... de algumas letras... já está sanado ... já conseguem distinguir alguns sons que diferem uma língua de outra.

E – Quando ensina o português na sala de aula, tem verificado algumas marcas de sons do chuwabu no português, quando o aluno pronuncia a palavra em português? No som ou na forma escrita?

P 2.2 – sim...na escrita de algumas frases. Por exemplo... ((sorriso)) bem... esse problema notava-se mais nas quartas classes. O aluno a princípio tinha a tendência de usar a mesma estrutura frásica do chuwabo no português. Por exemplo::: na frase... a mamã vai a machamba... no chuwabu não se realiza o artigo junto ao substantivo da frase... por exemplo...”many ondowa o mumdha”... a frase não tem artigo junto ao substantivo many... assim... eles escreviam... mamã vai maCHamba... o professor tem que ficar um pouco atento nessas alterações frásicas... principalmente... nas frases com verbos transitivos/intransitivos em português eh::: que não se usam ou quase não se usa na língua materna... por exemplo... no chuwabu é normal dizer “ many yaka echilé okhana aima elí”... em vez de dizer “wabala aima elí” porque fica muito pesado... há palavras que não são usuais mesmo na língua chuwabu... por..que...praticamente... os seus significados não constroem... no português... nós temos que explicar que não podemos dizer que “no ano passado a minha irmã nasceu duas crianças”... não está correto... mas sim...”a minha irmã deu a luz duas crianças no ano passado”. O professor tem que prestar muita atenção no aluno... sobre esses casos...

E – Em relação ao material didático, material de apoio didático, tem usado algum material feito pelos alunos na sala, materiais feitos pela comunidade, para apoiar os alunos nas aulas?

P 2.2. sim...os alunos fazem algum material de apoio às aulas...que ajudam muito na compreensão de algumas matérias...em relação a comunidade...não se verifica esse apoio...ainda não falamos com a comunidade sobre isso:... (risos)

E – Qual é o aproveitamento pedagógico dos seus alunos neste ensino, refiro-me das classes que já lecionou?

P 2.2 – eh:: bom... a situação pedagógica eh:: traz pontos muito positivos... é aí que... nós podemos concluir que o aluno do EB... é muito inteligente... porque Ele... já trabalha com duas línguas... aprende bem e com muita rapidez... ele já escreve bem nas duas línguas... ele já pode confrontar com o aluno monolíngue... tanto na escrita e na oralidade em português... eles desafiam mesmo o aluno do monolíngue... com a vantagem de saber ler e escrever na sua língua... eu... estou mesmo à vontade com os meus alunos nesse sentido...

E – E em relação aos intervalos das aulas, os alunos comunicam-se mais em chuwabo ou em português? Qual das línguas eles preferem conversar nos intervalos com os colegas?

P 2.2. hummm...eles conversam mais em chuwabo que é a língua que sabem falar.

E – Em relação as aulas dadas em português e em chuwabo, qual das duas os seus alunos se sentem mais a vontade em participar, dar ideias?

P 2.2. Em chuwabo...sentem-se mais a vontade para falar e responder as perguntas ou dar ideias.

E – professor, como é que trabalha a diversidade cultural e linguística na sua sala de aula, tendo em conta as possíveis línguas existentes e as suas culturas que também são diferentes??

P 2.2 – para a 6ª classe esse tipo de diferenças de:: de::: diferençAS culturais já foi sanado... foi um trabalho que se fez logo na altura da introdução do EB e::: eu comecei a trabalhar sobre as diferenças culturais... logo que peguei a turma eh:: já debatemos muito em sala de aula... hoje... são uma grande família... na sala de aula... com quase os mesmos hábitos... mesma cultura... e nós temos um regulamento que ajuda o próprio aluno eh:: assim... como uma comunidade:: essas diferenças na sala de aula já estão ultrapassadas.

E – Em relação aos livros dos alunos e do professor, eles abordam questões culturais ligados à comunidade dos alunos, ou reportam questões culturais de outras sociedades ou comunidades?

P 2.2. tem algumas questões ... questões ligadas a aspetos culturais das comunidades dos alunos...

E – Acha que no final da 4ª classe os alunos serão competentes nas duas línguas de modo a se tornarem bilíngues na realidade?

P 2.2 – sim...

E – Professor, em relação à classe de transição de aprendizagem do português, do oral para o escrito, que é na terceira classe, acha que na 4ª classe os alunos já terão competências suficientes para aprenderem a ler outras disciplinas como história, ciências naturais, geografia?

P 2.2 – ((risos)) acho que sim ... porque os alunos adquirem as habilidades de escrita... muito cedo... acho que se passarmos para a quarta classe essa transição... eh::: seria um atraso... e::: vale a pena deixar onde está... os alunos aprendem facilmente a falar português... porque também estão em contato na mesma escola com alunos monolíngues... e::: isso facilita a aprendizagem oral do português... também a idade dos alunos conta para aprender uma língua... são muito novos..

E – Professor, acha que a classe escolhida para a transição do português oral para o escrito, constitui a classe ideal?

P 2.2 – sim.

E – O professor na sua sala de aula, particularmente nas matérias dadas em português, tem incentivado os seus alunos a falarem só o português? Ou permite a mistura desta língua com o chuwabu?

P 2.2 – sim...incentivo que falem o português sempre que puderem::: para dominarem rapidamente a língua...

E – Fale-me agora dos aspectos positivos que encontra ao lecionar este ensino.

P 2.2 -

E – Gostaria de dizer mais alguma coisa?

P 2.2 – éh::: muita coisa não tenho... é só de lamentar a falta de material. Essa percentagem que falei... é conseguida com muito sacrifício... dos alunos e do professor... é difícil trabalhar sem livros... principalmente... quando os alunos vêm os do monolíngue com livros todos os anos:: e eles sem nenhum livro... eles ficam um pouco::: pouco desmoralizados... por isso... estamos a pedir para fazer chegar esta nossa preocupação... sobre os livros que desmotiva os nossos alunos... e nos deixam a nós professores como mentirosos... porque como sabe... nós temos de dizer a eles que os livros estão chegando... vão chegar... têm de aparecer rapidamente... a falta de material enfraquece-nos um pouco...

E – Muito obrigada professor por estes minutos de conversa.

ANEXO XIV: Entrevista aos pais dos alunos da Escola Primária Completa de Lussa

Esta entrevista surge no âmbito de investigação do projeto de tese em pós-graduação ao nível de doutorado em Letras com o tema *O Letramento Bilíngue em Moçambique: interferências das línguas bantu no português escrito de alunos da 4ª e 7ª classes do ensino básico bilíngue das zonas rurais dos distritos de Maquivale e Gurué, na Zambézia*, da doutoranda Leonarda J. J.M.Menezes, aos pais de alguns alunos da Escola Primária Completa de Lussa, da província da Zambézia, distrito de Gurué

Entrevista nº 6

E – Bom dia gostaria de saber qual é a língua que fala no seu dia-a-dia.

P1- Falo lomwe e também consigo falar um pouco de português...

E – Como se sente quando percebe que seu filho está a aprender a escrever e a ler em lomwe e em português?

P1 – Eu gosto ... preciso que o meu filho aprenda português e lomwe...

E – Sabe ler e escrever em português e em lomwe?

P1 – Sabe ler e escrever um pouco de português e um pouco de lomwe... mas não sei muito...

E – Gostaria que seu filho lhe ensinasse a ler e a escrever bem nas duas línguas?

P1- Sim...gostaria muito sim....

E – Já ouviu falar do ensino bilíngue? O que acha, o que sente deste ensino?

P1 – para mim é um ensino bom... a criança quando aprende português...lomwe... ele vai chegar em casa e ensinar os pais... vai ser alguém na vida... vai ficar mais esperto...

E – quando conversa com seu filho em casa, acha que ele está a aprender coisas que tem a ver com a realidade do distrito, da localidade?

P1 – não... converso com ele mas ele não me informa...sim...e criança muito distraído...

E – Acha que a criança que só aprende a falar e escrever em português na escola, do ensino monolíngue, ele pode esquecer de falar lomwe?

P1 - não... porque ele vai continuar a falar em casa em lomwe e a ensinar alguma coisa os pais em português...

E – Você gosta mais de falar em que língua? Em português ou em lomwe?

P1- depende...como eu falo as duas línguas... depende das conversas com as pessoas...ou falo português...ou falo lomwe...mas...em minha casa falo lomwe com as crianças e a mulher...

E- Qual é a língua falada na igreja, nas missas?

P1 – lomwe...

E- gostaria que a missa fosse rezada em português ou em outra língua que não fosse o lomwe? Por quê?

P1- não... porque as vezes é preciso explicar bem para nós percebermos e... só pode ser em lomwe...para todos perceberem bem...

E – Quais são os problemas que os seus filhos apresentam em relação ao ensino bilíngue?

P1 – ele fala sobre problemas normais da escola... falta de capim, de pão... de atraso na escola... e ...as vezes... ele não sabe resolver algumas tarefas que a professora manda fazer em casa... quando ele atrasa na escola...dia seguinte ele madruga para não chegar tarde na escola e a professora não mandar ele na escola....outro problema é falta de livro...eles não tem livro...aprende assim mesmo....

E- o fato de seu filho aprender a escrever e falar em português, acha que pode trazer algumas vantagens futuras para ele?

P1 – isso depende da sorte futura de cada criança...se vai ser professor...motorista...chefe de campo....depende da sorte dele...para ajudar os pais

E- Tem mais alguma questão a acrescentar nessa nossa conversa?

P1 – não... obrigado...

E – Muito obrigada por estes momentos de conversa.

ANEXO XV: Entrevista aos pais dos alunos da Escola Primária Completa de Lussa

Esta entrevista surge no âmbito de investigação do projeto de tese em pós-graduação ao nível de doutorado em Letras com o tema *O Letramento Bilíngue em Moçambique: interferências das línguas bantu no português escrito de alunos da 4ª e 7ª classes do ensino básico bilíngue das zonas rurais dos distritos de Maquivale e Gurué, na Zambézia*, da doutoranda Leonarda J. J.M.Menezes, aos pais de alguns alunos da Escola Primária Completa de Lussa, da província da Zambézia, distrito de Gurué

Entrevista nº 7

E – Bom dia gostaria de saber qual é a língua que fala no seu dia-a-dia.

P2- Falo lomwe e também consigo falar um pouco de português...

E – Como se sente quando percebe que seu filho está a aprender a escrever e a ler em lomwe e em português?

P2 – Eu sinto feliz ... porque muitos de nós ou só conhecemos português ou conhecemos lomwe...também a nossa própria língua muitos não conhecemos como escrever...mesmo na pronúncia...não conhecemos bem....

E – Sabe ler e escrever em português e em lomwe?

P2 – Sei ler e escrever um pouco de português e um pouco de lomwe... mas não sei muito...aprendi num seminário na igreja com os padres...

E – Gostaria que seu filho lhe ensinasse a ler e a escrever bem nas duas línguas?

P2- Sim...seria muito bom.... eu conhecer mais coisas...

E – Já ouviu falar do ensino bilíngue? O que acha, o que sente deste ensino?

P2 – no meu caso... estou ver que...devia abranger para outras escolas que ainda não tem...aumentar o numero de professores...os que tem experiência com este ensino bilíngue...os que sabem escrever...como dar aulas mesmo neste ensino bilíngue....

E – quando conversa com seus filhos em casa, acha que ele está a aprender coisas que tem a ver com a realidade do distrito, da localidade?

P2 – sim...acompanho as vezes...vejo os cadernos...e acho que falam mesmo do que está ligado as comunidades...ao nosso redor...e...falam dos avos....da tradição....das histórias dos nossos antepassados....

E – Acha que a criança que só aprende a falar e escrever em português na escola, do ensino monolíngue, ele pode esquecer de falar lomwe?

P2 - não...eu tenho provas porque...tenho um irmão que está na África do Sul...mas quando....ele chegou estava a conversar bem em lomwe....mas ele conhece bem essa língua....inglês...português....e não mistura nada...

E – Você gosta mais de falar em que língua? Em português ou em lomwe?

P2- bem para o meu caso...gosto de falar português com os professores para treinar mais...mas em casa...eu falo lomwe...para todos acompanharem a conversa...mesmo num comício...também falamos em lomwe...porque não precisamos de interpretador...todos falam a nossa língua...

E- Qual é a língua falada na igreja, nas missas?

P2 – É lomwe...

E- gostaria que a missa fosse rezada em português ou em outra língua que não fosse o lomwe? Por quê?

P2- mas não para todas às vezes... tempo de grandes festas...dava para ser em duas línguas....aparecem muita gente que não falam lomwe...nem entendem....mas têm vontade de rezar...com português podem vir entender aquela missa e...voltarem a casa contentes...

E – Quais são os problemas que os seus filhos apresentam em relação ao ensino bilíngue?

P2 – mas ainda no meu caso...não me apresentaram nada...só que...falam que estão a gostar desse ensino...que já sabem escrever em lomwe e em português...mas também falam que não há livros para estudarem...assim eu penso que isso está mal...deviam arranjar manuais como tem feito com português ou língua inglesa...no monolíngue os professores tem e os alunos também tem livros...agora no lomwe também os alunos precisavam disso...

E- o fato de seu filho aprender a escrever e falar em português e lomwe, acha que pode trazer algumas vantagens futuras para ele?

P2 – claro....para quem tiver boa vocação...isso pode criar bom sucesso para ele...porque um dia vai viajar para um sítio...onde as pessoas não falam lomwe...então...falando português...fica mais fácil para ele conversar com outras pessoas...vai ser bem acolhido...e viver como familiar...também pode trabalhar em qualquer serviço...

E- Tem mais alguma questão a acrescentar nessa nossa conversa?

P1 – não... obrigado...

E – Muito obrigada por estes momentos de conversa.

ANEXO XVI: Entrevista aos pais de alunos da Escola Primária Completa de Mugogoda

Esta entrevista surge no âmbito de investigação do projeto de tese em pós-graduação ao nível de doutorado em Letras com o tema *O Letramento Bilíngue em Moçambique: interferências das línguas bantu no português escrito de alunos da 4ª e 7ª classes do ensino básico bilíngue das zonas rurais dos distritos de Maquivale e Gurué, na Zambézia*, da doutoranda Leonarda J. J. M. Menezes, aos pais de alguns alunos da Escola Primária Completa de Mugogoda, da província da Zambézia, distrito de Nicoadala.

Entrevista nº 8

E – Bom dia gostaria de saber qual é a língua que fala no seu dia-a-dia.

P4- Falo chuwabu...não sei falar muito o português...só algumas palavras...

E – Como se sente quando percebe que seu filho está a aprender a escrever e a ler em chuwabu e em português?

P4 – sim...gostaria de aprender a falar e a escrever português porque quando as pessoas falam português comigo...eu não entendo nada....e...seria bom eu falar....para conversar com outras pessoas...estou na alfabetização e...só sei escrever meu nome...mais nada...

E – Sabe ler e escrever em português e em chuwabu?

P4 – ...não...

E – Gostaria que seu filho lhe ensinasse a ler e a escrever bem nas duas línguas?

P4- Sim... him...eu gostava...him...gostava...

E – Já ouviu falar do ensino bilíngue? O que acha, o que sente deste ensino?

P4 – sim...já ouvi falar do ensino bilíngue...é bom...criança aprender as duas línguas...português e chuwabu...

E – quando conversa com seus filhos em casa, acha que ele está a aprender coisas que tem a ver com a realidade do distrito, da localidade?

P4 – sim... as vezes...falam das comunidades...dos seus avós....os régulos...as estruturas do bairro...como respeitar os mais velhos...os chefes das comunidades...o respeito pelos pais...

E – Acha que a criança que só aprende a falar e escrever em português na escola, do ensino monolíngue, ele pode esquecer de falar chuwabu?

P4 - não... ele não esquece... porque quando chega em casa ele fala com a família em chuwabu...

E – Você gosta mais de falar em que língua? Em português ou em chuwabo?

P4-...em chuwabu...porque não falo bem português....

E- Qual é a língua falada na igreja, nas missas?

P4 – É chuwabu.....o padre fala em chuwabu para poder explicar a missa...o evangelho...para todos aqueles que não entenderam bem ficarem a perceber....

E- gostaria que a missa fosse rezada em português ou em outra língua que não fosse o chuwabu? Por quê?

P4- não...porque eu percebo mais chuwabu do que português....e...assim...dá gosto ir a missa...mas também falar em português algumas vezes...não é mau...porque há pessoas que assistem missa...e não falam chuwabu...

E – Quais são os problemas que os seus filhos apresentam em relação ao ensino bilíngue?

P4 –as vezes tem falta de cadernos e...também falta de livros e roupa...ele tem que ir a escola com a roupa limpa...mas falta sabão em casa...as vezes....não têm roupa porque não tenho dinheiro para comprar para elas...estou divorciada...

E- o fato de seu filho aprender a escrever e falar em português e chuwabu, acha que pode trazer algumas vantagens futuras para ele?

P4 –sim... vai trazer vantagens...porque ele vai trabalhar e ter vida dele...falar com muitas pessoas que falam português...

E- Tem mais alguma questão a acrescentar nessa nossa conversa?

P1 – não... obrigado...

E – Muito obrigada por estes momentos de conversa.

ANEXO XVII: Entrevista aos pais de alunos da Escola Primária Completa de Mugogoda

Esta entrevista surge no âmbito de investigação do projeto de tese em pós-graduação ao nível de doutorado em Letras com o tema *O Letramento Bilíngue em Moçambique: interferências das línguas bantu no português escrito de alunos da 4ª e 7ª classes do ensino básico bilíngue das zonas rurais dos distritos de Maquivalé e Gurué, na Zambézia*, da doutoranda Leonarda J. J. M. Menezes, aos pais de alguns alunos da Escola Primária Completa de Mugogoda, da província da Zambézia, distrito de Nicoadala.

Entrevista nº 9

E – Bom dia gostaria de saber qual é a língua que fala no seu dia-a-dia.

P5- Falo chuwabu...não sei falar muito o português...só algumas palavras...

E – Como se sente quando percebe que seu filho está a aprender a escrever e a ler em chuwabu e em português?

P4 – sim...gostaria de aprender a falar e a escrever português porque quando as pessoas falam português comigo...eu não entendo nada...e...seria bom eu falar...para conversar com outras pessoas...estou na alfabetização e...só sei escrever meu nome...mais nada...

E – Sabe ler e escrever em português e em chuwabu?

P4 – ...não...

E – Gostaria que seu filho lhe ensinasse a ler e a escrever bem nas duas línguas?

P4- him...sim...eu gostava...him...gostava mwuiiito...

E – Já ouviu falar do ensino bilíngue? O que acha, o que sente deste ensino?

P4 – sim...já ouvi falar do ensino bilíngue...é bom...criança aprender as duas línguas...português e chuwabu...

E – quando conversa com seus filhos em casa, acha que ele está a aprender coisas que tem a ver com a realidade do distrito, da localidade?

P4 – sim... as vezes...falam das comunidades...dos seus avós...os régulos...as estruturas do bairro...como respeitar os mais velhos...os chefes das comunidades...o respeito pelos pais...

E – Acha que a criança que só aprende a falar e escrever em português na escola, do ensino monolíngue, ele pode esquecer de falar chuwabu?

P4 - não... ele não esquece... porque quando chega em casa ele fala com a família em chuwabu...

E – Você gosta mais de falar em que língua? Em português ou em chuwabu?

P4-...em chuwabu...porque não falo bem português....

E- Qual é a língua falada na igreja, nas missas?

P4 – É chuwabu.....o padre fala em chuwabu para poder explicar a missa...o evangelho...para todos aqueles que não entenderam bem ficarem a perceber....

E- gostaria que a missa fosse rezada em português ou em outra língua que não fosse o chuwabu? Por quê?

P4- não...porque eu percebo mais chuwabu do que português....e...assim...dá gosto ir a missa...mas também falar em português algumas vezes...não é mau...porque há pessoas que assistem missa...e não falam chuwabu...

E – Quais são os problemas que os seus filhos apresentam em relação ao ensino bilíngue?

P4 –as vezes tem falta de cadernos e...também falta de livros e roupa...ele tem que ir a escola com a roupa limpa...mas falta sabão em casa...as vezes....não têm roupa porque não tenho dinheiro para comprar para elas...estou divorciada...

E- o fato de seu filho aprender a escrever e falar em português e chuwabu, acha que pode trazer algumas vantagens futuras para ele?

P4 –sim... vai trazer vantagens...porque ele vai trabalhar e ter vida dele...falar com muitas pessoas que falam português...

E- Tem mais alguma questão a acrescentar nessa nossa conversa?

P1 – não... obrigado...

E – Muito obrigada por estes momentos de conversa.

TEXTOS: COMPOSIÇÕES ESCRITAS PELOS ALUNOS