

O PORTUGUÊS DE MOÇAMBIQUE NA ESCRITA DE CRIANÇAS DA 6ª CLASSE NA COMUNIDADE LINGUÍSTICA DE ALTO MOLOCUÉ (PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA)

Naidea Nunes Nunes
Universidade da Madeira

Resumo: Neste artigo focamos o interesse linguístico e cultural, mas também humano, do estudo do Português de Moçambique. Partimos dos conhecimentos já existentes sobre a realidade linguística do Português de Moçambique, para chegarmos à análise das dificuldades de aprendizagem do Português numa comunidade do Alto Molocué, através de pequenos textos redigidos por crianças da 6ª classe (com uma média de 12 anos) da Escola Secundária do Alto Molocué, cuja língua materna é o Lomué. Observamos a questão do contacto entre línguas, nomeadamente entre a língua materna (L1) destas crianças e o Português, língua segunda de escolarização (L2). Constatamos que, nos textos redigidos pelas crianças, ocorrem sobretudo interferências fonológicas da língua materna na língua segunda.

Palavras-chave: Português de Moçambique; contacto entre línguas; fonologia.

Abstract: This article focuses on not only the linguistic and cultural but also human interest in the study of the Mozambique Portuguese language. It sets out from existing knowledge about the linguistic reality of Mozambique Portuguese and aims at the analysis of Portuguese learning difficulties, in an Alto Molocué community, through short texts written by 6th graders (12-year-old children on average) from the Alto Molocué Secondary School, whose mother tongue is Lomu. The issue of contact between languages, namely between the children's mother tongue (L1) and Portuguese, second language schooling (L2), has been observed. It was found that in the children's texts mainly phonological interferences from the mother tongue into the second language occur.

Keywords: Mozambique Portuguese; contact between languages; phonology.

Os estudos linguísticos, como escreveu Luís Filipe Lindley Cintra (1994), apresentam um grande interesse humano, nomeadamente a Dialectologia, a Sociolinguística e o Contacto entre Línguas, pelo seu contacto directo com as comunidades populacionais. Fazemos nossas as palavras de Cintra, quando se refere aos seus estudos de dialectologia, que permitiram o seu contacto tão próximo com populações rurais do interior do país, salientando a sua simplicidade e sabedoria, ou seja, o interesse humano desse contacto:

120 Parece mais próprio do linguista falar do interesse científico do estudo dos falares regionais. No entanto, é do seu interesse humano que, como tantas vezes o tenho feito verbalmente, desejaria hoje tratar por escrito. [...] Recordo paisagens e, enquadrados nelas, homens e mulheres. [...] Eu não tinha podido dar-lhes senão um pouco de atenção, de simpatia. Eles tinham-me dado uma lição magnífica, decisiva para o meu modo de sentir e de pensar a partir daquele momento. Atrás dos falares que tinha vindo estudar, era toda uma humanidade humilde mas digna, vivendo intensamente os sentimentos simples, lutando corajosamente pela sobrevivência, com que a dialectologia me tinha posto em contacto. Se mais nada, no vasto terreno da Linguística, conservasse um dia interesse para mim, creio que esta experiência seria só por si suficiente para me obrigar a reconhecer e afirmar que vale a pena o ramo de estudos para que a vida me conduziu. (Cintra, 1994: 9).

Na sequência do estudo sociolinguístico ou estudo da variação social na cidade de Areia, no Estado da Paraíba (Brasil), onde realizámos entrevistas que nos permitiram estudar as singularidades e a confluência de alguns aspectos morfosintácticos na norma popular e na norma culta do Português do Brasil, neste artigo propomo-nos abordar a nossa experiência de interrelação linguística, ou seja, de contacto entre línguas na comunidade linguística do Alto Molocué, valorizando o contacto e a relação humana com a população, através da língua portuguesa que nos une fraternalmente.

Como afirmou Agostinho da Silva, Portugal é o povo portador da ideia de fraternidade universal e essa ideia consubstanciou-se na língua portuguesa. Esta

mundividência subjacente à língua portuguesa é a ideia de lusofonia do autor. Agostinho da Silva, conhecido como o maior pensador da lusofonia, escreveu:

Do rectângulo da Europa passámos para algo totalmente diferente. Agora, Portugal é todo o território de língua portuguesa. Os brasileiros poderão chamar-lhe Brasil e os moçambicanos poderão chamar-lhe Moçambique. É uma pátria estendida a todos os homens, aquilo que Fernando Pessoa julgou ser a sua Pátria: a língua portuguesa. Agora, é essa a Pátria de todos nós. (Silva, 2000: 83).

A língua portuguesa enriqueceu-se, miscigenando-se, no Brasil e em África. Como declarou Mia Couto, o Português hoje é uma língua livremente recriada:

A língua que eu quero é essa que perde função e se torna carícia. O que me apronta é o gosto da palavra, o mesmo que a asa sente aquando o voo. Meu desejo é desalisar a linguagem, colocando nela as quantas dimensões da Vida. E quantas são? Se a Vida tem é idimensões? Assim, embarco nesse gozo de ver como escrita e o mundo mutuamente se desobedecem. [...] defendemos o direito de não saber, saborear ignorâncias. E irmos fazendo da língua um veículo de nosso ser, nossa originalidade. Estamos criando uma língua apta para o futuro, veloz como a palmeira, que dança todas as brisas sem deslocar seu chão. Língua artesanal, plástica, fugidia a gramáticas. (Couto, 2005: 26).

O que nos levou até à comunidade de Alto Molocué, Província da Zambézia, Moçambique, em Agosto de 2009, foi o apelo de fraternidade universal da língua portuguesa, vivenciado pelo próprio Agostinho da Silva, e o sentimento de liberdade linguística recriado por Mia Couto. Participámos numa experiência de voluntariado, organizada pelo Colégio Missionário Dehoniano do Sagrado Coração de Jesus (fundado em França pelo Padre Dehon), e fomos completamente integrados na comunidade do Alto Molocué, partilhando conhecimentos linguísticos e culturais com as crianças e os professores, mas sobretudo enriquecendo-nos humanamente, através do contacto com a população local.

O Alto Molocué é um distrito da província da Zambézia, no interior de Moçambique, onde existem 250 pequenas comunidades de 300 a 500 pessoas dispersas no meio do mato, vivendo em pequenas palhotas, cultivando milho, feijão e mandioca como forma de subsistência familiar. A língua local é o Lomué ou Lómùè, denominação do grupo étnico desta região de Moçambique, geralmente designado Macua-Lomué ou Makua-Lomwe. Tivemos a oportunidade de visitar algumas comunidades da etnia Lomué e de interagir com as pessoas em Português. Mais do que uma experiência linguística e cultural, foi uma experiência humana de unidade, fraternidade e partilha.

122 Tal como no Verão do ano 2000, quando participámos numa missão humanitária, organizada pela Fundação das Universidades Portuguesas, a Timor Leste, colaborando no ensino da língua portuguesa, também aqui foi solicitada a nossa colaboração para dar algumas aulas de Português no Instituto de Formação de Professores do Alto Molocué, que recebe estudantes oriundos de todas as províncias de Moçambique. A formação dos professores para o ensino primário é intensiva, dada a falta de docentes em todo o país, sendo por isso formados durante um ano de estudos. Neste contexto de formação, foi solicitada a nossa colaboração pontual no ensino de conhecimentos gramaticais, sobretudo de fonética do Português, por haver uma grande lacuna nesta área linguística.

O nosso primeiro contacto com a população moçambicana foi através das crianças. Organizámos uma semana de actividades culturais para as crianças da escola da localidade (Escola Secundária Geral de Alto Molócué). O tema foi a Astronomia, por ser o Ano Internacional da Astronomia, o planeta Terra, os Continentes, os Oceanos, a água e o ambiente. Ensinámos Astronomia e Geografia através de filmes e livros; pintámos, fizemos uma peça de teatro com muita música e construímos um planetário. No final das actividades, pedimos às crianças que escrevessem um pequeno texto, falando do que aprenderam. Assim, pudemos recolher textos escritos pelas crianças e perceber, através da escrita, as suas dificuldades fonéticas na aprendizagem do Português, língua segunda (L2).

1. Pressupostos teóricos

Este artigo enquadra-se no âmbito dos estudos de contacto entre línguas. Vilela diz-nos que: «entende-se por contacto de línguas ou bilinguismo a existência de duas ou mais línguas faladas pelos mesmos indivíduos ou

pelos mesmos grupos de indivíduos.» (1997: 176). Mota, ao escrever sobre línguas em contacto, afirma que:

[...] para que haja contacto, são necessárias pelo menos duas línguas, uma língua e um dialecto ou dois dialectos em presença. [...] Visto que, entre elas, se estabelecem relações de força, haverá que determinar, para cada situação concreta, quais as suas tendências e direcção. Língua alvo (LA, a partir daqui) será aquela para a apropriação da qual tende uma comunidade cuja língua de origem (LO, a partir de agora) pode ser substituída pela LA ou simplesmente modificada, por adopção de características dessa outra língua, podendo ser esta última igualmente afectada pela LO. O percurso e o resultado do contacto entre elas depende fundamentalmente do tipo de relação que as respectivas comunidades estabelecem e do tempo durante o qual a mantêm. (1996: 509-510).

Mota (1996) explica que a mudança decorrente do contacto é um tipo de mudança realizada pelos falantes que, numa situação de contacto com outra língua, tendem a aproximar-se progressivamente do sistema desta (do sistema da LA), introduzindo-lhe modificações em parte explicáveis pelo sistema prévio que possuem (LO), acrescentando que a este tipo de influência de uma LO sobre uma LA chama-se, habitualmente, interferência.

As dificuldades linguísticas apresentadas pelas crianças moçambicanas na aquisição da língua portuguesa devem-se ao facto de esta ser uma língua segunda (L2) ou língua alvo (LA) e não língua materna (L1) ou língua de origem (LO). Por isso, muitas vezes, o primeiro contacto com o Português acontece apenas quando a criança inicia a escolarização, sendo que a aprendizagem da segunda língua é condicionada pela língua materna. Gonçalves escreve:

Tendo em consideração que a aprendizagem do Português em Moçambique se produz tipicamente num quadro geral de bilinguismo, em que os falantes têm como L1 uma língua do grupo bantu, ao procurar estabelecer a gramática nuclear do Português deste tipo de falantes, assumo os pressupostos acima enunciados da seguinte forma: a gramática nuclear do Português é estabelecida a partir dos dados empíricos providenciados por esta língua; o estágio inicial

dos falantes para a aquisição do Português é uma língua do grupo bantu; a gramática nuclear do Português definida pelos falantes é a gramática possível de uma língua. (1996: 11).

Gonçalves salienta que, nesta situação de bilinguismo, nunca se adoptou explicitamente uma didáctica do Português como L2:

Por um lado, o ensino realiza-se num meio onde é uma língua pouco falada, o que significa que a sua aprendizagem é essencialmente um processo escolar (vs social). Por outro lado em consequência das dificuldades acima apresentadas, a escola não oferece boas condições de aprendizagem do português: os alunos têm poucas possibilidades de praticar a língua na sala de aulas e a acção correctiva do professor é muito limitada. (Gonçalves, 1996: 18).

124 A autora afirma também que, como nas línguas bantu (LB) existem várias propriedades semelhantes às da gramática do Português de Moçambique (PM), os falantes, na aprendizagem do Português L2, são condicionados por essas propriedades das suas línguas maternas ou L1's. Sendo assim natural que, no discurso produzido ao longo do processo de aprendizagem do Português, ocorram interferências linguísticas do modelo gramatical inicial. (1996: 44).

Gonçalves (1996) acrescenta que esta perspectiva descritiva de interferência linguística nos conduz a uma metodologia de abordagem das gramáticas de línguas em contacto. A autora refere a realização de trabalhos de linguística aplicada, na perspectiva de análise de erros, em que são estudados aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos e lexicais da interlíngua dos aprendentes de Português, para conhecer as estratégias da sua aquisição como L2, bem como das dificuldades da sua aquisição por falantes de L1's bantu. Gonçalves sublinha ainda que:

De uma maneira geral, a base empírica destes trabalhos é constituída por redacções de alunos do ensino primário, que usam o Português como L2. [...] Em situação de contacto de línguas, as línguas exógenas – como é o caso do Português em Moçambique – sofrem modificações não tanto a nível do seu vocabulário, mas ao nível da «gramática» em sentido mais restrito, isto é, são sobretudo os traços

fonético-fonológicos, morfológicos e sintácticos do seu sistema gramatical que são alterados. [...] o PM distingue-se do PE padrão não tanto pelas inovações lexicais, que tem ainda carácter disperso, mas sobretudo por alterações gramaticais de natureza diversa, que apresentam um carácter mais estável e sistemático. Por essa razão, na fase actual, em que o PM é ainda uma L2 para a maior parte dos seus falantes, é sobretudo ao nível dos traços fonético-fonológicos, morfológicos e sintácticos que se detectam as principais mudanças relativamente ao PE. (Gonçalves, 2001: 978-979).

Gonçalves também nos diz que pelo facto de o Português em Moçambique estar em situação de L2, os “desvios” mais regulares podem ser considerados como evidências das características da variedade moçambicana do Português, sendo que a formação desta variedade é indissociável da influência das propriedades da gramática das L1 ou LB dos seus falantes. (Gonçalves, 1996: 48). Assim, a autora conclui que, na gramática do PM, parece ocorrer a adopção de propriedades ou processos existentes nas L1’s dos falantes, ou seja, que a história do PM não pode ser dissociada das LB’s, reflectindo na sua estrutura a situação linguística em que se formou.

125

2. Análise de fenómenos fonológicos/fonéticos

Gonçalves (2001) afirma que, a nível fonético-fonológico, uma das provas de existência gramatical do Português africano, com forte influência linguística das línguas bantu, é a estrutura silábica consoante-vogal, sendo uma das tendências mais salientes e estáveis desta(s) variedade(s) do Português. Deste modo, o Português de Moçambique em geral, mas também o Português de Angola, onde também predominam as línguas de família bantu, apresenta uma grande tendência para o desfazer dos grupos consonânticos, através da introdução de uma vogal, idêntica à vogal mais próxima, entre as duas consoantes. Assim, no Português de Moçambique, e nomeadamente no Lomué, a palavra importada do Português *Bíblia* apresenta a forma gráfica e fonética *Bibilya*. Nos pequenos textos redigidos pelas crianças da 6ª classe, na comunidade linguística do Alto Molocué, registámos vários exemplos desta tendência de desfazer os grupos consonânticos próprios, por influência da língua materna, neste caso o Lomué, por exemplo: *fr-* em *firiu* por *frio* e *faraces* por *frases*; *-gr-* em *fotocarafias* por *fotografias*; *pl-* em *palanta* e *palanda* por *planta*,

palatando por *plantando*, *paraneta*, *palaneta* ou *palanedas* e *balanetas* por *planeta*; *-pr-* em *pirincarp* por *brincar*, *aperendi* por *aprendi* e *porpiro* por *próprio* (metátese); *-tr-* em *descomtorolada* por *descontrolada*, *esterela* por *estrela* e *teatoro* ou *liatoro* por *teatro*. No entanto, encontramos, em diferentes textos, várias ocorrências da forma *pluir* por *poluir* e da forma *ploição* por *poluição*, em que há apagamento da primeira vogal átona, originando o grupo consonântico *pl-*.

Como podemos ver, no caso de *palaneta* e *paraneta*, por vezes, ocorre também a troca do *-l-* por *-r-*, o que é comum pelo facto de serem consoantes líquidas com o mesmo ponto de articulação (alveolar). Este fenómeno também é muito frequente no Português popular (*prantar* por *plantar* e *fror* por *flor*), tal como o desfazer dos grupos consonânticos próprios (*bulusa* por *blusa*, *calaro* por *claro*, *cancar* por *cancro*, *galandula* por *glândula* e *folor* por *flor*) e mesmo entre duas consoantes pertencentes a diferentes sílabas, em posição de coda e de ataque (*carapinteiro* por *carpinteiro*). Estes fenómenos ocorrem também nos crioulos de base lexical portuguesa, nomeadamente de Cabo Verde e de S. Tomé e Príncipe, dado que apresentam características do Português antigo, conservadas também, como já referimos, no Português popular.

126 Vilela afirma que «O resultado das línguas em contacto pode ser muito diverso. [...] O enunciado é feito numa língua segundo o modelo de outra língua: são as chamadas interferências e transferências.» (1997: 176). Em relação ao Português de Moçambique, Vilela refere as principais diferenças em relação à norma europeia: «No plano fonológico/fonético: nasalização incompleta, a não distinção entre algumas consoantes áfonas e surdas (d-t, k-g), a não distinção entre as alveolares /l/ e /r/ e a não distinção entre /r/ e /R/.» (1997: 185).

Nos pequenos textos redigidos pelas crianças do Alto Molocué, cuja língua materna falada nesta região de Moçambique, como já referimos, é o Lomué, ocorrem interferências fonológicas/fonéticas da língua materna na aquisição do Português, língua segunda ou língua de escolarização, resultantes da situação de bilinguismo. As interferências fonéticas são muito nítidas, nomeadamente no caso da confusão entre as consoantes oclusivas surdas e sonoras, perdendo-se assim a distinção fonológica existente em Português, dado que esta distinção parece não existir em Lomué. Assim, nos pequenos textos redigidos pelas crianças da comunidade linguística do Alto Molocué, registámos a confusão gráfica e fonética entre as consoantes *t* e *d*, por exemplo a troca de *t* por *d*: *te* por *de*, *coitatos* por *coitados*, *tiscomtrolatas* por *descontroladas*, *Teus* por *Deus*,

animanta por *animada*, *cramte* por *grande*, *turamde* por *durante*, *acratece* por *agradece*, *pontemos* por *podemos*, *tansar* por *dançar* e *tamsamos* por *dançamos*, *tepois* por *depois*, *ajutar* por *ajudar*, *tentes* por *dentes*, *teitar* por *deitar*, *temoraram* por *demoraram*, *estutar* por *estudar*, *aprente* por *aprende*, *nata* por *nada*; mas também a troca de *d* por *t*: *palanda* por *planta*, *tradar* por *tratar* (dissimilação), *ambiendi* por *ambiente*, *didar* por *deitar* (assimilação), *mosquideira* por *mosquiteira*, *madar* por *matar*, *vesdir* por *vestir*, *acondaminação* por *contaminação*, *danpen* por *também*, *Atlândico* por *Atlântico*, *danben* por *também*, *gosdo* por *gosto* e *cosdei* por *gostei*, *evidar* por *evitar*, *impurtandi* por *importante* (dissimilação), *cordar* por *cortar*, *plandar* por *plantar*, *condinendes* e *continende* (dissimilação) por *continentes*, *muinda* e *muindo* por *muita* e *muito*, *diadro* por *teatro*. Como podemos verificar, no caso de *tentes* e *estutar*, há uma espécie de assimilação por enurdecimento, deixando de haver distinção entre *t* e *d*. O mesmo acontece em *nata* por *nada*, deixando de haver distinção entre os pares mínimos *nada* e *nata*. Ocorrem também, embora com menor frequência, a confusão entre *p* e *b*, por exemplo em *proipiam* por *proibiam*, sendo evidentemente uma assimilação consonântica, mas também em *fotepol* por *futebol*, *pola* por *bola*, *panho* por *banho* e *poas* por *boas*; a confusão entre *d* e *b*, por exemplo: *tandem* por *também*; e a confusão entre *d* e *g*, por exemplo em *geitar* por *deitar*.

127

Encontramos também fenômenos de sonorização e enurdecimento, como a troca de *c* por *g*: *obricado* por *obrigado*, *cassolina* por *gasolina*, *alcomas* por *algumas*, *lucar* por *lugar*, *crande* por *grande*, *estracar* por *estragar*, *acartece* por *agradece*, *jocos* por *jogos* e *costei* por *gostei*. E a troca de *g* por *c* ou *qu*, por exemplo: *qualqueri* por *qualquer*, *defegarp* por *defecar*, *queimatas* por *queimadas*, *aguese* por *aquece* e *guidar* por *cuidar*. Da mesma forma, existe confusão entre as consoantes surda *p* e sonora *b*, por exemplo: *boluir* por *poluir*, *borvocar* por *provocar*, *sobram* por *sopram* e *princar* por *brincar*, *princadeiras* por *brincadeiras*, *piadas* por *beatas*, *peber* por *beber*. Neste último caso, parece tratar-se de uma dissimilação consonântica por enurdecimento do *b* inicial que passa a *p*, distinguindo-se foneticamente da consoante seguinte. Como podemos constatar, a confusão e a troca destas consoantes denota claramente a ausência de distinção fonológica entre elas, provavelmente por influência da língua materna.

Depois de ter constatado as dificuldades de distinção fonológica entre as consoantes oclusivas surdas e sonoras, possivelmente por ausência de oposição distintiva entre estas na língua Lomué, o que parece influenciar o processo de

aquisição do Português, percebemos que devíamos abordar esta questão nas aulas de fonética do Português, no Instituto de Formação de Professores do Alto Molocué. Assim, partimos do levantamento dos exemplos das dificuldades fonéticas demonstradas pelas crianças nos pequenos textos redigidos em Português, sobre os temas abordados na semana de actividades culturais, para chamar a atenção dos futuros professores para esta questão.

Passamos a transcrever os textos das crianças da 6^a classe (com uma média de 12 anos de idade) da Escola Secundária de Alto Molocué, utilizados como *corpus* de trabalho e estudo junto dos professores em formação no Instituto e já referidos e analisados neste artigo. Apresentamos, no texto do artigo e não em apêndice, 56 dos muitos pequenos textos redigidos pelas crianças, por achar que, apesar de muito pequenos, são documentos com grande interesse linguístico, e para poderem sentir (através destes pequenos testemunhos) a partilha linguística e cultural, mas sobretudo humana, realizada nesta comunidade do Alto Molocué.

128

1. Nos pontemos salvar a nossa planeta como não poluir o ar, não **teitar** o lixo no caniher. Não matar o peixe do mar, si nos matarmos os animar vamos morer toda ambiente. Não suchar as aguas. Não **teitar** o lixo na rua e não **teitar** o lixo na estrada. Não **teita** a **cassolina** no mar sino matas o peixe. (Gabrill Paulino e Anibo Tomás)
2. Não podi **cordar** arvor de **gualqueri** maneira **palatando** as **palanda** não pode quemar as mata, **envidar** quemadais descontralado, **potemos** **recar** as **palantas** não podemos quemar, não quemar não **cordar** as **palantas**. (Hilario e Osvaldo Mendes)
3. Não deitar lixo de **gualquer** maneira, não orinar na água e não defegar na água, não matar os peixes de qualquer maneira, não fazer queimadas descontroladas, não cortar as arvores **gualquer** maneira, não **boluir** o ar, não matar os animais **celvages**, não deitar **piadas** de **sigaro** de **gualquer** maneira, não fumar tabacos. (Júlia Felizardo e Janete Rafaelo)
4. Não tirar os lixu, não **peber** água chujado, evintar fazer queimadas discontroladas, comer alimentos bem preparados ou cuzidos, para não sujar o planeta não **potemos** matar os peixi, limpar ou varer o chão **tepois** de tirar a esteira ou cama, não **teitar** lixu di qualque maneira. Não sujar a água, não cortar arvores de qualquer maneira, não poluir a agua. (Argentima Fe e Hilario Francisco)

5. Para o planeta não estar doente devemos evitar com as seguintes maneiras: não **teitar** o lixo de qualquer maneira não **suchar** a água, devemos usar a água limpa, não **cortamos** arvores de qualquer maneira, não devemos **queimar** as **queimatas** de qualquer maneira, não devemos **pluir** a água de qualquer maneira, devemos **cuitar** as crianças, não devemos **cumer** os alimentos **juxos**, devemos **lavar** os alimentos. (Juliana Felizardo e Diniz Calisdo)
6. Não fazer **g**ueimadas descontrolada, não **poloír** a água, não **cor**te as plantas, não **ma**tar os animais, não **deitar** o lixo no ar livre ou na água, não **be**ber água poluída, não fazer **ne**sesidade maior na rua ou na água ou no pátio. (Angelica Lopes e Delfina Francisco)
7. Não **poluir** a água, não **comer** frutas **potres**, não **deitar** o lixo nas lagoas, não **cordar** as árvores. (Beto Janeiro Artur e Júlio Gabriel)
8. Para **g**uidar o nosso planeta não **pluir** as águas dos rios, não **deitar** lixo na água, não **sujar** a água, não **fazer** **queimadas** descontroladas, não **pluir** o ar, não **deitar** o lixo nas ruas, nos mar, porque os **peixe** vão morrer, não **cortar** as árvores as plantas, **g**uidarmos bem do nosso ambiente, não **matar** os animais. (Tucha Alexandre e Guida Manuel)
9. Para **melhorar** a nossa planeta **preciso** não **fazer** as **queimados** descontrolados, não **fazer** **feizes** na água, **evitar** **deitar** o lixo na água, não **deramar** o sangue nas estrados, não **podemos** **matarmos** os animais e devemos **quidar** bem o planeta e **plantar** mais árvores para evitar a erosão. (Dayo Inasio e Abibo Abodala)
10. Para **evidar** **acond**aminação da água não **tomar** banho num **lucar** recebenti, não **poloír** a água, não **defecar** na água, **alimentos** bem **ibentabados**. Depois de **defecares** **deves** **lavar** as mãos as vezes quanto a **pessoa** não **faz** **eses** **deveres** **provocan-nos** **diareias** ou **coleras**. **Devemos** **ter** **higiene** com o nosso **corpo**, **lavar** **roupa**, **cabelo** bem **penteado**, **ropaben** **vestido**. Não **fazer** **queimadas** descontroladas, não **vesdir** **roupa** que **mostre** o **tronco** nu. Não **podemos** **deitar** **lixo** na **água** ou na **estrada**, não **cumer** **peixi** **contaminado**. (Sérgio Isaias e Agostinho Faruque)
11. Para o nosso planeta não **ficar** doente **devemos** **conservar** da seguinte maneira: não **fazermos** **queimadas** descontroladas, não **deidar** **lixo** no pátio, não **urinarmos** na água, não **devemos** **madar** os animais de qualquer maneira, **devemos** **plantar** muitas **árvores**. (Artimieva e Gilta)
12. **Vamos** **ajutar** para **nao** **estracar**, si **estracar** o meio **adite** **vamus** **mur**, nos

detra de **galger** sites o liju, nao defegar na água, nao estracar as arvores, nao matar mus muitos animas. (Sara Samuel e Diominda Francisco)

13. Para **evidar** as **gueimatas** descomtrolatas é **precisso**: não podemos fazer **queimatas** descomtrolatas de qualquer maneira. Para **evidar** as **plioção** do lixo é **precisso** **teitar** nas covas ou nas ligeiras. É **presisso** tomarmos **panho**, escovar **tentes**, lavar **rroba**, **persentar** na escola com **poas** **rroba**. **Coitatos** com os alimentos, para termos **guidados** com alimentos lavarmos as vegetaes. Não estamos pensar **nata**. (Anja e Eliseu)
14. Como é que nos vamos salvar a nossa planeta. Não fazer **queimadas** descomtroladas nas machambas, não **deitar** o lixo na agua, não **cortar** os arvores de qualquer maneira, não **matar** os animais nas matas, não **distruir** o solo, lavar as mãos **antis** das refeicoes. (Mauronia e Ágira)
15. **Papa** nossa **paraneta** não **ficar** **sija** não **deuta** **sigo** para **qeumadas** descom**tor**olada não **siga** nela, não **deutar** **ligo** nas valas, **codar** bem nela. (Lucas e Dino)
16. **Linpar** **urio**, não **faser** **geimatas** **tiscomtrolatas**, não **matar** **peixis**, ter **higiene**, não **teitar** lixo na agua, não **tapar** agua si não vão **murer**, não **sujar** agua, não **teitar** animal mortu na agua. **Gostei** muito **jocar** bola. (Mateus Agostinho e Pensamento Domingos)
17. **Tradar** bem o **ambiemdi**, nau **potemus** **facere** as **geimata** **discomdorlata**, não **distruir** a terra, não **cordar** os arvores, não **ploir**, não **deitar** lixo na terra, **conservar** bem os animais. Para **ajudar** **ambiende** **podemo** não **deidar** o lixo na agua (Gorete Benedito e Irene Fernando)
18. Para **melhora** o planeta é **preciso** não **ploir** o ar, não **fazer** **queimadas** **discontroladas**. **Devemos** **quidar** o **nosso** planeta, se nos **platarmos** arvores os animais **ficão** **livres**. **Quidar** as arvores, os animais, os **peixes**. **Devemos** **cumer** alimentos **lipos** para **evitar** **duença**, não **fazer** **necesidadis** na estrada. (Marcia Vasco e Ilda Dinis)
19. Para a nossa **palaneta** **ficar** **liver** não **devemos** **facar** **quimadas** **discomdorada**, não **devemos** **didar** da **qualiquer** **manira** o lixo. **Devemos** **quidar** um lixo no **locar** **porpiro**, não **pondemos** **didar** um lixo no **chão**, não **devemos** **boper** **água** **jucha** nos **faz** mal. Não **podemos** **domar** **água** **bano** **água** **jucha** vai nos **borvocar** **doesas**. Não **bodemos** **utilizar** **água** **jucha** **sinnão** vai nos **borvocar** **doesa**. (Deolimda e Vanessa Afonso)
20. O **qui** **podemos** **faze** para o planeta não **fica** **doente** é não **poluir** a água, **odilisar** a **redi** **mosquideira** para **evidar** **mosquidos**, **inderar** o **lijo**, não

- cordar as arvores, lavar a roba, peber água linba. (Dulce José e Ricardina Alfredo)
21. Eu acartece esta semana, acarteço a Teus por que esta semana pringuei muinto e também aprent muitas coizas e costei o teatro. Costanos di goçar, eu costei todo. (Domingos e Luis)
22. Cosdei de lua i cosdei de esterela, palanedas di terra. Eu costei de ficar aqui com vosco e estudei muintas coicas. Eu acratece nesta semana brinquei muito, saltei joco de letras, jocci a bola. Estutamos a terra e tamsamos, jocamos, princamos. Esta semana aprente muitas coisas. (Inuso Carlos e Sabina Francisco)
23. Eu cosdei de sol i mas cosdei de lua i cosdei de esterela i cosdei de palanedas di terra. Cosdei du sol porque danus calor i consicumus ir na escola i gandu ajuva nos nanantamus. Cosdei de lua por que danus firiu i a noidi consicumus ver nu jao. Eu cosdei palanetas di terra por que a tera nos portusimus a comitas. Eu cosdei ti pirincar i tirar fotocarafias. (Pedro)
24. E o que costei é de aprenter muitas coisa como sol lua planetas e muito mais ão sair do entrevalo jocanos pricanos contano muitas coisa apreteno oceano continete planetas. Eu todo costei muito. (João Juse)
25. Eu custo o sol purce o sol anta peso a siro mais peato do a terra mais esta relaivamente longe se compararamos a distancia da terra a lua com deus é amor. (Carlos Manuel)
26. Eu costão do sol porque me aquese turamde o dia e costão de jogar bola e saltar a corta e tansamos catamos a dar-mos paluna. E tame costene de lua e a estrela. Coste de me isinar a terra com se jama. Por esto coste bem. Meu nome: jamo-me Tonito. (António Madeira)
27. Costei de estutar os ventos que sobram do mar para terra. Eu o que mois costei são os oceanos os continentes os martes, os planetas, o sol, a lua, a terra, os movimentos rotação, o movimento translacão, Júpiter, Uramo, Vénus, lua cheia, cuarto minguante, lua nova crescente, contrario, Mercúrio e outras coisa, que são danças e jugos e outras coisas que aprendi. (Victoria Zacarias)
28. Eu gostei o que aprentemos. Eu aprenti coisas boas. O continente a lua a brincadeira o sol e musicas. Brincanos cantanos dançamos os jogos jogamos bola ficamos educação física. (Celestina, Alberto, Mateus)
29. Eu custo to lua mas sol. U sol e impurtandi i lua e importandi. Agua e mas

impordadi par peper, tomar paho, luvar ropo, cocihar corili, o sol fai primeiro o sol eu estrela nos ficemos joco, mas jocamus pola, mas tanssamos, mas princanos. (Olimpio Manuel)

30. Eu costo muito è que aprentemos muitas coisas como os condinendes e as planeutas e outras coisa é pois aprentemos muitas coisas mais coisas como o sol e a lua e a rodada do sol. (Guine Carvalho)
31. Durante da semana nós falamos da lua. Tambem falamos das nuvens. Falamos dos continentis são continente africano. Continende americano, condinende aciartico, continende atlandico, condinende ouropeu, continente ataliartico. Também falamos dos oceanos que são oceano indico, oceano pacifico, oceano atlandico, oceano artico, oceano andartio é tansamos. (Diolinda Francisco)
32. Nos temos sol, loa e terra. O sol e a chutso do sestema solar. Costamos sol, loa, terra. A loa temoram cerca de 4 deas. O sol foi o primeiro aformarse. Sol eu sou uma estrela. Sol tando naiscionamento do sol e dos planeta. As planeta muintos especial. (Carlitos António)
33. Eu apreitei o que é sol e o que é lua e varias planetas e eu costei muito o que aprendemos e apreitei oceanos e os continentis Júpiter, Saturno, úrano, Nepluno e terra e costei das princadeiras jocavamos jogos e dançavamos e asaltavamos cordas e varias planetas que são planeta terra planeta mercurio, planeta jupite, planeta urano, planeta vermelho, planeta epiluno. (Timotio Feliz)
34. O que custaram mais: continentes lua e Sol. O que curtaram menor: oceano indigo, oceano pasifico, oceano atlantico, oceano artico e oceano antartico. Jocamos pola, princamos mundo, curemos. (Belchior)
35. O que costei foi a biblioteca os planetas os concurso o sol a lua e aprendi muitas quoisas mais, alem de iso mais, os filmis, muitas coisas, os oceanos, e os continenti as canções teatro. E o que menos costei é o entrevalo, as fotos, os livros da biblioteca, os desenos. (Lozane, Carlos, Uaricalau)
36. Esta semana foi poa porqui apremdemos muindas coisas. Apremtemos a lua i o sol estrelas i muindas coisas qui aprentemos vimos sol lua estrelas i oudras coisas qui nos vimos. E este diadro cosdei muindo porqui dava afalar de estrelas lua sol marde lus urano. Outras coisas i estes dias damos afalar di lua, sol, porqui o sol e muindo crante i davamos afalar de terra mar planedas. (Olinta Portal)
37. O que coslei e o nosso liatoro e as milhas teria i os faraces de sol, lua é

- tera é noves. I jucari a bola, as **balanetas** i azul co a lua. I falamo diuze anos i **codinedi**. (Sofia Evaristo)
38. O qui **costa** mais são aquele que tanvã a ler a o sol e a lua. Para bens que **costanrão** muito, que **costanrão** mais são aquelis que lerão a planeta e mercuria. Para bens que mais menos. (Felícia João)
39. O que **constei** foi o jugo, as **fotoncracias**. O que **constei** foi o teantro. **Constei** a lua anda em volta da tera e a tera anda em volta de sol. O **perionto** de rotação de lua e igual ao **periondo** de translacão 27 dias de tal maneiras que vamos sempre a mesma face da lua. (Tercia)
40. O que eu **costo** foi brincadeira que dotas as milha aminga **costão** de brincadeira. A musica foi **muinda animanta**. Eu **gosdo** de musica da bem **muidos** **costarão**. Eu me nome cha-se Joana Domingos. (Joana Domingos)
41. Eu gostei muito de jogar e gostei de **lisão** **planita** e gostei das aulas em que eu estoda. Gostei de cantar e brincar e mas também conhecer outra coisas novas, conhecer como se vive e também de planeta. Aproveitamo muitas coisas. (Janete Rafael)
42. Eu **coesdei** de **estotar** o qui e o sol e a lua. Eu nauca tava que ia **estotar** iso. A eu não sabia qui a terra e naes **inportanti to** que nais e dan boa lua e **inito** **geitar** **tamti to** que nos. E **perdeno** o que e **paenolta** **verti** mais o que e sol o que calor e o que a terra. **Abordenos** **palnetas**. A **pardamos** **comtinetis** e **dam** bem **cosdei** de **coneser** os nomes das **porteroras**. (Florinda)
43. Eu gostei muitas coisas que eu aprendi: oceanos, planetas, continetes, o sol, a lua, as brincadeiras e musicas. (Mauronia)
44. Portanto eu **costei** muito o qui **aperendi**. Falamos de sol e a lua qui si apaixonaraosi eu não sabia diso qui uma vez a lua e u sol si apaixonarao. **Aperendi** falar dus oseanus e as o qui eu não sabia falar dus oseanos. Brincamos joguei a bola, saltei a corda. E eu não sabia qui a lua e o sol si abaraserem **acontesi** o **ekilipis**. E muito mas coisas. Não a nada qui eu não **costei**. Fim. Bom dia. (Formiga)
45. Eu aprendeste a falar que o sol e uma **extrela** muito muito **crande**. E **danbem** a lua falaram que a lua e a astro mais perto de terra, mais está e terra e vemos oceanos **condinendes** e muitas coisas. (Maizena)
46. Eu **costei** de este teatro. E **costei** estes **toudos** planeta. Eu **costei** dos oceanos eu **costei** do **contenentes**. **Costei** o sol é a lua **costes** a lua porque

elumina a noite. **Costei** tamdem do sol porque **ague**se o nossa osos. **Costei danpen** o dotas **palanetas** porque averava o teatrolação. (Agira)

47. Eu **costei** de o que e lua sol planeta. Eu **costei** das aulas que partisipei que **aprente** muntas coisas: planeta, lua, sol e terra. **Acrateco** por **aprenter** estas coisas. **Aprente** os continentes, **aprente** os oceanos. Os planetas do sistema solar. **Aprente** mercúrio. **Aprente** o que e Saturno. **Aprente** o que e Venus, **aprente** o que e Marte. Eu **costei** muito o que **aprente** e adoeirei miuto o **pricada**. Nos entrevalos **jucavamos fotepol** as menina **jucavão corta** e **fisemos** deseinos. Fim. (Ilda Dinis)
48. Eu **costei** de ficar aque com vosco e o que estavam nos facer escrever, as musicas que nos ensinaste. **Costei** quase tudo que nos ençinaste. O que **costei** menos ete nosso entrevalo por que os rapases **proipiam** a bola. Para nos meninos jogarmos mas **proipiam** muito mesmo e gostariam quanto no batiam. Mas eu gosto de ficar aqui com vosses alen **te** isto **fiseram poas** musicas e eu **costei** muito. Bem mas que tudo. Os jogos das meninas **antaram** muito bem. So e isto que escreve aque no papel. Mas o nome Zaido. (Zaido)
49. Eu o que **costei** mito por ter nos convidado para estar que com voses obricado. Também **costei** muito estodar que com voses **costei** por aprender o que e o sol que importasia tem o sol e a lua e tambem colheser os oceanos, planetas e outras coisas. (Ruth da Graça Juse)
50. Eu o que **costei** é o jogo porque nos estavam jogar bolas. O que eu **costei** são os orseanos, são orseano indico, pacifico, atlandico, artico antartico. Estavamos a catar, **tansar**, saltar. A lua e o astro mas perto da terra. (Lucinda Virgilio)
51. O que **custaram** mais sao as planectas. Tambem nos **costamos** de estar aqui a **estutarmos** salas com professores **amicos** e **primcamos** no tempo de emtervalo. **Jocamos polas**, saltar **corta** e **tutu** **customo** estar aqui jutos. **Costamos** aque porqui **comtamos**, **princomos**, **tamçamos**, **jocomos**. (Belmiro Francisco)
52. Não **costou nata**. viemos aqui para vos **conheser**, **estutar**, **princor** e **alcomas** coisas. (Renato Santos Mario)
53. Eu gostei **ti** vir aqui porque aprende **mindas** coisas que e non aprendi. I também **costei** testi tiatro. O que **costei** mais por causa da juva nao **costei nata** e **costei** de planeta mais de juva. (Gelo Vetor Alfreto)
54. O que **gostam** e o que **gostam** memo foi as brincadeiras sol e lua e musicas

- que aprendi e os tiatros e eu consto. (Dulce Adelino)
55. O que eu costei nesta semana são as planetas, oceanos, continentes, a lua o sol. O que costei mas o teatro. (Eulalia Ramos da Silva)
56. Para proteger o nosso planeta devemos não deitar **sigarro** aceso nas matas e no capim ceco, não urinar ou defecar pelas ruas e valas de drenagem para que não apanhemos a colera, não vedar as arvores porque provoca a erosão em veis de vedar devemos plantar mais arvores porque danos o oxigenio. Muito obrigado. Nos agrademos bastante. (Jocelim Joaquim e Issufo Sidique)

Como podemos observar, algumas crianças apresentam maiores dificuldades de expressão escrita em Português do que outras, o que se deve provavelmente ao maior ou menor contacto com a língua de escolarização, para além das condições familiares de aprendizagem, dado que muitas destas crianças têm de trabalhar na *machamba* e cuidar dos irmãos, não tendo tempo nem livros de estudo e por isso alguns ainda apresentam muitas dificuldades na leitura e na escrita.

No entanto, muitas das dificuldades gráficas apresentadas nos pequenos textos redigidos pelas crianças moçambicanas são comuns às dificuldades apresentadas pelas crianças portuguesas, cuja língua materna é o Português. Trata-se, neste caso, como podemos observar nos textos acima transcritos, de erros ortográficos que surgem da conservação de distinções gráficas por razões etimológicas que já não correspondem a distinções fonéticas, levando à confusão entre grafias, como por exemplo entre as grafias *s-*, *-ss-*, *c-* e *-ç-* que correspondem ao som [s], por exemplo: *presiza* por *precisa*, *celvages* por *selvagens*, *cassolina* por *gasolina*, *precisso* por *preciso*, *sigarro* por *cigarro* e *aquese* por *aquece*. Registámos também confusão entre as grafias *-s-* por *-z-* e *-z-* por *-s-*, por exemplo: *presiza* por *precisa* e *faser* por *fazer*. Encontrámos ainda a substituição de *-s*, em posição de coda no meio da palavra, pela grafia *x*, por exemplo: *pexca* por *pesca* e *expecial* por *especial*. Trata-se da tendência de escrita fonética das línguas africanas, dado que o *-s*, neste contexto, tem realização palatal, correspondendo ao som também grafado *x*.

Também no que diz respeito à representação gráfica das vogais, é frequente a confusão entre as grafias *-o-* e *-u-*, quando estas correspondem ao mesmo som [u], por exemplo: *lixu* por *lixo*, *cuzido* por *cozido*, *cumer* por *comer*, *orinar* por *urinar*, *gropo* por *grupo*, *loa* por *lua*, *estodar* por *estudar*, *poloir* por *poluir*. Esta

confusão gráfica também é comum às crianças portuguesas e aos estrangeiros, no processo de aprendizagem da escrita do Português. Encontrámos ainda a substituição gráfica e fonética de *-e-* por *-i-*, por exemplo em: *peixi* por *peixe*, *antis* por *antes*, *si* por *se*, *sinão* por *senão*, *podí* por *pode*. Nestes casos, a alteração de *-e* átono, sobretudo final, em *-i* é uma tendência da chamada “Variedade Africana do Português”, ou seja, do Português de Moçambique, do Português de Angola e dos crioulos africanos de base lexical portuguesa.

Gonçalves (1990) constata que é natural que, na fase inicial de aprendizagem de L2/Português, ocorram, no discurso dos aprendizes, diversos tipos de hipóteses incorrectas relativamente às regras da gramática da língua-alvo, mas afirma que muitas dessas hipóteses são abandonadas ao longo do processo de aprendizagem. A autora relembra mais uma vez que, em Moçambique, como o Português é tipicamente uma L2, a fixação dos valores de parâmetros da gramática do Português se processa a partir dos valores de parâmetros da gramática das línguas maternas, L1’s da família banta.

136 Este artigo é um pequeno contributo para o estudo do Português de Moçambique na comunidade linguística do Alto Molócue, província da Zambézia, mostrando claramente as interferências gramaticais, sobretudo fonológicas/fonéticas, da língua materna ou língua de origem (língua bantu) sobre a língua segunda ou língua de escolarização e língua veicular de informação, o Português. No entanto, trata-se apenas de uma pequena amostra de um imenso universo linguístico a estudar. Sobretudo, seria interessante conhecer, como refere Gonçalves, a evolução da aquisição do Português ao longo do processo de aprendizagem destas crianças, verificando o abandono ou a continuação das confusões fonológicas analisadas.

Além das questões do contacto entre línguas dentro do espaço linguístico-cultural da lusofonia, salientamos a experiência da relação humana com as crianças, com os futuros professores de Português de Moçambique e com a população do Alto Molocué. A essência do ser humano é a fraternidade ou unidade, daí o carácter universalista do ser humano, transmitido não só através da fala e da escrita, mas também do olhar, do toque, do ouvir e do sentir. Agostinho da Silva foi o grande precursor desta consciência fraterna e unitária, de que a língua portuguesa deverá ser o exemplo e o veículo no mundo, especialmente nas comunidades lusófonas. Partilhamos, assim, a mesma visão de Agostinho da Silva, o seu grande e profundo amor pela humanidade, e a

busca constante pela humanização perdida do homem, enquanto ser livre e fraterno, ou seja, como ser humano (ser um mano).

Aqui termina o nosso percurso pela lusofonia, com várias travessias, que começou em Cabo Verde em 1999, depois Timor Leste em 2000, S. Tomé e Príncipe em 2005, Brasil em 2006 e Moçambique em 2009. Foi um grande percurso pleno de experiências enriquecedoras, feitas de relações humanas, de encontros de simplicidade, partilha e fraternidade. Esta é a verdadeira unidade da língua portuguesa dentro da diversidade linguística e cultural das comunidades lusófonas.

Bibliografia

Cintra, L. F. Lindley, 1994, *Estudos de Dialectologia Portuguesa*, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora.

Couto, Mía, 2005, «Namoros de língua» in *Revista Lusografias – Revista sobre culturas dos países de língua portuguesa*, Lisboa, Instituto Piaget, ano I – nº 1, p. 26.

Gonçalves, Perpétua, 2001, «Panorama geral do Português de Moçambique» in *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, Bruxelles, Fondation Universitaire et Ministère de la Communauté Française de Belgique, pp. 977-990.

Gonçalves, Perpétua, 1996, *Português de Moçambique. Uma variedade em Formação*, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras, Livraria Universitária.

Gonçalves, Perpétua, 1990, *A construção de uma gramática de Português em Moçambique: aspectos da estrutura argumental dos verbos*, Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Mota, Maria Antónia, 1996, «Línguas em contacto» in Faria, I. et ali (orgs.), *Introdução à Linguagem geral e portuguesa*, Caminho, Lisboa, pp. 505-533.

Silva, Agostinho da, 2000, “Reflexão à Margem da Literatura Portuguesa”, in Paulo A. E. Borges (org.), *Ensaio sobre Cultura e Literatura Portuguesa e Brasileira*, Lisboa, vol. I, pp. 25-87.

Vilela, Mário, 1997, «A língua portuguesa em África: tendências e factos», *Symposium Windrose: Portuguese in the Four Corners of the World*, Universidade de Toronto, pp. 175-191.