



Línguas Bantu em Moçambique

CÉLIA ADRIANO COSSA MUTEVUIA

ALEXANDRE ANTÓNIO TIMBANE

MATEUS HOUANA

RAUL BALATE JÚNIOR

(organizadores)



**Universidade
Federal de Goiás**

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG

Maria Lucia Kons

Coordenação do Programa de Pós-
Graduação

em Performances Culturais

Cleomar Rocha

**Conselho Editorial da Coleção
PerformAtividades**

Adílson Siqueira (UFSJ)

Carolina Dias Laranjeira (UFPB)

Fernanda Miranda Cruz (Unifesp)

*Gabriela Di Donato Salvador Santinho
(UEMS)*

*Grit Kirstin Koeltzsch (UE-CISOR/
CONICET - Universidad Nacional de
Jujuy - ARG)*

Laura Pronsato (UFV)

*Luana Moreira Reis (University of
Pittsburgh - EUA)*

Luciana Hartmann (UnB)

Luciana Lyra (UERJ)

Newton Armani de Souza (UFG)

Joana Abreu Pereira de Oliveira (UFG)

*Bruno Amaral Andrade (Universidade
da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-brasileira)*

Avaliadores dos capítulos

Alberto Mandjate

Albino Armando Chivambo

Ângelo Mauai

Armindo Ngunga

Artinésio Saguata

Ayé Clarisse Hager-M'Boua

David Langa

Ernesto Dimande

Ezra Nhampoca

Felipe Luzonzo

Geraldo Macalane

José Kondja

José Luís Dias

Luís Isaías Mavota

Maria Helena Feluane

Mbiavanga Fernando

Narciso Homem

Orlando Bahule

Paulino Fumo

Pércida Langa

Rufino Alfredo Chicuava

Sarita Henriksen

Simião Alberto Muhate

Teresa Manjate

Zeferino Uguembe

Alberto Manjate

Línguas Bantu em Moçambique

CÉLIA ADRIANO COSSA MUTEVUIA

ALEXANDRE ANTÓNIO TIMBANE

MATEUS HOUANA

RAUL BALATE JÚNIOR

(organizadores)

© 2025 Cegraf UFG

© 2025 Célia Adriano Cossa Mutevuia; Alexandre António Timbane;
Mateus Houana; Raul Balate Júnior (org.)

Revisão

A revisão dos textos foi feita pelos próprios autores

Capa

Flexio Ernesto Muabsa

Projeto gráfico e editoração

Laryssa Tavares

Os textos deste livro não seguem o acordo ortográfico de Língua Portuguesa de 1990

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Línguas bantu em Moçambique [livro eletrônico] /
organizadores Célia Adriano Cossa
Mutevuia...[et al.]. -- Goiânia, GO :
Cegraf UFG, 2025. -- (Coleção PerformAtividades)
PDF

Outros organizadores: Alexandre António Timbane,
Mateus Houana, Raul Balate Júnior.

Bibliografia.

ISBN 978-85-495-1091-4

1. Linguagem e línguas 2. Línguas - Estudo
e ensino 3. Línguas bantu I. Mutevuia, Célia Adriano
Cossa. II. Timbane, Alexandre António. III. Houana,
Mateus. IV. Balate Júnior, Raul. V. Série.

25-257373

CDD-407

Índices para catálogo sistemático:

1. Línguas e linguagem : Estudo e ensino 407

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....9

APRESENTAÇÃO15

SECÇÃO I
DESCRIÇÃO DE LÍNGUAS 23

MÁRIO BIRIATE.....24

Estratégia resumptiva em orações relativas
restritivas do cinyanja

PAULINO BAPTISTA RAFAEL BATA45

Formação de Nomes Geográficos da
língua Tonga

CARLOS CECÍLIA MASSANGO71

Variação Linguística em Copi, Tshwa,
Tonga e Changaná

SECÇÃO II
ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS94

GILBERTO NECAS MUCAMBE MILICE95

Os pólos metafórico e metonímico:
uma perspectiva para o ensino da leitura à
alunos com dificuldade de aprendizagem

JOÃO ANTÓNIO SUMBANA122

O uso dos provérbios no ensino bilingue
como recurso das práticas linguístico-discursivas
e pedagógicas nas línguas em contacto

João António Sumbana- Escola Secundária Joaquim
Chissano de Xai-Xai

ELIAS JOSÉ MACITA139

Análise do uso dos materiais didácticos
no ensino bilingue

JENETE AZIZI.....162

The interference of mother tongue (portuguese)
pronunciation in the learning english vocabulary
in grade 11 efl classes at Emilia Dausse Secondary
school in Lichinga

JANUÁRIO ALBERTO CABARELA185

Sincretismo linguístico: a oralidade como
celebração identitária em **Mbelele e Outros**
Contos, de Aníbal Aleluia

SECÇÃO III
LÍNGUAS EM CONTACTO 208

ANTÓNIO BONIFÁCIO COMPANHIA.....209

Shonenglish: duas línguas, dois povos,
uma realidade Moçambicana

EZEQUIEL SILVER NJIRAZAFA231

Exploring the development and characteristics
of Creole and Pidgin emerged from interaction
between European and African languages in Africa

ELISA LANGA MAVULULA.....250

A “Bantu (Lização)” da Língua Inglesa e sua
Influência no Processo de Ensino- Aprendizagem
em Moçambique

EVARISTO TAIMO264

“Com ou sem chuva, irmãs,
não **godolemos**”: uma análise ao
Code-Switching nos Memes Moçambicanos

CÉLIA ADRIANO COSSA MUTEVUIA289

Uma reflexão sobre a integração de variantes
dialectais das línguas bantu: o caso do Changana

PREFÁCIO

A coleção PerformAtividades, é uma iniciativa do Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, que por meio do Cegraf – Centro Editorial e Gráfico da Universidade Federal de Goiás, para dar visibilidade a trabalhos e pesquisas realizadas por docentes e discentes.

Fundado em 2012 o Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, traz para o centro do debate o conceito de Performances Culturais que inicialmente foi proposto em 1955, pelo filósofo, antropólogo, e psicólogo polonês, naturalizado estadunidense Milton Borah Singer (1912-1994), já apontando para o caminho da interdisciplinariedade.

Organizar esforços para desenvolver teorias sobre as Performances Culturais contribui para o fortalecimento deste campo como uma área de conhecimento que se debruça sobre os fenômenos da cultura, sob distintas perspectivas teóricas, fazendo dialogar diferentes campos do saber. Assim, o campo das Performances Culturais, como perspectiva teórica e metodológica dá origem ao Programa de Pós-graduação em Performances Culturais (PPGPC), na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia.

Criado em 2012, na Escola de Música e Artes Cênicas o programa se configurou como uma alternativa de formação em nível de pós-graduação para profissionais das artes, mas não apenas.

A partir de 2017, o programa migra para a Faculdade de Ciências Sociais, onde está lotado atualmente (em vias de migração para o Medialab) constituído por três linhas de pesquisas:

- a. Performances Culturais:** Esta linha de pesquisa investiga as tensões e os ajustes na relação entre metodologias distintas e na aplicação de conceitos igualmente distintos advindos dos estudos de performances culturais, das artes da performance, da performance, das performances do cotidiano, da performance em mídia e das materialidades e teatralidades presentes em espaços urbanos e não urbanos, bem como os objetos e dinâmicas culturais, nas diversas cenas (jogos, manifestações artísticas, festas, rituais) que compõem o campo das performances culturais e na própria materialidade e sensibilidade dos corpos em seus vários meios. Considerando que ao estudo das performances culturais, em suas diversas manifestações e meios de suporte, convergem conceitos da antropologia teatral e cultural, da história cultural, da sociologia, da performance art, da linguística, da literatura, da semiótica, da estética, da psicologia, da psicanálise e das artes corporais, em suas distintas formas físicas ou digitais, a linha pesquisa origens e prolongamentos dos fenômenos artísticos, culturais, sociais e políticos estudados nessa área de conhecimento. As investigações se dão pelo viés comparativo ou a partir de distintas conformações metodológicas, identificando, de forma dinâmica, atual, inter e transdisciplinar, os princípios e áreas de intersecção entre esses estudos. Numa relação dinâmica entre teoria e práxis, investiga também a prática das performances culturais nesses múltiplos campos, em seus aspectos tangíveis e intangíveis, concretos e simbólicos, liminares e sensíveis. E

aborda, ainda, como estas práticas das performances culturais se relacionam com as diversas pesquisas no campo educativo.

- b. Inovação em Mídias Interativas:** A linha desenvolve pesquisas voltadas para o campo da inovação social e cultural, a partir do desenvolvimento e uso de dispositivos tecnológicos de mídias interativas (redes sociais, aplicativos, artefatos tecnológicos, gadgets, algoritmos e inteligência artificial, dentre outros), de modo a analisar o contexto e atores sociais das mídias interativas, além de seus artefatos. Observa, ainda, elementos de usabilidade e acessibilidade dos sistemas interativos, analisando projetos e usos sociais das mídias interativas, abarcando hardware, software, peopleware e cultware, com foco ajustado para as mudanças socioculturais advindas da inserção tecnológica na sociedade, em sua matriz interativa. De orientação transversal, a linha articula os campos do Design, Arte, Psicologia, Sociologia, Educação, Economia, Direito, Medicina, Engenharia e Comunicação Social, observando comportamentos e acionamentos no contexto contemporâneo, em visadas sincrônicas e diacrônicas. A linha tem como entregas o desvelamento de tendências, metodologias, vetores e mesmo a prospecção de modelos/produtos/serviços de inovação para as várias áreas, seja em formato de dissertações ou teses.
- c. Poéticas e Culturas nas Humanidades Digitais** Abarca pesquisas fundamentadas em conhecimentos das artes, da estética, do design e das humanidades, cujos problemas de investigação ressaltam aspectos relacionados à experiência contemporânea com a tecnologia e que se realizam por meio da aproximação metodológica entre as ciências humanas, sociais aplicadas e as

ciências da computação, com foco na performatividade computacional e social. Constituindo uma práxis de investigação interdisciplinar em torno do conceito de Humanidades Digitais, a linha de pesquisa abarca os modos das performances culturais mediadas, motivadas e registradas pelos aparatos tecnológicos, observando o desenvolvimento de produtos, processos e conhecimentos teóricos, proporcionando novas maneiras de conceber e analisar imagens, mídias interativas, produções audiovisuais, games, hipertextos e comportamentos sociais em contextos digitais, ampliando o escopo do estudo das performances culturais.¹

Um dos grandes esforços do PPGPC e também de todos da pós-graduação da Universidade Federal de Goiás, quiçá do Brasil, caminha no sentido da internacionalização. A internacionalização da pós-graduação no Brasil é compreendida como algo fundamental para o fortalecimento da qualidade acadêmica, científica e tecnológica no país. Sua importância pode ser destacada em diversos aspectos, tais como ampliação do conhecimento científico; formação de recursos humanos qualificados; fortalecimento das instituições brasileiras. Colaborações internacionais contribuem para o desenvolvimento institucional, fomentando melhorias nos programas de ensino e pesquisa e promovendo maior visibilidade global para as universidades brasileiras, atração de pesquisadores estrangeiros e, também, a construção de redes de pesquisa.

É com essa preocupação que surge o Programa Abdias Nascimento destinado à estruturação, ao fortalecimento e à internacionalização dos Programas de Pesquisa e de Pós-Graduação por meio da mobilidade docente e discente internacional, em uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o intuito de propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados *pretos, pardos, indígenas, quilombolas, população do campo e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades*, com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de excelência, no Brasil e no exterior *

Com aprovação em edital lançado pelo Programa Abdias Nascimento em 2023, o projeto **Africanidades Brasileiras e Poéticas Afro-ameríndias: uma ponte entre Brasil e Moçambique**, que envolve o PPGPC, o Programa de Pós-graduação em Artes da Cena, também da UFG, o Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília e as instituições moçambicanas Universidade Pedagógica de Maputo e Universidade Eduardo Mondlane, é um esforço de internacionalização, mas para mais do que isso, de reparação histórica que o Brasil também tem com o continente africano.

O estudo das **Performances Culturais** e das **Artes Cênicas** no Brasil, tem como desafio *decolonial* compreender com mais profundidade a **importância da contribuição africana para a cultura brasileira**, para *além de uma relação com o passado escravocrata*, que nos aprisiona em uma imagem estigmatizante de África e da cultura negra brasileira. Assim, com o citado projeto, busca-se a **valorização das poéticas afro-ameríndias e das performances negras** e pretende-se estabelecer uma *ponte possível entre o Centro-Oeste brasileiro e a África Bantu*, especificamente em **Moçambique**.

Ponte essa que começou a ser construídas desde a proposição do projeto e que agora já começa a dar os seus primeiros frutos. A partir da missão de trabalho realizada na Universidade Federal de Goiás, pela Profa. Dra. Célia Adriano Cossa Mutevuia,

da Universidade Pedagógica de Maputo, na qual, um minicurso de línguas Bantu foi por ela ministrado, deixou clara a importância de materiais acessíveis sobre o assunto.

O resultado disso é o lançamento do e-book **Línguas Bantu em Moçambique** pela Coleção PerformAtividades, do PPGPC-UFG, como uma ação do projeto Africanidades Brasileiras e Poéticas Afro-ameríndias: uma ponte entre Brasil e Moçambique.

Renata Kabilaewatala

Coordenadora do Projeto Africanidades Brasileiras e Poéticas
Afro-ameríndias – uma ponte entre Brasil e Moçambique
Universidade Federal de Goiás (Brasil)

APRESENTAÇÃO

Moçambique é um país multilíngue composto por mais de vinte línguas, sendo a maioria do grupo bantu. Para além destas, os moçambicanos se comunicam em Língua Moçambicana de Sinais (LMS), em diversas línguas de origem asiática, além de outras de origem europeia com o estatuto de línguas estrangeiras modernas. O português aparece neste cenário como língua oficial, de acordo com a Constituição da República de 2004, em seu artigo 10º. Trata-se de uma língua de origem europeia que chegou ao país pelo processo da colonização ocupando diversos espaços formais especialmente nas grandes cidades.

As línguas bantu moçambicanas estão em processo de descrição, de sistematização da padronização ortográfica para além de estarem presentes em três contextos: (i) na educação, sendo ensinadas nas universidades e nas escolas primárias públicas do país, na modalidade bilíngue, de acordo com o número 3 da lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro; na comunicação social, estando em uso na televisão e rádios públicas e; (iii) nalguns sectores políticos, como as assembleias provinciais, graças ao número 2 do artigo 25 da lei n.º 6/2019, de 31 de Maio. Entretanto, dados do último Censo (2017) apontaram que há uma diminuição exponencial do número de falantes das línguas bantu como língua primeira, desde 1980. Trata-se de um processo moroso que exige esforço dos investigadores, professores e setores do Estado

como é o caso do Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e Tecnologia.

Por outro lado, há necessidade urgente da descrição e de análise linguísticas destes idiomas para que sejam registradas e, sobretudo ensinadas às novas gerações. A oficialização destas línguas nos parece urgente para que sejam utilizadas em espaços formais a exemplo da política linguística da África do Sul. Uma língua carrega elementos da cultura que são importantes para a identidade de um povo. Essas línguas africanas estão em contato com a língua oficial, o que comparticipa para o surgimento da variação linguística tanto das línguas africanas faladas em Moçambique quanto do português. Os empréstimos “necessários” e “de luxo” são frequentes em qualquer que seja língua bantu em uso no espaço moçambicano (Timbane, 2011).

Outro argumento que merece ser apresentado nesta introdução é o fato de que as políticas linguísticas em Moçambique pouco valorizam as línguas africanas, o que nos sugere insistir na necessidade de oficializar as línguas autóctones pelo menos nos municípios onde elas ocorrem. As experiências da política linguística do Zimbabwe, da África do Sul, da Zâmbia, da Tanzânia são importantes por forma a que as línguas tenham o devido espaço e respeito. Que estas políticas linguísticas sejam incentivadas pelo Estado e não por governos.

Enquanto isso, é importante que estudos e pesquisas sobre estas línguas sejam realizadas e aprofundadas para que sejam construídos instrumentos do tipo dicionários e gramáticas que alicerçam o ensino formal. A ideologia linguística negativa deve ser combatida desde já fazendo com que a sociedade perceba que as línguas locais são importantes e não podem ser desprezadas nem desqualificadas (Milroy, 2011). Assim, a língua falada com frequência em casa passará a ser usada sem preconceito e sem restrições. Nesse contexto, a autoestima irá elevada para além do respeito à diversidade linguística.

O livro que apresentamos resulta da iniciativa de docentes da Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique) e da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Brasil), com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) a quem endereçamos os nossos agradecimentos antecipados. Trata-se de uma coletânea de estudos e pesquisas sobre descrição e ensino das diversas línguas bantu moçambicanas que por sinal estão em contato com a língua portuguesa. É de suma importância o desenvolvimento de pesquisas neste âmbito por forma a que essas línguas ganhem o devido respeito e espaço na sociedade moçambicana. Os estudos revertem a ideia de que as línguas africanas não podem ser estudadas, ensinadas formalmente e nem possuem materiais.

O livro é composto por três seções: A primeira é dedicada à descrição das línguas africanas em Moçambique; a segunda analisa aspectos da didática do ensino das línguas e a terceira descreve-se a complexidade das línguas em contato. A primeira seção é composta por três capítulos:

O primeiro “Estratégia resumptiva em orações relativas restritivas do cinyanja” da autoria de Mário Biriante estuda a estratégia resumptiva nas orações relativas da língua Cinyanja (N31a) uma vez que a estratégia resumptiva envolve o uso de um pronome pessoal na oração restritiva que é coreferente com o constituinte relativizado. A pesquisa examina os contextos e condições de ocorrência partindo de um *corpus* analisado por meio da introspecção e do teste de julgamento do informante. Nesta língua, a oração relativa é tida como resumptiva nos contextos em que a presença do clítico de objeto não é obrigatória. O marcador de objeto tem o estatuto de pronome, é um afixo de natureza pronominal. Nos contextos em que o clítico de objeto é de ocorrência obrigatória, o marcador tem o estatuto de clítico de concordância, pelo que não é considerado uma forma resumptiva.

O segundo capítulo “Formação de Nomes Geográficos do Gitonga” da autoria de Paulino Baptista Rafael Bata apresenta uma pesquisa que estuda a formação de nomes geográficos em língua gitonga. O autor analisou os processos morfológicos na formação dos nomes geográficos, descrevendo os constituintes morfológicos extraído de uma amostra recolhida nas cidades de Inhambane e Maxixe e distritos de Jangamo e Morrumbene, na província de Inhambane. O capítulo concluiu que a afixação de um morfema de locativização no nome. Os nomes que possuem o morfema de locativização subdividem-se em dois grupos, a saber: nomes com morfema de locativização -ini, geralmente derivados de antropônimos e coisas, exemplo, (Tsamboni, Batweni) e nomes com o morfema de locativização -tunu derivados de nomes de árvores, exemplo (Gitambatunu).

O terceiro capítulo “Variação linguística em copi, tshwa, tonga e changana” da autoria de Carlos Cecília Massango descreve as variações fonológicas das línguas Copi, Tshwa, Tonga e Changana. O professor garante a formação técnica e científica dos alunos e de difundir ou ensinar os conhecimentos científicos e técnicos indispensáveis, precisa de estar dotado de capacidade de análise crítica para superar as dificuldades. Metodologicamente, os dados do artigo foram gerados por meio dos métodos de observação direta e o filológico. Pode-se perceber que os sons em variação dentro da mesma língua têm os seus fonemas na estrutura profunda, isto por um lado. Por outro, nenhuma língua permanece imutável.

Na segunda secção, temos 5 capítulos. O primeiro texto desta secção que é o quarto capítulo do livro “Os pólos metafórico e metonímico: uma perspectiva para o ensino de leitura à alunos com dificuldade de aprendizagem” de Gilberto Necas Mucambe Milice. Este estudo procura demonstrar que a exploração dos pólos metonímicos e metafóricos no Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) pode ser significativamente benéfica para o desenvol-

vimento das competências de leitura dos alunos, particularmente aqueles com dificuldades de aprendizagem.

O quinto capítulo “O uso dos provérbios no ensino bilíngue como recurso das práticas linguístico-discursivas, pedagógicas nas línguas em contacto” da autoria de João António Sumbana visou identificar, descrever, analisar os contextos e o impacto do uso dos provérbios no ensino bilíngue como recurso para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Usando uma análise documental, a pesquisa tomou-se como esteio a leitura de obras, identificação, descrição dos contextos, as condições e os desafios que o professor de português tem no ensino, onde o aprendente tem a língua portuguesa pela primeira vez na sala de aulas. Da análise notou-se que os provérbios são uma realidade e que a introdução do bilinguismo tem em vista o melhoramento da qualidade de ensino, sugeriu-se que adoptem metodologias ou formas de acompanhamento contínuo das escolas que já é uma prática.

O sexto artigo “Análise do uso dos materiais didácticos no ensino bilíngue em Moçambique” da autoria de Elias José Macita analisar os materiais didáticos usados no ensino de línguas nacionais visando responder à questão: De que forma é que os materiais didáticos contribuem para o ensino de línguas nacionais? É uma pesquisa qualitativa descritivo do tipo revisão bibliográfica que se respaldou em literaturas científicas, documentos normativos e trabalhos académicos referenciados e pesquisa de campo baseada em entrevistas. O capítulo conclui que os materiais didáticos existem e contribuem para o EB, O uso dos recursos e conhecimentos locais deve ser incrementado, e A interação entre os órgãos de gestão e de implementação precisa de ser melhorado.

O sétimo capítulo “A interferência da pronúncia da língua materna (português) na aprendizagem de palavras em inglês nas aulas de EFL do 11º ano na Escola Secundária Emílio Ause em Lichinga”, da autoria de Jenete Azizi explora o fenómeno da interferência

investigando até que ponto as características fonológicas do português influenciam a pronúncia de palavras em inglês entre esses alunos. A aprendizagem da pronúncia das palavras em inglês por falantes não nativos é um processo complexo significativamente influenciado pela interferência da língua materna. A coleta de dados envolveu 20 alunos de ambos os sexos da Escola Secundária Emílio AUSE que foram submetidos a entrevistas, avaliações de pronúncia e análise de erros fonológicos. Os resultados revelam instâncias notáveis de interferência do português impactando a pronúncia de palavras em inglês entre os participantes.

O oitavo capítulo “Sincretismo linguístico: a oralidade como celebração identitária em Mbelele e Outros Contos, de Aníbal Aleluia” da autoria de Januário Alberto Cabarela faz uma reflexão sobre a arquitetura textual a exaltação e a exultação da oralidade, dos valores da ancestralidade, do sincretismo linguístico-cultural e da alteridade que viabilizam o discurso identitário subjacente na letra que se vai confrontar com a tentativa de fazer com que a cultura moçambicana se sedimente pela sua inserção no locus hegemônico da expressão literária em língua portuguesa. A crítica africana insiste no referente cultural da obra literária e no valor exemplar da palavra tradicional que ela perpetua.

A terceira seção começa com o nono capítulo “Shonenglish: duas línguas, dois povos, uma realidade moçambicana” da autoria de António Bonifácio Companhia faz uma abordagem linguística de contato entre a língua shona e o inglês provocado pelas interações entre os diferentes povos das zonas fronteiriças com o Zimbábue. Trata-se de um estudo sociolinguístico que analisa dados usando o método qualitativo. A pesquisa conclui que seria interessante promover o multilinguismo equitativo e incorporar o Shonenglish na educação. É crucial oferecer treinamento adequado aos professores para que possam efetivamente introduzir o ensino bilíngue e o Shonenglish na sala de aula. Além disso, facilitar o diálogo e a colaboração entre educadores, comunida-

des locais e especialistas em linguística é fundamental para promover o desenvolvimento contínuo de abordagens pedagógicas inclusivas e culturalmente sensíveis.

O décimo segundo capítulo “Exploring the development and characteristics of creole and pidgin emerged from interaction between European and African languages in Africa” da autoria de Ezequiel Silver Njirazafa e Agostinho Moises Muchombe examina as características linguísticas e o significado cultural destas línguas, obtendo uma visão sobre as formas pelas quais o contacto linguístico pode levar à criação de variedades linguísticas novas e únicas. O capítulo contribui para o campo mais amplo da linguística de contacto, fornecendo uma compreensão abrangente da evolução das línguas crioulas e pidgins em África. O autor lança luz sobre estas línguas frequentemente esquecidas, promovendo uma maior apreciação pelas contribuições que as línguas crioulas e pidgins deram ao panorama linguístico global. As línguas crioulas e pidgins em África continuarão evoluindo e adaptar-se às mudanças nos contextos sociais e culturais.

O décimo primeiro capítulo “A “bantu(lização)” da língua inglesa e sua influência no processo de ensino em Moçambique” da autoria de Elisa Langa Mavulula resulta de uma experiência vivenciada na vida profissional na área de ensino da língua da língua inglesa num dos distritos da província de Inhambane (Masinga). O estudo faz uma reflexão sobre o fenómeno da bantu(lização) da língua inglesa e sua influência no processo de ensino em Moçambique. A presente pesquisa é qualitativa e descritiva se concluiu que há que se pensar em novas metodologias que efetivamente facilitem aprendizagem em sala de aula. As influências das línguas bantu sempre vão interferir na aprendizagem de qualquer seja a língua.

O décimo segundo capítulo “Com ou sem chuva, irmãs, não godolemos”: uma análise ao Code-Switching nos Memes Moçambicanos” da autoria de Evaristo Taimo explora, a partir de

uma abordagem qualitativa, quatro memes de internet em que há indícios de code-switching. O corpus de análise foi constituído intencionalmente em virtude da seleção de textos híbridos criativos postos a circular no Facebook, tomando como critérios de recolha (i) a pertença do texto à memesfera moçambicana, (ii) a sua modalidade escrita e (iii) a presença, nesses memes em português, de pelo menos uma unidade lexical e/ou segmento linguístico em alguma língua bantu moçambicana. A criatividade e competência sócio-pragmática dos interlocutores bilíngues em contextos reais de enunciação, ao mesmo tempo que revelam a sensibilidade à convivência (mútua) daquelas línguas dentro do mesmo discurso, sem que tal figure em elevação ou prejuízo de nenhuma delas.

Referências

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, xoán Carlos; BAGNO, Marcos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 49-88.

TIMBANE, Alexandre António. Os empréstimos do português e do inglês na língua xichangana em Moçambique. *Linguagem: estudos e pesquisas*. Vol.16, n.2, p.29-55, jul./dez.2012.

SECÇÃO I

DESCRIÇÃO DE

LÍNGUAS

MÁRIO BIRIATE

39 anos de idade, natural do Lago, Distrito do Lago, Província do Niassa-Moçambique. Filho de Biriате Jaime e de Beatriz Mcumba. Nasceu a 04 de Março de 1985. É Doutor em Ciências da Linguagem (2023), especialidade de Linguística Geral, pela Universidade do Minho-Portugal, Mestre em Linguística Bantu (2015), Licenciado (2011) e Bacharel (2010) em Ensino do Português, ambos pela Universidade Pedagógica de Moçambique. As suas áreas de interesse a pesquisa são: (i) linguística teórica (sintaxe das Línguas Bantu e do Português) e (ii) linguística aplicada ao ensino de línguas. É docente na Universidade Púnguè-Moçambique, onde leciona as disciplinas de Linguística Geral, Sintaxe e Fonologia das Línguas Bantu e do Português. Possui artigos publicados em revistas nacionais e internacionais, assim como trabalhos apresentados em eventos científicos também nacionais e internacionais.

ESTRATÉGIA RESUMPTIVA EM ORAÇÕES RELATIVAS RESTRITIVAS DO CINYANJA

O presente artigo visa analisar a estratégia resumptiva nas orações relativas do Cinyanja, língua que exhibe o código (N31a), segundo a classificação de Guthrie (1967, p.71).

A estratégia resumptiva (c.f. Brito 1995) ou de retenção pronominal ou copiadora (c.f. Tarallo, 1985) envolve, segundo Camacho (2010, p.170), “o uso de um pronome pessoal na oração restritiva que é co-referente com o constituinte relativizado”. Isso equivale a dizer que um pronome resumptivo “é um pronome que ocorre onde, de outra forma, poderia ocorrer uma lacuna” (c.f. Asudeh, 2004, p.4). Este é um fenómeno encontrado e estudado em várias línguas. Contudo, ao longo dos tempos, tem sido pouco explorado no contexto das línguas Bantu.

Sichel (2011) refere que existem dois tipos de pronomes resumptivos, nomeadamente, obrigatórios e opcionais. Na mesma linha de pensamento, Shlonsky (2004), com base em dados do Palestino, argumenta que os pronomes resumptivos são obrigatórios quando os *traços-wh* estiverem em distribuição complementar com eles. Assim sendo, sem o clítico pronominal, a oração relativa não é gramatical. Por outro lado, McCloskey (2002), com base em dados do Irlandês, refere que os pronomes

resumptivos são opcionais nos contextos em que o resumptivo e o traço-*wh* são duas opções alternativas. Assim, a presença ou a ausência de um clítico pronominal não afecta agramaticalidade da oração.

No contexto das línguas Bantu, Ngonyani (2006, p.51) diz que os resumptivos aparecem em construções relativas de topicalização e de clivagem em certas línguas Bantu.

Com base em exemplos do Kiswahili, Kindendeule e Chiluba, Ngonyani (op.cit.) analisa como pronomes resumptivos os clíticos obrigatórios, tal como ilustram os exemplos abaixo.

(1) Estratégia resumptiva, Ngonyani (2006, p. 55)

a)	Tu-li-wa-it-a	wa-geni	[a-li-o-end-a	na-o	Amina]
	Nós-PST-chamar-VF	2-convidado	1MS-PST-2REL-andar-VF	com-eles	
	'Chamamos os convidados com os quais Amina foi'				
b)	*Tu-li-wa-it-a	wa -geni	[a-li-o-end-a	na	Amina]
	Nós-PST-chamar-VF	2-convidado	1MS-PST-2REL-andar-VF	com	
	'Chamamos os convidados com os quais amina foi'				

Conforme o autor, os clíticos pronominais resumptivos impedem que as preposições sejam extraídas, o que justifica a agramaticalidade de (c.f. 1b). Com base na análise *raising*, sugere que há transformações complexas de *wh* que podem envolver mais de um movimento de etapa.

Os pronomes resumptivos levantam muitas questões teóricas. O facto de os pronomes resumptivos aparecerem em ilhas sintácticas (lugar de lacuna) levou Shlonsky (1992) a concluir que o antecedente é gerado numa posição em que a extracção e o movimento-*Ā* são permitidos. Por esta razão, Brito (1995) e Alexandre (2000) consideram que a estratégia resumptiva é não canónica e emergente em muitas línguas (por ser opconal).

Nesta linha de pensamento, e com base em dados do Cinyanja, no presente artigo argumentamos que a presença de clíticos co-referentes na estrutura do verbo complexo pode criar pronomes resumptivos ou não. Os clíticos co-referentes criam pronomes resumptivos em contextos em que a sua ausência não afecta a gramaticalidade da construção.

Deste modo, os objectivos específicos deste artigo são dois: primeiro, descrever contextos em que a presença de clíticos co-referentes na estrutura do verbo complexo cria formas gramaticais e agramaticais em Cinyanja e, segundo, argumentar contextos em que a presença desses clíticos nas orações relativas cria pronomes resumptivo ou não.

O Cinyanja (N31), segundo a classificação de GUTHRIE (1967, p.71), é uma língua que pertence ao grupo das línguas Bantu, falada em Moçambique, maioritariamente nas Províncias do Niassa (Distritos do Lago, Mecanheles e Mandimba); Tete (Distritos de Angónia, Macanga, Zumbo, Tsangano e Moatize) e Zambézia (no distrito de Milange), bem como nalguns países vizinhos, como são os casos do Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e Tanzânia. De acordo com o Censo Geral da População e Habitação, INE (2017, p. 82), esta constitui “a 5ª língua com maior número de falantes nativos em Moçambique”. Segundo o mesmo censo, 12,4% da população moçambicana (cerca de 1.790.831 habitantes) tem o Cinyanja como Língua Materna. Daquele número total de falantes nativos, 58% (cerca de 1.040.277 habitantes) vive na província de Tete.

No que diz respeito aos dialetos, Ngunga (2014) aponta três variedades da língua Nyanja, nomeadamente: N31a-Cinyanja (falada em Tete e Niassa); Cicewa N31b, ou Ciman`ganja, (falada em Niassa, Zambézia e Tete) e Cingoni N31c (falada em Angónia-Tete). A variedade de referência para os estudos nesta língua, e para o presente trabalho, em particular, é Cinyanja N31a, falada em Tete.

As construções analisadas neste estudo foram seleccionadas pelo autor, fazendo intervir a competência linguística de falante nativo da língua. Antes da análise as frases foram também submetidas a outros falantes e professores da língua para a certificação da sua gramaticalidade e aceitabilidade.

O texto está organizado da seguinte forma: na secção 2, apresentam-se as características dos clíticos pronominais em Cinyanja. A seguir, descrevem-se as características básicas das orações relativas nesta língua, na secção 3. Na secção 4, apresenta-se a estratégia resumptiva em orações relativas do Cinyanja, procurando argumentar os contextos em que os clíticos são afixos pronominais e aqueles contextos em que estes clíticos são de concordância.

Características dos clíticos pronominais em Cinyanja

A caracterização dos clíticos pronominais centra-se, concretamente, em frases simples, construções de duplo objecto e construções com tópicos.

Clíticos pronominais em frase simples

Em Cinyanja, como na maioria das línguas Bantu, a ordem canónica de palavras numa frase simples com verbo transitivo é: sujeito + verbo + objecto (SVO). Ou seja, em frases simples com verbo transitivo, o sujeito (SUJ) precede o predicado, que é encabeçado pelo verbo (V), seguindo-se-lhe o complemento ou complementos verbais (OBJ). Bearth (2003) observa que a ordem SVO em Bantu “pode ser expandida adicionando adjuntos representados por um X, dando a ordem SVOX”. Esta ordem é a que é manifestada em Cinyanja, quando advérbios e outros argumentos são acrescentados à oração principal, tal como ilustra o exemplo abaixo:

(2) Estrutura canónica da frase simples.

N`nyamta	a	-na	-dy	-a	nthoci	imodzi	dzulo	ku- phwando
1rapaz	1SUJ-	-PST	-comer	-VF	9banana	NUM-uma	ontem	17LOC- festa

‘O rapaz comeu uma banana ontem na festa.’

No exemplo (2) está dada uma frase simples, com o verbo transitivo *kudya* ‘comer’, que forma a estrutura básica SVO através dos argumentos *n`nyamata* ‘rapaz’ (o sujeito) e *nthoci imodzi* ‘uma banana’ (o objecto directo). Na construção, estão também presentes adjuntos circunstanciais marcados através do adjunto adverbial de tempo *dzulo* ‘ontem’ e de lugar *kuphwando* ‘na festa’, formando, desta forma, a estrutura SVOX.

Enquanto SVO é a ordem canónica, outras ordens, influenciadas por factores pragmáticos, são possíveis. A variação da ordem de palavras na frase simples em Cinyanja depende também da presença ou ausência de clítico de objecto (OBJ) na estrutura da forma verbal. Sem OBJ na estrutura do verbo, apenas duas ordens são possíveis, nomeadamente: SVO e VOS, tal como se ilustra nos exemplos abaixo:

(3)

- a) abambo a -na -ph -a mbuzi (SVO)
1papa SUJ -PST -matar -VF 9cabrito
‘O papá matou o cabrito.’
- b) a -na -ph -a mbuzi abambo (VOS)
SUJ -PST -matar -VF 9cabrito 1papa
LIT: ‘matou o cabrito o papá.’
- c) ???a- -na -ph -a abambo mbuzi (VSO)
SUJ- -PST -matar -VF 1papa 9cabrito
LIT: ‘matou o papá o cabrito.’

Os exemplos acima mostram que, quando o clítico de OBJ está ausente na estrutura do verbo, o objecto deve seguir o ver-

bo imediatamente, pelo que somente as duas ordens, nomeadamente SVO e VOS, são possíveis. O contrário gera formas estranhas na língua, tal como acontece em (3c).

Por outro lado, quando o clítico de OBJ está presente na estrutura da forma verbal todas as permutações dos três elementos (SVO) são logicamente possíveis, tal como se apresenta nos exemplos a seguir:

(4)

- a) abambo a -na -yi -ph -a mbuzi (SVO)
 1papá 1SUJ -PST -9OBJ -matar -VF 9cabrito
 'O papá matou o cabrito.'
- b) a -na -yi -ph -a mbuzi abambo (VOS)
 1SUJ -PST -9OBJ -matar -VF 9cabrito 1papá
 LIT: 'matou o cabrito o papa.'
- c) a -na -yi -ph -a abambo mbuzi (VSO)
 1SUJ -PST -9OBJ -matar -VF 1papá 9cabrito
 LIT: 'matou o papá o cabrito.'
- d) Abambo mbuzi a -na -yi -ph -a (SOV)
 1papa 9cabrito SUJ -PST -9OBJ -matar -VF
 LIT: 'O papá o cabrito matou.'
- e) Mbuzi abambo a -na -yi -ph -a (OSV)
 9cabrito 1papa SUJ -PST -9OBJ -matar -VF
 LIT: 'O cabrito o papá matou.'
- f) Mbuzi a -na -yi -ph -a abambo (OVS)
 9cabrito 1SUJ -PST -9OBJ -matar -VF 1papa
 LIT: 'O cabrito matou o papá.'

A partir dos dados que mostramos acima pode-se dizer que o clítico de OBJ em Cinyanja (no caso, -yi-) funciona como um pronome incorporado. Uma vez presente, o NP objecto tem o estatuto de adjunto e é livremente ordenável em relação ao verbo,

mantendo uma relação de concordância anafórica. Tal como referem Bresnan e Mchombo (1987), ao analisarem dados do Chichewa, quando o marcador de OBJ está presente, o NP associado ao objecto directo pode ser omissa ou ordenado livremente e aparece fora do VP. Contudo, quando essa marca é omissa, é necessário um NP objecto directo que aparece dentro do VP (i.e., imediatamente a seguir ao verbo).

Cíticos pronominais em construções de duplo objecto

De acordo com Brito (2009, p. 142), uma construção de Duplo Objecto (CDO) “é constituída por duas expressões nominais [argumentos internos do verbo] sem qualquer preposição” entre o objecto primário (OP) e o objecto secundário (OS). A frase (5) é uma CDO em Cinyanja.

(5)

abambo	a	-mu	-pts	-a	nsomba	mwana
1papa	1SUJ.PST	-OBJ(OI)	-dar	-VF	9peixe	1criança

LIT: O papa deu peixe criança

INT: ‘O papa deu o peixe à criança.’

As CDO têm sido, ao longo dos tempos, assunto de interessantes debates no seio dos linguistas. De acordo com a sua pertinência na abordagem da presente pesquisa, o objetivo desta subsecção é demonstrar que o Cinyanja é uma língua que apresenta restrições quanto à presença de clíticos pronominais na estrutura do verbo neste tipo de construções.

O Cinyanja mostra características de uma língua totalmente assimétrica (i.e. não mostra qualquer propriedade simétrica). De acordo com Van der Wal (2016, p. 1) “as línguas são simétricas se ambos os objectos de um verbo ditransitivo se comportarem da mesma forma em testes como a passivização e a pronominalização”.

Em CDO com verbo ditransitivo lexical, apenas o dativo (receptor) pode ser marcado como objecto no verbo. A marcação do tema gera formas agramaticais, tal como mostram os exemplos (6) abaixo.

(6) Ditransitivo lexical

- | | | | | | | | |
|----|--|-----|----------|-------|-----|--------|----------|
| a) | Abambo | a | -wa | -pats | -a | maluzi | ana |
| | 1papa | SUJ | -3PL.OBJ | -dar | -VF | 6corda | 2criança |
| | LIT: 'O Papa deu-lhes cordas às crianças.' | | | | | | |
| | INT: 'O Papa deu cordas às crianças.' | | | | | | |
-
- | | | | | | | | |
|----|--------------------------|-----|----------|-------|-----|--------|--|
| b) | Abambo | a | -wa | -pats | -a | maluzi | |
| | 1papa | SUJ | -3PL.OBJ | -dar | -VF | 6corda | |
| | 'O papa deu-lhes cordas' | | | | | | |
-
- | | | | | | | | |
|----|--|-----|-------|-------|-----|--------|----------|
| c) | *Abambo | a | -ya | -pats | -a | maluzi | ana |
| | 1papa | SUJ | -6OBJ | -dar | -VF | 6corda | 2criança |
| | LIT: 'O Papa deu-as cordas às crianças.' | | | | | | |
| | INT: 'O Papa deu cordas às crianças.' | | | | | | |
-
- | | | | | | | | |
|----|----------------------------------|-----|-------|-------|-----|----------|--|
| d) | *Abambo | a | -ya | -pats | -a | ana | |
| | 1papa | SUJ | -6OBJ | -dar | -VF | 2criança | |
| | INT: O papa deu-as às crianças.' | | | | | | |
-
- | | | | | | | | |
|----|--------------------------------------|-----|-------|-----|--------|----------|--|
| e) | *Abambo | a | -pats | -a | maluzi | ana | |
| | 1papa | SUJ | -dar | -VF | 6corda | 2criança | |
| | INT: O papa deu cordas às crianças.' | | | | | | |

Como os dados mostram, é possível pronominalizar o objecto receptor nas CDO. A pronominalização do objecto receptor também licencia o seu apagamento na estrutura da frase (cf. 6b). Contudo, o OP não pode ser marcado na estrutura do complexo verbal nestes contextos, o que justifica a agramaticalidade das frases (6c e 6d). O exemplo (6e) mostra que, em CDO com verbo ditransitivo lexical em Cinyanja, a pronominalização do OS é obrigatória. Esta última característica é também válida para os ditransitivos aplicativos e causativos, como se exemplifica em (7c) e (7d), respetivamente.

Nas construções com ditransitivos aplicativos (construções com extensão applicativa no verbo), apenas o objecto aplicado

pode ser pronominalizado em Cinyanja, tal como mostram as frases em (7). Ou melhor, o objecto aplicado deve ser pronominalizado, pois a não pronominalização gera formas agramaticais (7c).

(7) Ditransitivos aplicativos

- a) Joni wa -wa -phik -il -a nsima ana
 1João 1SUJ -3PL.OBJ -cozinhar -APPL -VF 9chima 2criança
 'O João cozinhou chima para as crianças.'
- b) *Joni wa -yi -phik -il -a nsima ana
 1Joni 1SUJ -9OBJ -cozinhar -APPL -VF 9chima 2criança
 INT: 'O João cozinhou chima para as crianças.'
- c) *Joni wa -phik -il -a nsima ana
 1Joni 1SUJ -cozinhar -APPL -VF 9chima 2criança
 INT: 'O João cozinhou chima para as crianças.'

De igual modo, em CDO com ditransitivos causativos (construções com extensão causativa no verbo), apenas o objecto causado deve ser pronominalizado em Cinyanja, tal como mostram os exemplos em (8).

(8) Ditransitivos causativos

- a) Petulo wa -wa -phik -its -a nsima Ana
 1Pedro 1SUJ -3PL.OBJ -cozinhar -CAUS -VF 9Chima 2criança
 'O Pedro fez as crianças cozinhareem chima'
- b) *Petulo wa -yi -phik -its -a nsima Ana
 1Pedro 1SUJ -9OBJ -cozinhar -CAUS -VF 9Chima 2criança
 INT: 'O Pedro fez as crianças cozinhareem chima.'
- c) *Petulo wa -phik -its -a nsima ana
 1Pedro 1SUJ -cozinhar -CAUS -VF 9Chima 2criança
 INT: 'O Pedro fez as crianças cozinhareem chima'

Cítricos pronominais em construções com tópico

De acordo com Duarte (2003, p. 316), Tópico, numa predicação, corresponde ao constituinte que “designa aquilo acerca de que se afirma, nega ou questiona a propriedade expressa

pelo predicado, que constitui o comentário acerca desse tópico”. Quando a estrutura Sujeito-Predicado corresponde à estrutura Tópico-Comentário pode-se dizer que existe o tópico não-marcado. Inversamente, há situações em que o tópico da frase não exhibe a função gramatical de sujeito. Nestes casos, considera-se que existe um tópico marcado. Ou seja, frases com tópicos marcados são aquelas em “que um dado constituinte mantém a relação gramatical de sujeito e um constituinte distinto, mais ou menos fortemente associado com o elemento interno à predicação e ocupando uma posição externa à oração, tem a função textual de tópico frásico” (cf. Duarte 2003, p. 316).

Nesta subsecção apresentamos as características dos clíticos pronominais nas construções de deslocação à esquerda clítica e topicalização.

A deslocação à esquerda clítica e a topicalização ocorrem em Cinyanja com algumas restrições. A deslocação à esquerda clítica pode ocorrer em frases matriz e em orações subordinadas (i.e. em contextos encaixados), tal como ilustram os exemplos (9b) e (9c).

(9)

a) Anaasukului,	aphunzitsi	a	-na	-wai	-pats	-a	mabukhu
2alunos	1professor	1SUJ	-PST	-3PL.OBJ (OI)	-dar	-VF	6livros
b) ‘Aos alunosi, o professor deu-lhesi livros’							
Petulo	wa-nena	kuti,	bhukhu	limeneli,	sa	-na	-li -welenge
Pedro	1SUJ-dizer	que	livro	5este	NEG	-PST	-5OBJ ler
c) ‘O Pedro disse que, esse livro, ainda não o leu’							
Njama,	kwa nfumu,	alenje	a	-na	-i	-pelek	-a
9carne	ao 1regulo	caçador	1SUJ-	-PST	-9OBJ	-entregar	-VF
‘Carne, ao regulo, o caçador entregou-a’							

Contudo, não é possível incorporar (pronominalizar) o objecto directo na posição de tópico quando já tiver sido incorporado o objecto indirecto (OI), em verbos que exigem a cliticização, tal como mostra o exemplo em (10) a seguir.

(10)

*Kwa nfumuk, nyamaj, alenje a -na -*ij -wak -pats -a
 Ao 1regulo 9carne 1caçador 1SUJ -PST -OBJ(OD) -OBJ(OI) -dar -VF
 INT: `Ao régulok, carnej, o caçador deu-lhajk´.

Tal como se pode observar, a agramaticalidade da construção em 10 é causada pela presença do clítico de objecto directo *-i-* na estrutura do verbo, pois, quando o segundo objecto (OI) estiver incorporado, em verbos que o exigem, o objecto directo (OD) não pode também ser incorporado.

A topicalização é uma estratégia que também pode ocorrer em frases matriz, como em (11a), ou em orações subordinadas, como em (11b) abaixo:

(11)

- a) mbuzii, abambo a -na [-]i -tsekul -il -a citseko
 10cabritos 1pai 1SUJ -PST -abrir -APPL -VF 7porta
 `Aos cabritosi, o pai abriu [-]io portão´.
- b) Petulo wa-nena kuti, bhukhu limenelik, sa -na [-]k -welenge
 Pedro 1SUJ- que livro 5este NEG -PST -ler
 dizer
 `O Pedro disse que, esse livro, não leu´

A topicalização é um fenómeno que está ausente em verbos ditransitivos lexicais que exigem a cliticização obrigatória do OI em Cinyanja, já que a omissão do morfema de concordância com o OI gera formas agramaticais (como 12a) e, nessas construções, apenas o OI pode ser incorporado (veja-se 12b).

(12)

- a) *Ana asukului, aphunzitsi a -na [-]i -pats -a mabukhu
 2alunosi 1professor 1SUJ -PST -dar -VF 6livros
 `Aos alunosi, o professor deu [-]i livros´.
- b) Mabukhui, aphunzitsi a -na *[-]i -wa -pats -a Ana asukului,
 6livros 1professor 1SUJ -PST -2OBJ -dar -VF 2alunosi
 INT: `Os livros, o professor deu-os aos alunos´.

Em síntese, nesta secção, argumentamos que a estrutura canónica da frase simples em Cinyanja é SVO, sendo que, em contextos pragmáticos, com a presença de clíticos pronominais no verbo complexo, outras estruturas como VOS, SVO, SOV, OSV são possíveis.

O Cinyanja é uma língua totalmente assimétrica (i.e. não mostra características de simetria). Tanto em verbos ditransitivos lexicais como em ditransitivos aplicativos e ditransitivos causativos apenas o dactivo, o objecto aplicado ou objecto causado, respetivamente, pode ser pronominalizado.

A deslocação à esquerda clítica e a topicalização ocorrem em Cinyanja com algumas restrições. A deslocação à esquerda clítica e a topicalização podem ocorrer em frases matriz ou em orações subordinadas. Não é possível pronominalizar o OD na posição de tópico quando já tiver sido incorporado o OI, em verbos que exigem a cliticização.

O básico das orações relativas em Cinyanja

Do ponto de vista da ordem básica de palavras na oração relativa, o Cinyanja pode ser assumido como uma língua de relativas pós-nominais, (i.e., aquelas em que o antecedente ocorre à esquerda e a oração relativa à direita). A oração relativa pode ser formada através de um marcador relativo que a introduz ou pelo tom ou ainda por um marcador relativo que ocorre na posição final da oração relativa (i.e., um sufixo relativo). Observem-se os seguintes exemplos:

- a) (munthu [m'mene ndí-da-m-won-a]) (wathawa)
 1pessoa 1OBJ-REL 1SUJ-PST-3SG.OBJ-ver-vf 1SUJ-fugir
 'a pessoa que vi fugiu'.



b) (munthu) ([á -da -ndi -timb -a -yo]) (wathawa)
 1pessoa -SUJ -PST -1SG.OBJ -bater -VF -REL SUJ-fugir
 `a pessoa que me bateu fugiu´.

c) (munthu) ([ndí-da-m-won-a]) (wathawa)
 1pessoa 1SUJ-PST-3SG.OBJ-ver-VF 1SUJ-fugir
 `a pessoa que vi fugiu´.

Nos exemplos em (13a), (13b) e (13c) estão dadas orações relativas em Cinyanja. Nos três casos, o antecedente *munthu* `pessoa´ ocorre à esquerda, enquanto as orações relativas *mme-ne ndídámwona* `que eu ví´, em (13a), *ándanditimbayo* `que me bateu´, em (13b), e *ndídámwona* `que eu ví´, em (13c), ocorrem à direita. Por outro lado, em (13a), a oração é introduzida por um marcador relativo (no caso, *-mene*); na frase em (13b), o marcador relativo *-o* ocorre na posição final da oração relativa, como sufixo do verbo, enquanto em (13c) a oração relativa não contém nenhum morfema relativo segmental e a única marca de relativização consiste no tom alto na marca de concordância com o sujeito frásico na estrutura da forma verbal.

Existem duas estratégias básicas de formação de orações relativas em Cinyanja, nomeadamente: a estratégia de marcador relativo segmental e a estratégia de marcador relativo suprasegmental (tom alto no prefixo inicial da forma verbal da oração relativa).

A estratégia de marcador relativo segmental consiste no uso do morfema *-mene* que segue imediatamente o antecedente e é acompanhado, como prefixo, por uma marca de classe que com ele concorda (cf. 14a). O marcador relativo pode co-ocorrer com o morfema *-o* (sufixo relativo) afixado à última palavra da oração relativa, por vezes interpretado como um elemento enfático (cf. 14b e 14c).

(14)Estratégia segmental

a)	nthoci	[í'mene	joni	wá-na-gul-a])	(yagwa)
	9banana	1OBJ-REL	1João	1SUBJ-PST-comprar -VF	9OBJ-cair

‘A banana que o Pedro comprou caiu’

b)	(nthoci	[í'mene	joni	wá-na gul -a - yo])	(yagwa)
	9banana	1OBJ-REL	1João	1SUBJ-PST-comprar-VF -SR	9OBJ-cair

‘A banana que o Pedro comprou caiu’

c)	(mwana	[m'mene	joni	wá	-na	-mu	-gul -il -a nthoci -yo])
	1pessoa	1REL	1João	SUJ	-PST	-1OBJ	-comprar- -APPL -VF 9banana-SREL

(wathawa)

SUJ-fugir

‘A acriança a quem o João comprou a banana fugiu’.

Em Cinyanja, tal como acontece em Chichewa (ver Mchombo, 2004; Downing e Mtenje, 2011), a presença do marcador relativo *-mene* tem como efeito fonológico a marcação do verbo dentro da oração relativa, e os outros elementos que estiverem dentro dela, com tom alto. Assim, na estratégia não segmental/suprasegmental (tonal), o uso do tom alto no prefixo (inicial) de concordância com o sujeito ou com a negação licencia a omissão dos marcadores relativos segmentais. Este facto faz com que o tom (alto) seja uma estratégia de relativização em Cinyanja (cf. 15a). Contudo, em contextos de relativização de objecto com sujeito realizado foneticamente na estrutura, há uma inversão da ordem SV para a ordem VS (cf. 15b). O tom alto pode também ser combinado com o morfema *-o* (cf. 15c).

(15) Estratégia não segmental/suprasegmental

a)	(mwana)	([wá	-na	-gul	-a	nthoci])	(wathawa)
	1pessoa	SUJ.REL	-PST	-compar	-VF	9banana	SUJ-fugir

‘A criança que tinha comprado a banana fugiu’.

- b) (nthoci) ([wá-na-í-gul a joni]) (ya-gwa)
 9banana 1SUJ.REL-PST-OBJ-comprar-VF 1joão 9OBJ-cair

‘A banana que o João tinha comprado caiu’.

- c) (nthoci) ([wá-na-gul a Joni-yo]) (ya-gwa)
 9banana 1SUJ.REL-PST-comprar-VF 1joão-SREL 9OBJ-cair

‘A banana que o João tinha comprado caiu’

Estratégia resumptiva em orações relativas do Cinyanja

A estratégia resumptiva manifesta-se em orações relativas do Cinyanja, tal como em outras línguas Bantu, através da colocação, na estrutura do VP, de clítico co-referente com o antecedente. Por forma a melhor entendermos esta estratégia, comecemos por recapitular a distribuição do marcador de objecto em Cinyanja. Tal como descrito na secção 2, existem verbos que não exigem a presença de um marcador de objecto na estrutura do VP em Cinyanja (como são os casos dos verbos, *kutsekula* ‘abrir’, *kunyamula* ‘carregar’, *kulemba* ‘escrever’) e verbos que exigem a presença de um marcador (por exemplo, *kupatsa* ‘dar’, *kutenga* ‘levar’). Observem-se os exemplos a seguir.

(16)

- a) N`nyamata wa -na -wa -pats -a foni ana
 1jovem 1SUJ -PST -OBJ(OI) -dar -VF telefone 2criança
 Rapaz Ihes deu telefone as crianças
 INT: ‘O Rapaz deu telefone às crianças’
- b) *N`nyamata wa -na -pats -a foni ana
 1jovem 1SUJ -PST -dar -VF telefone 2criança
 INT: ‘O rapaz deu telefone às crianças’
- c) Joni wa -lemb -a kalata
 1João 1SUJ -escrever -VF carta
 ‘O João escreveu uma carta’

d)	Joni	wa	-li	-lamb	-a	kalata
	1João	1SUJ	-OBJ (OD)	-escrever	-VF	carta

‘O João escreveu uma carta’

Os dados apresentados em (16) revelam uma variação na distribuição dos marcadores de objecto em Cinyanja. Por um lado, verbos de três lugares exigem a presença do marcador de objecto indirecto (compare-se 16a e 16b), enquanto, nos de dois lugares, a presença do marcador de objecto directo é facultativa (compare-se 16c e 16d). Por outro lado, em estruturas com verbos de três lugares, apenas o último argumento (o OI) pode ser pronominalizado e a presença do marcador de objecto não é obrigatória tanto em frases simples (conforme referido na secção 2) como em orações relativas.

O facto de, com predicados de dois lugares, a presença do marcador de objecto não ser obrigatória sugere que, com estes verbos, a marca de objecto é um pronome incorporado, uma forma pronominal cliticizada, tal como já discutido na secção 2. Nesta perspetiva, nos contextos em que o objecto lexical coocorre com o marcador de objecto estamos face ao fenómeno de redobro clítico, independentemente atestado noutras línguas, como o grego, o romeno ou certos dialetos do castelhano.

Tal como sucede com as frases simples de (16), as orações relativas de objecto que contêm predicados de dois lugares podem ou não exibir clítico de objecto, tal como se apresenta a seguir, em (17):

(17)

a) (citseko	[cimene	n'sikana	wá	-na	-tsakul	-a))	(cagwa)	
7porta	7REL	1rapariga	SUJ	-PST	-abrir	-VF	7cair	
'a porta que a rapariga abriu caiu'								
b) (citseko	[cimene	nsikana	wá	-na	-ci	-tsekul	-a))	(cagwa)
7porta	7REL	1rapariga	SUJ	-PST	-OBJ	-abrir	-VF	7cair
'a porta que a rapariga a abriu caiu'								

Na esteira de Mchombo (2004), consideramos que, em (17b), a oração relativa é resumptiva, já que *-ci-*, sendo um afixo/clítico de natureza pronominal, funciona como um pronome resumptivo.

Por outro lado, existem construções relativas de objecto em Cinyanja que, embora a marca de objecto ocorra no complexo verbal, não são resumptivas. É o caso das construções de duplo objecto ilustradas nos exemplos abaixo.

(18) Contexto de cliticização obrigatória

- a) *(amayi [amene nsikana wá -na -pats -a fonil]) (akudwala)
 1senhora 1REL 1rapariga SUJ -PST -dar -VF 9tenefone 1adoecer
 ‘a senhora a quem a rapariga deu o telefone está doente’
- b) (amayi [amene nsikana wá -na -wa -pats -a fonil])
 1senhora 1REL 1rapariga SUJ -PST -OBJ -dar -VF 9tenefone
 (akudwala)
 1adoecer
 ‘a senhora a quem a rapariga deu(-lhe) o telefone está doente’

Em (18) estão exemplificadas orações relativas com o verbo ditransitivo lexical *kupatsa* ‘dar’. Na secção 2, vimos que, de uma forma geral, este tipo de verbo exige que o segundo objecto, o OI, seja invariavelmente redobrado através de um marcador de objecto no verbo. Esta propriedade aplica-se em qualquer tipo de frase e justifica a agramaticalidade de (18a) e a gramaticalidade de (18b). Estes dados revelam, assim, que as orações relativas de objecto indirecto exibem o mesmo padrão que as orações em que não há relativização no sentido em que o argumento com a função de objecto indirecto é obrigatoriamente redobrado por um afixo quer esteja relativizado quer não. O carácter obrigatório deste afixo sugere que se trata de um morfema de concordância e não de um afixo pronominal, pelo que não consideramos que, neste caso, a relativa seja de tipo resumptivo.

Com base na teoria segundo qual o pronome resumptivo ocorre no lugar em ocorreria uma lacuna, i.e., lugar do constituinte

movido, (Shlonsky, 2004; Brito, 1995), assumimos nesta pesquisa que a ocorrência de marcadores de objecto correferentes com o antecedente pode indicar que a oração relativa é de tipo resumptiva ou não em Cinyanja. A oração relativa é tida como resumptiva nos contextos em que a presença do clítico de objecto não é obrigatória (cf. 16c e 16d). Neste caso, o marcador de objecto tem o estatuto de pronome, i.e., é um afixo de natureza pronominal, pelo que é legítimo considerar que, na sua presença, a oração relativa seja resumptiva. Nos contextos em que o clítico de objecto é de ocorrência obrigatória, nomeadamente nas construções de duplo objecto, o clítico tem o estatuto de morfema de concordância, pelo que não é considerado uma forma resumptiva.

Conclusões

O artigo visava analisar a estratégia resumptiva nas orações relativas do (N31), segundo a classificação de Guthrie (1967, p.71), procurando argumentar que a presença de clíticos co-referentes na estrutura do verbo complexo pode criar pronomes resumptivos ou não nesta língua.

A partir de dados da língua, demostramos que, em Cinyanja, quer em construções de duplo objecto, em construções de tópi-co quer em construções relativas a pronominalização/cliticização pode ser obrigatória ou opcional.

Com base nas teorias de movimento- $\bar{A}$ e lacuna, concluímos que a oração relativa é tida como resumptiva nos contextos em que a presença do clítico de objecto não é obrigatória, pois o afixo é de natureza pronominal. Nos contextos em que o marcador de objecto é de ocorrência obrigatória, a oração relativa é não resumptiva, pois o clítico tem o estatuto de morfema de concordância.

Bibliografia

Alexandre, N. (2000). *A Estratégia Resumptiva Em relativas restritivas do português europeu*. Dissertação de Mestrado Lisboa, 228 pág.

Asudeh, A. (2004). *Resumption as resource management*. Doctoral dissertation, Stanford University.

Boeckx, C. & Hornstein, N. (2006). *The virtues of Control as movement*. Syntax, 9:2, 118–130.

Bresnan, J. e Mchombo, S. (1987). *Topic, pronoun, and agreement in Chichewa*. Language 63: 741-782.

Bresnan, J. (1994). *Locative inversion and the architecture of Universal Grammar*. Language 70: 72-131.

Brito, A. M. B. (1985). *Aspetos Sintáticos das Relativas em português: Contribuição para uma Teoria Sintática Geral da Relativização*. In Atas da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, 63-79.

Brito, A. M. B. (1988). *A Sintaxe das Frases Relativas do português: Estruturas, mecanismos interpretativos e condições dos Morfemas Relativos*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto: Faculdade de Letras, Porto, 448p.

Brito, A. M. (2009). *Construções de objecto indirecto preposicionais e não preposicionais: uma abordagem generativo-constructivista*. In Actas do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, pp. 141-159.

Chomsky, N. (1977). *On wh-Movement*. In: P. Culicover et al. Formal Syntax. Academic Press, New York, 71-132.

Duarte, I. M. (2013). *Construções de Topicalização*. In Raposo, E. B. P. et. Al. (org). Gramática do português. Coimbra, Fundação Calouste Gulbenkian, V1.



Ermisch, S. (2010). *Relative Constructions in African Languages*. Research Unit1783. On line Disponível na internet via [http/web.unirankfurt.de/tb10/zimmermnn/HP fg-RelS/info typ.htm](http://web.unirankfurt.de/tb10/zimmermnn/HPfg-RelS/info typ.htm).

Harford, C.e Demuth, K. (1999). *Prosody austraks syntax; na optimality to subject inverson in Bantu Relatives*. Journal of African languages and linguísticas.

Maho, J. (2008). *NUGL online: the web version of the New Updated Guthrie List, a referential classification of the Bantu languages*. Versão 2008.

Mchombo, S. (2004), *The Syntax of Chichewa*. New York, Cambridge University press.

Ngonyani, D. (2006). *Resumptive Pronominal Clitics in Bantu Languages*. In Annual Conference on African Linguistic.

Sichel, I. (2011). *Resumptive Pronouns and Competition*. The Hebrew University of Jerusalem.

Shlonsky, U. (1992). *Resumptive pronouns as Last Resort*. Linguistic Inquiry 23: 443-468.

Shlonsky, U. (2004). *Resumptive pronouns in Hebrew*. Handout for a mini-course at University of Sienna.

Van der Wal, J. (2016). *Flexibility in symmetry: a implicational relation in Bantu double object constructions*. Bantu 6, University of Cambridge, Helsink.

PAULINO BAPTISTA RAFAEL BATA

Funcionário público, afecto no Instituto de Nomes Geográficos de Moçambique, Investigador de profissão, na função de Director de Serviços Centrais de Estudos e Divulgação no Instituto de Nomes Geográficos de Moçambique, IP (INGEMO, IP) é Mestre em Linguista e Licenciado em Ensino de Línguas Bantu pela Universidade Eduardo Mondlane. Tem experiência na área de formação de professores de ensino bilingue e educação inclusiva. Trabalhou na Rádio Moçambique, no Emissor Provincial de Inhambane e no Canal Desportivo, na carreira de Locutor Jornalista Bilingue Gitonga/Português. Tem artigos científicos publicados, nomeadamente: 1. Diminutivização de Nomes do Gitonga, em Ngunga (2014); 2. Standardization of Geographical Names in Mozambique, em (Boletim Informativo dos Peritos de Nomes Geográficos das Nações Unidas) Nº 48, Maio de 2015; 3. Maputo, Matutuine and Chibuto, Three Different Names, the same Origin, em (Boletim Informativo dos Peritos de Nomes Geográficos das Nações Unidas) Nº 53, Maio de 2018; 4. Inhambane City History, em (Boletim Informativo dos Peritos de Nomes Geográficos das Nações Unidas) Nº No. 59, Novembro de 2020. Dedicar-se a pesquisa de historiais (origem e significados) de nomes geográficos de origem bantu, em Moçambique. Já participou em vários seminários e jornadas científicos, onde apresentou artigos da sua autoria, por exemplo, Seminários Internacional do FNI, Seminários Internacionais do CEA, II Simpósio Internacional Pan-americano de Toponímia.

FORMAÇÃO DE NOMES GEOGRÁFICOS DA LÍNGUA TONGA

Contextualização do estudo

O presente trabalho irá analisar os processos morfológicos dos nomes geográficos, descrevendo os constituintes morfológicos dos nomes geográficos da língua Tonga, uma língua falada na província de Inhambane, em Moçambique (Sitoe e Ngunga 2000; Ngunga e Faquir 2011 e Amaral et al 2007). Na classificação de Guthrie (1967-71), Gitonga (S.62) pertence ao grupo linguístico Cicopi (S.60) juntamente com a língua Cicopi (S.61). Igualmente, Ngunga e Faquir (2011), citando INE (2007), afirmam que a língua Tonga é falada por aproximadamente 227. 256 pessoas com mais de cinco anos de idade.

Neste estudo, derivado da dissertação do grau de Mestrado pela Universidade Eduardo Mondlane, procura-se compreender como os Tonga formam os nomes geográficos, de uma forma holística¹. Assim, o trabalho irá analisar os processos morfológicos dos

• • • • •

1. Segundo (Cerezer at al 2009), holística provém do conceito holismo criado por Jan Christiaan Smuts em 1926, que o descreveu como a “tendência da natureza de usar a evolução criativa para formar um “todo” que é maior do que a soma das suas partes”.

nomes geográficos, descrevendo os constituintes morfológicos dos nomes geográficos da língua Tonga e analisando a sua semântica.

Os dados para esta investigação foram recolhidos nos distritos de Inhambane, Maxixe, Jangamo e Morrumbene, na província de Inhambane. Foram entrevistados 34 informantes, sendo 32 do sexo masculino de idades, compreendidas entre 42 a 88 anos, e 2 informantes do sexo feminino com idades entre 58 e 65 anos. O número desigual em termos de sexo deveu-se ao facto de os líderes comunitários serem do sexo masculino.

Na recolha de dados para a realização do presente trabalho, recorreremos aos métodos introspectivo, filológico e de entrevista. O método introspectivo - consiste no uso de conhecimentos que temos sobre as línguas para analisar os topónimos; o método filológico - consiste na consulta de obras que versam sobre o tema; a entrevista - consiste em elaborar questões a serem apresentadas aos falantes das línguas fonte dos topónimos em Português e as respostas são solicitadas na língua Tonga para garantir a pronúncia.

O estudo representa um importante alicerce para o resgate da cultura e identidade do povo, em particular, dos falantes da língua Tonga. Também irá servir de material de consulta para a padronização da escrita de nomes geográficos da língua Tonga.

O trabalho compreende 3 (três) capítulos nomeadamente: 1. Introdução; 2. Apresentação, análise e discussão dos resultados; e 3. Conclusões onde se faz a síntese da discussão desenvolvida ao longo do trabalho.

Conceitos Opertórios

Nome geográfico ou topónimo

Furtado (1959) considera que os nomes geográficos definem e delimitam uma área cultural pois, à semelhança dos demais vocá-

bulos, reflectem a localização geográfica de uma língua. Deve ser por isso que para Crystal (1987) os nomes de lugares incluem as ruas, as avenidas, as casas, assim como os acidentes geográficos como mares, montanhas e também unidades territoriais como cidades, bairros, etc. Por seu turno, Casseb-Galvão e Ribeiro (2007) afirmam que há dois tipos de nomes geográficos a considerar, nomeadamente: o endónimo e o exónimo. O Endónimo é aquele nome geográfico grafado obedecendo a ortografia da língua original, podendo ser língua local ou oficial, exemplo: New York - Inglês. Exónimo é aquele nome geográfico escrito de forma diferente da grafia da língua original, exemplo, Nova Iorque – Português.

Toponímia

É um ramo da onimática que estuda os nomes geográficos ou topónimos, levando em consideração a influência e a importância da origem e do processo de evolução que causa das devidas alterações, tal estudo é intimamente ligada às pesquisas linguísticas, históricas, antropológicas e geográficas. Para Ngunga (2010), escrever bem os nomes da nossa terra Moçambique é contribuição para a manutenção da relíquia histórica de Moçambique.

Antropónimos

É um ramo da onomática que estuda nomes próprios de pessoas. Para Firmino (2008), os nomes de pessoas em língua Tonga recorrem a um conjunto de estratégias de criação de nomes, a saber: um mundo tradicional que sustentam a identidade étnica, e o mundo moderno, tido como exógeno, associado à ascensão social e activação de uma identidade cosmopolítica.

Nomes geográficos das línguas moçambicanas

Segundo Ngunga (2010), em Moçambique, muitos nomes geográficos mudaram no período colonial para acomodar a política

colonial. Considerando que o nome geográfico é uma relíquia histórica ou um símbolo da história de um povo, há necessidade de cuidar bem a forma como são escritos os das línguas moçambicanas.

Manhenje (2005) afirma que em todas as línguas bantu, embora existam nomes comuns que são inerentemente locativos, precisam acoplar-se os afixos locativos para poderam designar lugares. Segundo esta autora, na língua Rhonga, os nomes próprios de pessoas são locativizados por prefixação do morfema *ka-* e os nomes comuns são sufixados por *-ini*, que dependendo da última vogal do nome a que se sufixa, *-ini* pode ter a realização [-ini] ou [-eni]. O sufixo *-ini* relaciona base/radical com categoria sintáctica do nome com traço [-humano] para formar palavras (nome) com categoria sintáctica de locativo.

Morfema

Bloomfield (1933) citado por Ribeiro (s/d), define morfema como uma forma (significativa) recorrente que não pode, por sua vez, ser analisada novamente em formas (significativas) recorrentes menores, exemplo:

- (1) Ronga: a. *ni- d-ile* 'comi'
b. *ni-ta-d-a* 'comerei'

Katamba e Stonham (2006) consideram que os morfemas podem ser raízes, temas, bases e afixos. Vejamos a definição de afixos e os seus tipos.

Afixo é um morfema que apenas ocorre quando é preso a um outro morfema ou morfemas como sejam, raízes e temas ou base. Nenhuma palavra pode ter apenas um afixo. Existem três tipos de afixos, nomeadamente, segundo (Ngunga 2004).

Prefixo, afixo preso antes da raíz, tema ou base da palavra, exemplo *mu-* e *mi-*, em Gitonga:

- (2) a. *mutsa* 'sombra' b. *mitsa* 'sombbras'

Sufixo (suf) é um afixo ligado depois da raiz, tema ou base, tal como -ini e -tunu em Gitonga:

- (3) a. rava 'cesto' ravani 'no cesto'
b. kandzu 'cajú' kandzutunu 'no cajueiro'

Infixo – é um afixo inserido dentro da raiz. Os infixos segundo exemplo de Katamba e Stonham (2006), podem encontrar-se na língua Nuuchahnulth da América, onde são usados para indicar o plural. Veja-se o exemplo abaixo.

- (4) a. t'an'a 'criança' t'atn'a 'crianças'

Mufwene (1980) e Ngunga (1997) afirmam que a derivação em línguas bantu é obtida anexando um sufixo de derivação ao tema da palavra, entre a raiz da palavra e a vogal final. Exemplo em Gitonga.

- (5) a. gu-lit-a 'subir' b. gu-lit-is-a 'fazer subir'

Por sua vez, Ngunga e Simbine (2012) consideram que ao radical ou raiz de palavra podem afixar-se diferentes prefixos e o significado contido na raiz mantém-se, produzindo-se apenas um acréscimo de traços semânticos.

Classes Nominais

No estudo sobre as classes nominais, Bleek (1862, 1969) citado por Katamba (2003) afirma que são constituídas por um conjunto de nomes com o mesmo prefixo e/ou o mesmo padrão de concordância.

Tabela 1 – Quadro de classes nominais do Gitonga (Adaptado de Ngunga 2004)

Classe nominal	Prefixo nominal	Significado
1.	mu-	Singular de seres humanos principalmente;
2.	va-	Plural de seres humanos principalmente;
3.	mu-	Singular de plantas predominantemente;
4.	mi-	Plural de plantas predominantemente;
5.	li-	Singular de animais e frutas predominantemente;
6.	ma-	Plural de animais e frutas predominantemente;
7.	gi-	Singular de coisas basicamente;
8.	si-	Plural de coisas basicamente;
9.	N-	Singular de alguns seres do reino animal, e outros;
10.	N-	Plural de alguns seres do reino animal, e outros;
11.		
12.		
13.		
14.	wu-	Substâncias e abstractos;
15.	gu-	Infinitivo verbal;
16.	vba-	Locativo situacional;
17.	Khu	Locativo direcciona;l
18.	mu-	Locativo de interioridade.

De referir que a ortografia dos prefixos nominais va- da classe 2, vba- da classe 16 e khu- da classe 17 são da nossa inteira responsabilidade porque (Ngunga 2004) representa-as com *vba-*, *ha-* e *ku-* respectivamente. A decisão de mudança da ortografia deste prefixo visa adequá-la à pronúncia dos falantes do Gitonga.

Nome em Bantu

Os nomes em Bantu estão organizados em classes nominais, e a classe é indicada através de um prefixo. Segundo Lipholá (2001), a semântica do prefixo nominal não é tão transparente

porque algumas classes estão associadas a uma semântica particular (1/2 que inclui pessoas e personificação de outros seres).

Nomes locativos

Nurse e Philippson (2006), Maho (1999) e Meinhof (1910) citados por Ngunga (2004), afirmam que os nomes locativos nas línguas bantu são formados pela adição do prefixo nominal locativo ao nome, nomeadamente: classe 16: **pa-* ‘espaço adjacente’; classe 17 **ku-* ‘direcção’; e classe 18: **mu-* ‘interioridade’. Estes locativos variam de língua para língua. Tal como podemos observar no quadro 1, o Gitonga exhibe os seguintes prefixos: classe 16 *vba-* (situacional), classe 17 *khu-* (direcção) e classe 18 *mu-* (interioridade). veja-se os exemplos;

- (7) a. *vba-gifi* ‘na capoeira’
b. *khu-gifi* ‘da capoeira’
c. *mu-gifi* ‘dentro da capoeira’

Nurse e Philippson (2006) e Siteo (2011) indicam que o nome passa para locativo quando lhe é agregado o sufixo *-ini*, tal como se pode ver a baixo:

- (8) a. *gif-ini* ‘dentro da capoeira’ b. *nyumba-ni* ‘dentro da casa’

De acordo com Ngunga (2004), em Gitonga os sufixos *-tunu* e *-ini* são os morfemas que são mais usados para se afixarem a palavras que designam o nome de um lugar e indicam interioridade ou zona de alguém ou alguma coisa.

- (9) a. *nyumba-ni* ‘na casa’ b. *gikola-tunu* ‘na escola’

Portanto, a abordagem dos autores acima consiste em usar sufixos para a criação de novas palavras.

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, pretendemos analisar a morfologia e semântica dos nomes geográficos do Gitonga. Para a clareza de apresentação, dividimos os nomes geográficos em dois grupos, a saber: nomes geográficos formados com base no morfema de locativização e nomes geográficos com morfema de locativização zero (Ø).

Apresentação dos dados

Os nomes geográficos com morfema de locativização geralmente empregam dois tipos de sufixos, **-ini** e **-tunu**. Alguns nomes geográficos têm morfema de locativização zero (Ø) porque inicialmente foram atribuídos numa língua estrangeira e mais tarde adoptados em Gitonga.

A seguir, apresentamos a lista dos nomes geográficos divididos em dois grupos, nomeadamente: tabela 2 e tabela 3.

Tabela 2 - Quadro que mostra os processos de formação de nomes geográficos locativizados em língua Tonga

N.r	Nomes+sufixo	Nomes locativizados	Tipo de lugar	Localização
1.	Balani+ini	Balani	Bairro	Cidade de Inhambane
2.	Barane+ini	Barani	Bairro	Cidade da Maxixe
3.	Batu+ini	Batweini	Bairro	Cidade da Maxixe
4.	Bewula+ini	Bewuleni	Bairro	Cidade da Maxixe
5.	Dambo+ini	Damboni	Bairro	Cidade da Maxixe
6.	Gifutela+ini	Guifuteleni	Zona	Distrito de Morrumbene
7.	Gilale+ini	Guilaleni	Bairro	Cidade de Inhambane
8.	Gitamba+tunu	Guitambatunu	Bairro	Cidade de Inhambane

continua..

N.r	Nomes+sufixo	Nomes locativizados	Tipo de lugar	Localização
9.	Githeve+ini	Guiteveni	Bairro	Cidade de Inhambane
10.	Khogyane+ini	Khongyanini	Bairro	Cidade de Inhambane
11.	Khumbana+ini	Khumbanani	Posto Administrativo	Distrito de Jangamo
12.	Kopweni+ini	Kopwenini	Zona	Distrito de Jangamo
13.	Likaka+ini	Likakeni	Zona	Distrito de Jangamo
14.	Madzila+ini	Madzileni	Zona	Cidade da Maxixe
15.	Makupula+ini	Macupuleni	Zona	Cidade da Maxixe
16.	Makwameni+ini	Makwamenini	Bairro	Cidade da Maxixe
17.	Malale+ini	Malaleni	Bairro	Cidade da Maxixe
18.	Malembwana+ini	Malembwanini	Bairro	Cidade de Inhambane
19.	Mandriyani+ini	Mandriyannini	Bairro	Cidade da Maxixe
20.	Manyale+ini	Manhaleni	Bairro	Cidade da Maxixe
21.	Maramboni+ini	Marrambonini	Bairro	Cidade de Inhambane
22.	Mavhili+ini	Mavhilini	Bairro	Cidade da Maxixe
23.	Ndzogo+ini	Ndzogoni	Zona	Distrito de Morrumbene
24.	Nguhu+ini	Nguhuni	Bairro	Cidade de Inhambane
25.	Nyafoko+ini	Nhafokweni	Bairro	Distrito de Morrumbene
26.	Nyagivigi+ini	Nyagivigeni	Bairro	Cidade da Maxixe
27.	Nyamatsatsa+ini	Nyamatsatseni	Bairro	Cidade da Maxixe
28.	Nyambani+ini	Nyambani	Província/cidade	Província de Inhambane
29.	Nyambihu+ini	Nyambihwini	Bairro	Cidade da Maxixe
30.	Nyamuwo	Nyamuweni	Bairro	Cidade de Inhambane
31.	Nyapande+ini	Nyapandeni	Zona	Distrito de Jangamo
32.	Nyaposa+ini	Nyamposeni	Zona	Cidade de Inhambane

continua..

N.r	Nomes+sufixo	Nomes locativizados	Tipo de lugar	Localização
33.	Nyavbandra+ini	Nyavandreni	Bairro	Cidade da Maxixe
34.	Rava+ini	Raveni	Bairro	Distrito de Jangamo
35.	Rombe+ini	Rombeni	Distrito	Província de Inhambane
36.	Rumbana+ini	Rumbanini	Bairro	Cidade da Maxixe
37.	Sara+ini	Sareni	Zona	Cidade da Maxixe
38.	Sikuti+tunu	sikutitunu	Zona	Cidade de Inhambane
39.	Tshamane+ini	Tsamanini	Bairro	Cidade de Inhambane
40.	Tshamboni+ini	Tsamboni	Bairro	Cidade da Maxixe
41.	Tingatinga+ini	Tingatingeni	Bairro	Cidade da Maxixe

Os dados da tabela acima mostram os processos de formação de nomes geográficos locativizados em Gintonga. A conclusão preliminar que se pode tirar da análise dos mesmos mostra que nesta língua qualquer nome geográfico que for sufixado o morfema locativo –ini, terminará em morfema –**ni** ou –**eni** dependendo da vogal final do nome. Isto, resulta dos processos fonológicos de apagamento da vogal anterior alta [i] do morfema locativo –**ini** depois da vogal final do nome e do processo de fusão da vogal baixa [a] com a vogal anterior alta [i] do morfema locativo –**ini**, que resulta na vogal média [e], por um lado por outro, os nomes terminados em -eni resultam da fusão das vogais anteriores altas [i] final da palavra e [i] do morfema locativo –**ini**. Estes processos mostram uma regularidade nesta língua segundo mostram os dados. Porém, para além do morfema locativo –**ini** que participa no processo de Locativização de nomes em Gitonga, o processo é também realizado pelo morfema –**tunu** que ao nosso ver e segundo sua pouca regularidade achamos ser uma exceção.

Tabela 3 - Quadro que mostra os processos de formação de nomes geográficos não locativizados em língua Tonga

N.r	Nome do lugar em Português/ antropónimo	Nome do lugar em Gitonga	Tipo de lugar	Localização
1.	Chicucue	Gikuki	Bairro	Cidade da Maxixe
2.	Giua	Giwuwa	Zona	Cidade de Inhambane
3.	Lindela	Lindela	Localidade	Distrito de Jangamo
4.	Maxixe	Matshitshi	Cidade	Província de Inhambane
5.	Mongué	Mongwe	Bairro	Cidade da Maxixe
6.	Salela	Salela	Bairro	Cidade de Inhambane
7.	Ceu	Sewi	Cidade	Província de Inhambane
8.	Nyamuelé	Mwele	Bairro	Cidade de Inhambane
9.	Nyatofu	Tofu	Zona	Cidade de Inhambane

Na língua Tonga, de acordo com os dados na tabela acima, mostra que não têm morfema locativo os nomes geográficos emprestados da língua portuguesa e aqueles que são derivados de antropónimos com morfema aumentativo nya-. Sendo que os emprestados sofrem acomodação fonológica e os derivados de antropónimos aumentativos apenas perdem o morfema aumentativo, para se formar o nome geográfico.

Análise e discussão dos resultados

Para a análise de dados, dividimos os nomes geográficos do Gitonga em dois grupos, nomeadamente: Nomes geográficos com morfema locativo e nomes geográficos com morfema de locativização zero (Ø).

Nomes geográficos com morfema de locativização

Nesta secção, vamos analisar os nomes geográficos com morfema de locativização que, por sua vez, subdividimos em: com morfema de locativização **-ini** e com morfema de locativização **-tunu**.

Nomes geográficos com morfema de locativização –ini

Vamos nesta subsecção, analisar nomes geográficos locativizados em **-ini**.

a) Nyamatsatseni

O nome geográfico Nyamatsatseni, segundo nos contou Mawatsi², provém do antropónimo *Nyamatsatsa* ‘homem precipitado’. *Nyamatsatsa* era o régulo da região que tomava decisões precipitadas e a população chamava-lhe de *Nyamatsatsa* ‘homem precipitado’. A região ficou conhecida por *Nyamatsatseni* ‘zona de Nyamatsatsa’.

(10)	a. nya	+	matsatsa	→	Nyamatsatsa
	(Gen.)		(N.cl.6)		(Antr.cl.1)
	‘de’		‘precipitação’		‘senhor precipitado’

b. Nyamatsatsa	+	-ini	→	Nyamatsatseni
(Antr. cl.1)		(suf.)		(n.g)
‘senhor precipitado’		‘locativo’		‘zona do senhor precipitado’

b) Sareni

O nome geográfico Sareni, tal como nos contou Francisco³, provém do antropónimo Sara, um nome de origem portuguesa.

• • • • •

2. Alfredo Alfeu Mawatsi, chefe tradicional em Madriyani, entrevistado na cidade da Maxixe, em Julho de 2014

3. Jacinto Francisco, residente na cidade da Maxixe, entrevistado em Julho de 2014

A senhora Sara vendia verdura num local e as pessoas diziam *nyohongola Sareni nyarenga thongwe* ‘vou à zona da Sara comprar verduras’. O nome *Sareni* ‘zona da Sara’ foi usado para chamar toda a zona até hoje.

- (11) Sara + -ini → Sareni
 (Antr.cl.1) (suf.) (n.g)
 ‘nome próprio’ ‘locativo’ ‘zona da Sara’

c) Nyambani

O nome geográfico Nyambani, de acordo com Jonasse⁴ e Muhamad⁵ provém do nome *Nyumba* ‘casa’. Quando os portugueses chegaram à Baía de Inhambane, estava a chover, e dirigiram-se à casa de uma família tonga e perguntaram como se chamava aquela zona. Devido ao desconhecimento da língua portuguesa, o senhor tonga percebeu que os portugueses estavam a pedir abrigo e ele disse em Gitonga *bela khu nyumbani tsungu* ‘branco entra dentro da casa’ e o português anotou a palavra *nyumbani* ‘dentro da casa’, de uma forma aportuguesada Inhambane, a partir daí obrigaram os falantes do Gitonga a chamar o lugar de Inhambane. Devido a dificuldades de pronunciamento da vogal “i” no início da palavra, os Tonga dizem Nyambani.

- (12) nyumba + -ini → Nyumbani/Nyambani
 (N. cl.9) (suf.) (n.g)
 ‘casa’ ‘locativo’ ‘dentro da casa’

d) Balani

O nome geográfico Balani, tal como nos contou Nyanala⁶, provém da palavra *bala* ‘problema’. Este nome surgiu porque era

• • • • •

4. Manuel Jonasse, secretário do Bairro Muelé, entrevistado em Julho de 2014

5. Nasmudini Muhamad, secretário do Bairro Mucucune, entrevistado em Julho de 2014

6. Rafael Nyanala, residente em Khobani, entrevistado em julho de 2014

naquele lugar onde a comunidade Indu de origem asiática se encontrava para resolver os seus problemas e chamaram *Balani* ‘lugar onde se resolvem problemas’.

- (13) bala + -ini → Balani
 (N.cl.5) (suf.) (n.g)
 ‘problema’ ‘locativo’ ‘lugar onde se resolvem problemas’

g) Nyafokweni

O nome geográfico Nyafokweni, tal como disse Deve⁷, provém do antropónimo *Nyafoko* ‘senhor cú/sujo’. Este nome apareceu no tempo colonial porque na zona havia um senhor chamado Clemente, de origem portuguesa, que recrutava pessoas para o trabalho forçado e concentrava-as numa prisão. Por causa deste comportamento, quando passasse pela zona, os residentes diziam *anguvbindra nya lifoko* ‘esta a passar o homem cú/sujo’ e ficou o antropónimo Nyafoko e a zona conhecida por *Nyafokweni* ‘zona do Nyafoko’.

- (14) a. nya + lifoko → Nyalifoko → Nyafoko
 (Gen) (N.cl.5) (Antr.cl.1) (Antr.cl.1)
 ‘de’ ‘cú’ ‘senhor cú/sujo’ ‘senhor cú/sujo’
- b. Nyafoko + -ini → Nyafokweni
 (Antr.cl.1) (suf.) (n.g)
 ‘senhor cú/sujo’ ‘locativo’ ‘zona de Nyafoko’

No exemplo em (10), o nome geográfico Nyamatsatseni é derivado do antropónimo Nyamatsatsa, que é sufixado pelo morfema locativo -ini. Em (10a) o antropónimo Nyamatsatsa é resultado da aglutinação da genitiva⁸ (Gen) *nya* ‘de’ e a palavra *matsatsa* ‘precipitado’. No exemplo em (11), o nome geográfico Sareni é derivado do antropónimo Sara que recebe o sufixo -ini, a semântica do

7. Jaime Germano Deve, técnico de cultura no município de Inhambane, entrevistado em Julho de 2014

8. Genitiva - um morfema aplicado para relacionar dois nomes (Ngunga, 2004)

nome continua ligada à área semântica referida pela raiz da palavra (Ngunga e Simbine 2012). O nome geográfico Nyambani no exemplo em (12) é derivado da palavra *nyumba* ‘casa’. A esta afixa-se o sufixo -ini, que é um morfema que indica a locativização de interioridade (Nurse e Philipson 2006). Na primeira sílaba, a vogal [u] realiza-se [a] porque o nome geográfico foi atribuído em Português, tendo sido depois adoptado na língua Gitonga. O nome geográfico Balani, no exemplo em (13) é derivado do nome *Bala* ‘problema’ que se anexa ao sufixo -ini, locativização (Sitoe 2011). O nome geográfico Nyafokweni, no exemplo em (14), é derivado do antropónimo *Nyafoko* ‘senhor de cú/sujo’ que anexa o sufixo -ini. Este antropónimo é resultado da aglutinação da partícula genitiva *nya* ‘de’ e o nome *lifoko* ‘cú’; neste processo, o nome *lifoko* perde o seu prefixo *li-* da classe nominal 5, e o nome *Nyafoko* passa para a classe nominal 1, com prefixo zero (Ø), tal como ilustra (14a). Em (14b) o encontro entre a vogal final -o do antropónimo *Nyafoko* e a vogal inicial *i* do sufixo -ini, resulta na semi-vogal “w”, [*Nyafoko* + -ini → *Nyafokoini* → *Nyafokoeni* → *Nyafokweni*].

No processo morfológico de afixação do morfema de locativização -ini ao nome a ser locativizado, nos exemplos em (10-14), ocorre a resolução de hiato por fusão (Mutaka e Tamanje 2000). Por exemplo, em (10) *Nyamatsatasa* + -ini → *Nyamatsataini* → *Nyamatsateni* [a+i=e]; em (13) *Bala* + -ini → *Balaini* → *Balani* [a + i = a]; em (14) *Nyafoko* + ini → *Nyafokwaini* → *Nyafokweni*. Verificamos a ocorrência da resolução de hiatos através da fusão, elisão e semivocalização.

Observámos nos exemplos em (10 e 14), as palavras *matsatasa* ‘precipitação’, *nya lifoko* ‘de cú’, respectivamente, só passam para nome geográficos depois de formarem antropónimos. Estes exemplos levam-nos a concluir que, geralmente, em Gitonga, os nomes geográficos são derivados de antropónimos.

No que diz respeito à semântica, os nomes geográficos formados através da sufixação do morfema locativo -ini, significam

‘zona da pessoa ou da família ou mesmo da coisa’ que o nome locativizado se refere, por exemplo, *Nyamatsatseni* é zona do senhor *Nyamatsatsa* (nome de pessoa), temos a locativização dos nomes através do sufixo **-ini** (Sitoe 2011).

Os nomes geográficos com o morfema de locativização **-ini** são geralmente, derivados de antropónimos (nomes de pessoas), diferente do que acontece em Rhonga, segundo defende Manhenje (2005), os nomes próprios de pessoas são locativizados por um prefixo **ka-** e os nomes comuns são locativizados pelo sufixo **-ini**. Mas, encontramos alguns nomes geográficos que derivam de nomes de plantas e coisas.

Nomes geográficos com o sufixo locativo **-tunu**

Vamos analisar os nomes geográficos que exibem o sufixo **-tunu**, como marca de locativização. O sufixo **-tunu**, é geralmente usado para locativizar nomes de referentes não humanos, por exemplo, *liphandro* ‘cural’ + **-tunu** = *liphandrotunu* ‘na zona do cural’. Quando se usa em nomes de seres humanos é agramatical, vejamos, *Rumbana* ‘nome de pessoa’ + **-tunu** = **Rumbanatunu*, *Nyamatsatsa* ‘nome de pessoa’ + **-tunu** = **Nyamatsatsatunu*.

a) **Gitambanatunu**

De acordo com Muhamad⁹, o nome geográfico *Gitambanatunu* provém do nome *gitambana* ‘planta indígena pequena que fornece cordas’. Na altura aquela árvore era referência para as pessoas que se deslocavam à zona. Por ser a árvore de referência, a zona chamou-se *Gitambanatunu* ‘zona de gitambana’.

- | | | | | | | |
|------|----|-----------------|---|------------|---|---------------------|
| (15) | a. | gitambana | + | -tunu | → | Gitambanatunu |
| | | (N.diminutivo) | | (Suf.) | | (n.g) |
| | | ‘tamba pequeno’ | | ‘locativo’ | | ‘zona de gitambana’ |

9. Nasmudini Muhamad, secretário do Bairro Mucucune, entrevistado em Julho de 2014

b) Sikutitunu

O nome geográfico Sikutitunu, de acordo com Cumbi¹⁰, provém da palavra *sikuti* ‘casca de côco’. Na zona havia concentração de pessoas que descascavam coco e acumulavam *sikuti* ‘casca de côco’ num lugar. Os residentes passaram a chamar a zona de *Sikutitunu* ‘zona de sikuti/casca de côco’.

(16) sikuti	+	- tunu	→	Sikutitunu
(N.cl.7)		(suf.)		(n.g)
‘casca de côco’		ocativo’		‘zona de sikuti’

Os nomes geográficos Sikutitunu e Gitambanatunu em (15 e 16) são derivados dos nomes *sikuti* ‘casca de côco’ e *gitambana* ‘árvore tamba pequena’, respectivamente, aos quais se afixa o sufixo **-tunu**, *sikuti* + **-tunu** → *Sikutitunu*; e *gitambana* + **-tunu** → *Gitambanatunu*. Na derivação não ocorre nenhum processo fonológico, pois o sufixo **-tunu** é iniciado por uma consoante.

Semanticamente, os nomes geográficos, locativizados por **-tunu**, têm significado de ‘zona de alguma coisa’, ‘lugar onde existe uma determinada coisa’, como é o caso de *Gitambanatunu* e *Sikutitunu*, que significa, ‘zona onde tem gitambana e sikuti’, respectivamente, diferentemente dos nomes geográficos locativizados por **-ini** que indicam pertença do lugar ao nome locativizado.

Os nomes geográficos locativizados pelo morfema **-tunu**, geralmente, derivam de nomes de plantas e seus derivados.

A seguir vamos analisar e discutir os nomes geográficos com morfema de locativização zero (Ø).

Nomes geográficos com morfema de locativização zero (Ø)

Vamos nesta secção ilustrar e analisar nomes geográficos do Gitonga que não apresentam a marca de locativização. Devido a especificidade de alguns nomes, vamos analisar nomes geográficos derivados de antropónimos com o morfema **nya-**.

a) Gikuki

O nome geográfico Gikuki, segundo as declarações de Madoce¹¹, provém do nome *Sikuti* ‘casca de côco’. Quando os portugueses chegaram à zona, encontraram um grupo de jovens a brincar nas encostas da praia, deslizando por da zona alta até à praia por meio da casca de coqueiro. Os portugueses procuraram saber o nome daquele lugar e os jovens entenderam que se questionava sobre aquela casca e responderam *sikuki esi* ‘isto é casca de côco’. Os portugueses entenderam que a zona se chamava Chicunque, e escreveram Chicunque. Os falantes do Gitonga foram obrigados a adoptar o nome e devido a dificuldades de pronúncia, chamaram de Gikuki.

- (17) a. sikuti → Chicunque
 (N.cl.8) (n.g. em português)
 ‘casca de côco’
- b. Chicunque + Ø → Gikuki
 (n.g. em português) (suf.) (n.g. em Gitonga)

b) Matshitshi

O nome geográfico Matshitshi, de acordo com Niquice¹², provém do antropónimo Masisi. Quando os portugueses chegaram à zona, encontraram o senhor Masisi e perguntaram o nome

• • • • •

11. Joao Madoce, residente na cidade da Maxixe, entrevistado em Julho de 2014

12. Joaquim Niquice, líder relegioso, entrevistado em Julho de 2014

da zona e ele respondeu *kheni Masisi* ‘sou Masisi’ e os portugueses escreveram e pronunciaram Maxixe. Os tonga adoptaram o nome e pronunciam Matshitshi.

- (18) a. Masisi → Maxixe
(Antr.cl.1) (n.g. em Português)
- b. Maxixe + Ø → Matshitshi
(n.g. em português) (suf.) (n.g. em Gitonga)

c) Tofu

O nome geográfico Tofu, Mbata¹³, provém do antropónimo *Nyatofu* ‘nome de uma senhora’. *Nyatofu* era uma curandeira muito influente na zona. Um dia *Nyatofu* entrou na água para procurar remédios, mas de lá nunca mais saiu. A sua família convidou outros curandeiros que tocaram tambores para a resgatar, mas ela não saiu. Por causa desse acontecimento, chamaram à praia e à zona circunvizinha de *Tofu* ‘zona de *Nyatofu*’.

- (19) a. nya + Tofu → Nyatofu
(morf.) (Antr.cl.1) (Antr.cl.1)
‘Aumentativo apreciativo’ ‘senhora Tofu’
- b. Nyatofu → Tofu
(Antr.cl.1) (n.g.)
‘senhora Tofu’ ‘zona de Nyatofu’

d) Mwele

O nome geográfico Mwele, de acordo com Goveni¹⁴, provém do antropónimo *Nyamwele* ‘senhora Mwele’. Este nome foi atribuído a uma senhora de muita reputação na zona. A senhora impôs ao futuro marido como condição de realização do casamento, que este mandasse preparar um prato de marisco, ou seja, um

13. Rafael Mbata, residente na cidade de Inhambane, entrevistado em Julho de 2014

14. Joaquim Bata Goveni, residente na cidade de Inhambane, entrevistado em Julho de 2014

prato de *mwele* ‘marisco’. Depois do casamento o marido atribuiu o nome Mwele à esposa. Tratando-se de uma senhora com reputação na zona foi chamada *Nyamwele* ‘senhora Mwele’ e zona onde vivia foi chamada de Mwele.

- (20) a. *nya* + *Mwele* → *Nyamwele*
 (morf.) (Antr.cl.3) (Antr.cl.1)
 ‘Aumentativo apreciativo’ ‘nome de um marisco’
 ‘senhora Mwele’
- b. *Nyamwele* → *Mwele*
 (Antr.cl.1) (n.g)
 ‘senhora Mwele’ ‘zona de Nyamwele’

Os nomes geográficos nos exemplos em (17-18) não têm a marca de locativização, ou seja, tornam-se locativos sem acréscimo de morfemas locativos. No entanto, ocorrem alguns processos fonológicos e fonéticos, quando as palavras passam de uma língua para outra. Primeiro, o nome geográfico Gikuki, no exemplo (17) é derivado da mudança fonética derivada da pronúncia do nome Chicuke, quando adoptado pelos falantes do Gitonga como nome geográfico. Assim, a sílaba *chi-* [ʧi] passa para *gi-* [yi], resultando em Gikuki, veja (17b). Em relação ao nome geográfico *Matshitshi* em (18) que é derivado do nome geográfico do Português *Maxixe*, a consoante /x/ [ʃ] muda para [t^{sh}]; este processo fonológico ocorre porque sendo a consoante /x/ [ʃ] é pouco produtiva na língua gitonga, os falantes do Gitonga substituem-a o por [t^{sh}] do que resulte *Matshitshi*.

Os nomes geográficos em (19 e 20) *Mwele* e *Tofu*, respectivamente, são derivados dos nomes próprio *Nyamwele* ‘senhora Mwele’ e *Nyatofu* ‘senhora Tofu’ que perdem o prefixo **nya-**. Estes antropónimos são resultado da prefixação do morfema **nya-** aos nomes *Mwele* e *Tofu*, que introduz o aumentativo, isto é, sentido de engrandecimento do referente.

Quando os antropónimos passam a nomes locativos perdem o morfema aumentativo **nya-** ficando apenas os nomes Mwele e Tofu.

Referir que em Gitonga só se aplica o morfema **nya-**, aumentativo, a antropónimos de mulheres, aceita-se dizer Nyasumbi, Nyabuli, mas não se aceita dizer *Nyambata, *Nyabambo, pois estes são antropónimos de homens.

Semanticamente, as palavras Mwele e Tofu significam nomes de pessoas de sexo feminino que é o sentido denotado, mas porque o nome é usado para se referir a um lugar, a palavra tem o sentido conotado de nome geográfico, este seria o segundo significado que a palavra teria no dicionário do Gitonga.

Sobre os nomes geográficos com morfema de locativização zero (Ø) analisados neste nosso trabalho, verificamos que, na sua maioria são aqueles que, inicialmente foram atribuídos numa língua estrangeira e mais tarde adoptados pelo Gitonga, exemplo, Gikuki, Matshitshi, foram atribuídos em Português, Chicuque, Maxixe, respectivamente, tendo apenas sido enquadrados na fonologia e fonética da língua tonga, sem no entanto, receberem um morfema de locativização. Os nomes Mwele e Tofu, por sua vez, derivados de antropónimos NyaMwele e Nyatofu, respectivamente, não têm o morfema de locativo presente. Os antropónimos dos quais derivam os nomes geográficos perdem o prefixo aumentativo apreciativo **nya-**, para se tornarem nomes geográficos.

Conclusões

A partir da morfossemântica dos nomes geográficos do Gitonga, chegamos a certas conclusões que acreditamos que possam servir como base para outros estudos aprofundados sobre nomes geográficos do Gitonga bem como de outras línguas bantu.

O desenvolvimento deste trabalho pretendia estudar os elementos morfológicos e semânticos que constituem os nomes

geográficos do Gitonga, de modo a explicar a sua origem bem como os processos morfofonológicos por que passaram. No decurso da pesquisa e na análise de dados recolhidos, conseguimos descrever os constituintes morfológicos e identificar a semântica dos nomes geográficos do Gitonga na sua generalidade.

Nesta pesquisa, concluímos que os nomes geográficos do Gitonga são formados com base da afixação de um morfema de locativização num nome.

Os nomes que possuem o morfema de locativização subdividem-se em dois grupos, a saber: nomes com morfema de locativização **-ini** e nomes com o morfema de locativização **-tunu**.

Os nomes geográficos com o morfema de locativização **-tunu** são derivados de nomes de árvores e seus derivados.

Nos nomes geográficos com morfema de locativização zero (Ø), constatámos que são, geralmente, aqueles que foram atribuídos numa outra língua e entram na língua Tonga por empréstimo. Geralmente, são aqueles noms geográficos derivados de antropónimos tem tem o morfema aumentativo (nya-) que ao se tornarem nomes geográficos, apenas perdem o morfema aumentativo, caso de Nyamwele → Mwele.

No processo morfológico de afixação do morfema de locativização **-ini** ocorre a resolução de hiato por fusão, elisão e semivocalização, por exemplo, Nyamatsatasa + **-ini** → Nyamatsataini → Nyamatsatēni [a+i = **e** fusão]; Bala + **-ini** → Balaini → Balani [a + i = **a** elisão]; Nyafoko + ini → Nyafokwoini → Nyafokweni [o + i = **w** semivocalização].

Na afixação do sufixo **-tunu**, não ocorre nenhum processo fonológico, pois o sufixo **-tunu** inicia por uma consoante, por exemplo, sikuti + **-tunu** → Sikutitunu; gitambana + **-tunu** → Gitambanatunu.

Por seu turno, a formação de nomes geográficos derivados de nomes próprios com morfema aumentativo, consiste na perda do prefixo **nya-**, por exemplo, Nyatofu → Tofu; Nyamwele → Mwele.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Aet al (2007). *Dicionário de Português-Gitonga/ Gitonga – Português e Compêndio Gramatical*. Camara Municipal de Oeiras: Edição Câmara Minicipal de Oeiras.

CASSEB-GALVÃO, V. e RIBEIRO, R. (2007). *Relações entre Nome e Lugar: Uma Análise da Toponímia Oficial de Piracanjuba*. www.nee.ueg.br/seer/. Acessado em 12/11/2012.

CRYSTAL, D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge, England: Cambridge University.

FIRMINO, G. (2008). *Nomes dos Vatonga de Inhambane: entre a “tradição” e a “modernidade”*. Etnografia [online], Vol.12(1), Porto online, no dia 19 Junho 2012, consultado no dia 2 de Abril de 2014. URL: <http://etnografia.revues.org/1630>.

FURTADO, C. (1959). *Formação Económica do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ Publiufolha.

GUTHRIE, M. (1967-71). *Comparative Bantu*. Vols I-IV. Claredon: Oxford University Press.

INE. (2017). *IV Recenseamento Geral da População e Habitação*. Maputo: 2019.

KATAMBA, F. (2003). Bantu Nominal Morphology. In Derek Nurse and Gérard Philippson (eds). *The Bantu Languages*. Pp. 103-121. Routledge Language Family Series.

KATAMBA, F. e STONHAM, J. (2006). *Morphology*. 2ª edição. London: Palgrave Macmillan.

LIPHOLA, M. (2001). Aspects of Phonology and Morphology of Shimakonde. Dissertation presented in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree Doctor of Philosophy in Graduate School of the Ohio State University.

MAHO, J. (1999). *A comparative Study of Bantu Noun Class*. Sweden: Number 13 in Orientalia et Africana Gothoburgensia. Acta Universitatis Gothoburgensis.



MANHENJE, N. (2005). Atribuição de nomes aos bairros na cidade de Maputo. Maputo. Dissertação para a atribuição do grau de Licenciatura (Não Publicada). Universidade Eduardo Mondlane.

MUFWENE, S. (1980). Number, Contability and markedness in Lingala LI-/MA-noun class. *Linguistics*, 18, 1019{1052. Acessado em 14/05/2014.

MUTAKA, N. e TAMANJI, P. (2000). *An introduction to African linguistics*. Munich: LINCOM Europa.

NGUNGA, A. (1997). Lexical Phonology and Morphology of the Ciyao Verb Stem. A Dissertation Submitted in Partial Satisfaction of the requirements of the Degree of Doctor of Philosophy in Linguistic in the Graduated Division of the University Of California, Berkeley.

NGUNGA, A. (2004). *Introdução a Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária.

NGUNGA, A. (2010). *Os Nomes Geográficos e a Escrita de Línguas Moçambicanas*. Maputo: (CEA) - Universidade Eduardo Mondlane.

NGUNGA, A. e FAQUIR, O. (2011). *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo. Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM.

NGUNGA, A. e SIMBINE, M. (2012). *Gramática Descritiva da Língua Changana*. Maputo. Centro de Estudos Africanos (CEA)- UEM.

NURSE, D. e PHILIPPSON, G. (2006). Towards a Historical Classification of the Bantu Languages. In Derek Nurse e Philippson (eds). *The Bantu Languages*. Lodon and New York: Routledge.

SITOE, B. e NGUNGA, A. (2000). *Relatório do II Seminário Sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. Maputo: Nelimo, UEM.



SITOE, B. (2011). *Dicionário Changana-Português*. 2ª edição.
Maputo: Texto Editores.

CARLOS CECÍLIA MASSANGO

Mestre em Línguas, Literaturas e Culturas pela Universidade de Aveiro (2016). É docente de Linguística Bantu, Literaturas em línguas bantu e de Didáctica de Línguas Bantu na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Save-Chongoene. É investigador no Centro de Pesquisa em Humanidades e Artes da UniSave. Tem cerca de uma dezena de artigos publicados em diversas revistas de especialidade sobre as línguas Bantu, em particular as faladas em Moçambique. De entre eles temos: O Papel da Rádio e Televisão no combate à Covid-19 em Contextos Plurilingues; Análise Comparativa da Sílabas em Português Europeu e nas Línguas Bantu - Um Estudo sobre Translineação; Tradução e acomodação linguístico-cultural da lei de violência doméstica praticada contra a mulher à comunidade “tshwa; O hibridismo linguístico em Moçambique: As interfaces entre o Português e as línguas bantu.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM COPI, TSHWA, TONGA E CHANGANA

Moçambique, antiga colónia portuguesa em África, foi colonizado por Portugal, formalmente, a partir de 1930, e alcançou a sua independência em 25 de Junho de 1975, fruto da luta armada desencadeada pela FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique e tem o Português Europeu como língua oficial num contexto sociolinguístico dominado pelas línguas Bantu que são as línguas maternas da maioria da população, e que, devido a influência de vários factores nomeadamente tempo, espaço geográfico, meio social, elas não permanecem imutáveis. As línguas moçambicanas vão sofrendo variações à vários níveis da linguística dando origem às novas palavras ou a novos sons no interior das palavras, tornando-as noutras línguas diferentes das variantes tomadas como referência para efeito do processo de ensino-aprendizagem.

Por isso, neste artigo temos como objectivo descrever os processos de variação linguística dos sons em algumas línguas moçambicanas nomeadamente Copi, Tonga, Tshwa e Changana. Além disto, pretendemos encontrar os sons que estão na estrutura profunda (fonemas), ou seja, aqueles que se supõe ser fonemas com realizações fonéticas diferentes em função de vários factores, por um lado. Por outro, queremos identificar os factores sociais que estariam condicionando a variação lingüís-

tica dentro da mesma língua moçambicana e o seu impacto nas práticas discursivas, na lexicografia e no processo de ensino-aprendizagem das línguas moçambicanas a partir do enfoque nas áreas da fonética e fonologia, léxico, sintaxe e semântica. Estas línguas bantu, objecto da nossa reflexão, na literatura da Linguística Bantu, são conhecidas, segundo Guthrie (1967-71), pelos seguintes códigos, respectivamente: S61, S62, S51, S53 (Copi, Tonga, Tshwa e Changana, respectivamente). Para o efeito, participaram, como informantes para a geração dos dados, (120) estudantes/formandos do I ano dos quais 60 são mulheres e 60 homens, provenientes de várias partes do país, falantes das línguas bantu objecto da nossa análise como línguas maternas e tendo o Português como língua segunda, estudando no Instituto de Formação de Professores de Homóine (Moçambique), lócus da pesquisa, os quais foram submetidos a testes de incitação de escrita e produção oral para pudermos aferir os níveis nos quais ocorrem as variações, bem como o grau da sua incidência.

E tendo em vista a prossecução dos objectivos, optámos pela metodologia de observação directa (Markoni; Lakatos, 1990) a qual nos permitiu inferir, *in loco*, no contexto de sala de aulas, as práticas discursivas dos alunos formandos, quer por via oral, quer por escrito, tendo resultado nos dados objectos de análise cuja geração foi baseada no diário retrospectivo. O diário incorpora sequências narrativas interpretativas, avaliações, especulações, cujos registos nos permitiram, posteriormente, fazer a tabulação dos dados para a análise e interpretação.

Para além da observação directa, recorremos ao método filológico (Ngunga, 2006) que nos permitiu fazer leituras dos textos escritos pelos nossos informantes a partir dos quais fizemos inferências dos intercruzamentos entre os falantes das línguas Bantu que partilham as mesmas fronteiras geográficas.

Por último, recorremos à metodologia interpretativista a qual nos permitiu interpretar factos sociolinguísticos tendo por base o

preceito de que as práticas discursivas estão incrustadas aos aspectos linguísticos e culturais, e, como tal, é fundamental compreender os processos que desencadeiam as interferências linguísticas.

Os resultados obtidos mostraram-nos um nível assinalável de interferência linguística ou transferência linguística ao nível da fonética e fonologia, caracterizado pela labialização, variação do lugar de articulação, o desvozeamento de algumas consoantes, velarização e fricativação das consoantes, entre outras características, do léxico pelo emprego de unidades lexicais de uma e de outra língua que são acomodadas na língua de acolhimento enriquecendo o seu repertório lexical, da morfologia, fonologia, na lexicografia com destaque para o enriquecimento dos dicionários destas línguas.

Aponta-se como um dos factores de variação a interferência linguística provocada pelas línguas em contacto.

Assim, em termos de organização, além da introdução, que inclui os objectivos, a descrição das metodologias bem como a organização do estudo, ele estrutura-se da seguinte maneira: 2. Revisão da Literatura onde se faz a revisão da literatura especializada consultada durante a análise e descrição de dados; 3. Análise e descrição de dados onde se faz a descrição dos mesmos e se apresenta as principais constatações. 4. Conclusões, onde se destacam os principais pontos a reter desta pesquisa. 5. Recomendações, nas quais avançamos o tratamento a que se deve dar às variações linguísticas.

Revisão da Literatura

Este capítulo é preenchido pela revisão da bibliografia onde apresentamos as diferentes perspectivas de autores na análise dos processos fonológicos das línguas Bantu no geral, e em particular, da língua Gitonga. Constitui também objecto de discus-

são deste capítulo, os conceitos chave do trabalho na óptica de autores diferentes.

A *Fonologia*, segundo File (s.d), estuda a organização dos sons numa determinada língua olhando para suas funções na comunicação. Assim, duas ou mais línguas podem apresentar o mesmo inventário de sons (consoantes e vogais), mas com funções distintas. Por seu turno, Katamba (1989) define a fonologia como sendo o ramo da linguística que investiga os meios pelos quais os sons da fala são usados sistematicamente para formar palavras e enunciados. Pode-se também definir como estudo da função dos sons tanto segmentais (vocálicos e sons consoânticos) assim como sons suprasegmentais (Ngunga 2004). As definições dos autores acima mencionados encontram-se no objecto e objectivo de estudo da fonologia que são os sons e sua função na língua. A ocorrência de fenómenos fonológicos varia de uma língua para outra e de acordo com os elementos que justificam a sua razão. Assim, línguas podem ter o mesmo inventário fonético com funções fonológicas diferentes (Ngunga, 2004 e Katamba, 1998).

Desta forma, um fonema pode ter diversas realizações, em certos casos, determinadas pelas características dos sons vizinhos. A passagem de características ou traços de um som para outro depende da aplicação de regras fonológicas da língua. Por conseguinte, a aplicação das regras fonológicas, assimilação, o desvozeamento, a variação do lugar de articulação, e a elisão facilitará a compreensão da variação de sons nas línguas em estudo. Uma vez que, muitas vezes, as variações que se observam na superfície são o resultado da interferência linguística, afigura-se-nos importante perceber o conceito interferência das línguas. O conceito de interferência linguística define-se como “fenómeno que consiste na utilização, numa língua de traços, característicos de uma outra língua devido ao fato de o sujeito falante produzir correctamente um som, uma palavra 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 fenómeno que tem, eminentemente, motivações externas, isto é, que ocorre em situações de contacto de línguas sobretudo na fase inicial da aquisição de uma língua (Cardoso¹, 2007). Por seu turno, McCleary² (2007:29) define o mesmo conceito, como “mudanças linguísticas que ocorrem durante o contacto entre duas línguas, influenciando-se uma da outra. Essas mudanças ocorrem porque em qualquer comunidade bilingue sempre há pessoas bilingues”. As duas apresentações, embora tragam unidades lexicais distintas, fazem uma convergência semântica, pois para os dois autores a interferência linguística é um fenómeno que ocorre em situações de contacto com outras línguas, verificando-se, desta feita, mudanças linguísticas nas duas línguas. Estes conceitos são úteis para o tema em estudo, porque tentam trazer as razões que influem para certas realizações nas línguas moçambicanas em estudo neste trabalho.

Depois desta revisão de conceitos, passemos a analisar os factores da variação linguística na perspectiva de Cagilari (1997) e algumas zonas de convergência/semelhanças entre as línguas convocadas para a análise e descrição. Cagilari (op.cit) apresenta-nos o seguinte quadro que tenta explicar os factores subjacentes à variação das línguas, em geral.



1. Cardoso, A. J. *A importância do erro e as interferências linguísticas no processo de aquisição de uma língua não materna*, 2007. www.performar.org/revista/edição_22/import_erro, PDF. Acesso em 12/03/2014.

2. McCleary, Letand. *Sociolinguística: Curso de Licenciatura em Letras-Libras*. UFSC, 2007.

Variação			
Diacrónica	Sincrónica		
Histórica	Geográfica	Social	Individual
-Épocas diferentes -Idades bastantes diferentes	-Lugares diferentes (pessoas de lugares diferentes)	-sexos diferentes; -classes sociais diferentes; -grupos étnicos diferentes	-diferentes velocidades de fala; -diferentes estilos mais ou menos formais; -diferentes situações emocionais.

Fonte: Cagilari (1997).

Voltando ao nosso contexto de pesquisa observa-se que as actuais etnias ou povos vizinhos são Vacopi, Vatonga, Vatshwa, e Vachangana pertencentes à zona linguística S, na classificação de Guthrie (1967-71). Estas etnias partilham a região sul do País (Moçambique), formando uma ampla unidade étnica e cultural, com acentuada diversidade nas manifestações coreográficas específicas de cada grupo de línguas. De onde vem a unidade? Sabe-se que uma das características das línguas moçambicanas reside no facto de elas ter um vocabulário comum, a partir do qual se pode formular uma hipótese sobre a possível existência de uma língua ancestral comum.

Veja-se o léxico que se segue:

Copi	Tonga	Citshwa	Changana	Português
mati	mati	mati	mati	água
nyama	nyama	nyama	nyama	carne
m'movha	movha	movha	movha	carro
gongo	gongo	gongo	gongo	estaca/mandioca
matapa	mathapa	mathapa	mathapa	folhas de mandioca
wusiwana	wusiwana	wusiwana	wusiwana	pobreza
mahungo	mahungo	mahungo	mahungo	problema
madala	madala	madala	madala	idoso

Além desta zona de convergência ao nível das unidades lexicais, podemos fazer referência à outra área de convergência, como a sintáctica. A análise de dados das línguas em estudo leva-nos a constatar que elas têm um sistema de concordância (verbal, adjectival, etc) por meio de prefixos dependentes (PD). Veja-se os exemplos

Copi

ciwonga cathu cotshura calwala. ‘o nosso gato bonito está doente’;

vanana vathu vakarata. ‘as nossas crianças são muito complicadas’;

wutomi wangweno wulava wuzivi. ‘a vida actual exige conhecimento’;

wolombhe wangu watshambha kupala wako; ‘o meu mel é muito saboroso do que o seu’;

dizambhi ditsude diyakhapa makhokho ‘o rapaz foi arranacar cocos’.

Citshwa

tontle tirimi takarata; ‘todas as línguas são complexas’

tihosi ta hina tisasekile; ‘os nossos líderes são bonitos’

vafana vafamba vayiva vatsutsuma vayatumbela; ‘os rapazes vão roubar e depois se escondem’

vagondzisi vavitana vangana vavona; ‘os professores chamam os seus amigos’

zvakuga zvamina zvibuvhile; ‘a minha comida está pronto para comer’

cikola cinene cinyika wutive; ‘a boa escola dá-nos a sabedoria’

vanana vaya vayanga; ‘as crianças vão comer’

Tonga:

vathu vangu vanguti. ‘A minha gente sabe/tem conhecimento’;
silo satshavbo singuhipoyila. ‘Todas as coisas envergonham-nos’;

satshavbo sesi sanana sathu. ‘tadas estas são as nossas crianças’;

hongoleni hiyahana . ‘Vamos dançar’;

lihaladzo langu lini uye. ‘O meu amor está consigo’;

lihalandzo lathu litiyide ngudzu ‘o nosso amor é muito forte’.

Changana:

hitahuma hiya xikolene; ‘sairemos para escola’

vangana vamina vanirandza’ ‘os meus amigos gostam de mim’

xipixi xamina xiphulukile ‘o meu gato deu parto’;

Como se viu nos dados acima, as línguas Copi, Tonga, Citshwa e Changana exibem certas semelhanças lexicais e sintáticas. Todavia dentro de cada língua, não raras vezes, notámos durante a fala ora escrita algumas diferenças em diferentes áreas da gramática (Fonética, Fonologia, Morfologia, sintaxe, etc). Como se explica a diversidade? Estudos conduzidos na área das tradições culturais, religiosas e linguísticas dos grupos linguísticos da região sul de Moçambique levam-nos a concluir que a sua diferenciação actual é obra de há, relativamente,, pouco tempo. De acordo com Amaral (2009:35), “até ao século XIX, as terras compreendidas entre o Rio Save e o Rio Limpopo eram habitadas por um vasto lençol de populações Bantu, com acentuada unidade étnica, linguística, religiosa e cultural”. A designação desse povo antigo bem como da sua língua estaria perto de Tonga, Thonga ou Tsonga, dependendo das diferentes pronúncias dialectais (Ribeiro, 1998 Apud Amaral). Não sendo um assunto necessário neste trabalho

falar da história dos povos, iremos transitar à fase seguinte que faz o estudo das variações das línguas Copi, Tonga, Tshwa e Changaná, obedecendo à sequência aqui apresentada, claro.

Línguas de Estudo, sua localização geográfica, número de falantes e suas variantes

A Língua Copi

A designação *Chope* (forma aportuguesada do termo *Ci-copi*, língua ou costumes dos *vacopi*) vem do verbo zulu *kucopa* (também escrito *kutchopa*), que significa atirar com arco. Deste termo formou-se o substantivo *va-* (ou *ba-*, *aba-*) *copi*, atiradores de arco, designação dada aos povos que viviam a leste do Limpopo, pois tinham o arco e as setas como suas armas favoritas na caça e na guerra (Dos Santos 1941).

Guthrie (1967-71) faz uma classificação genealógica e geográfica das línguas Bantu, agrupando-as em 15 zonas codificadas por letras maiúsculas. Cada uma das 15 zonas se divide por vários grupos de línguas estabelecidos de acordo com critérios de proximidade e/ou distanciamento linguísticos, reflectindo um certo grau de proximidade genealógica. Segundo a referida classificação, quatro (G, P, N e S) das quinze zonas abrangem Moçambique, mas não são exclusivas deste país, e o Cicopi é classificado como S61.

A língua Copi, a par de outras da família Bantu, como é o caso de Tonga, Tshwa, *Changana* entre outras, faz parte do rico mosaico linguístico e cultural moçambicano, o qual propicia a coexistência destas com as línguas europeias, com destaque para as línguas portuguesa e inglês; asiáticas, como são os casos do *Hindu*, *Gugerati*. (Lopes: 2004). Segundo Ngunga e Fa-

quir (2011), citando o Censo populacional de 2007, o Cicopi é falado por 303.740 pessoas.

Ngunga e Siteo (2000) e Ngunga e Faquir (2011) convergem ao afirmar que a língua *Cicopi* é falada com maior predominância nas províncias de Gaza e Inhambane, apresentando as seguintes variantes: *Cindonje*, falado em Inharrime; *Cilenge*, falado em Chidenguele, Nhamavila e parte de Chongoene; *Citonga*, falado em Mavila, Quissico, Guilundo, até ao limite com Jangamo; *Cicopi*, falado de Mavila até Madender; *Cilambwe*, falado junto do lago Quissico e na parte oriental de Chidenguele e, por fim, *Cikhambani*, falado em Homoine, partes dos distritos de Panda, Manjacaze e Chibuto. Refira-se que há poucos estudos sobre estas variantes, daí a necessidade de estudos aprofundados sobre o impacto do contacto entre os falantes das mesmas em diferentes distritos das províncias de Maputo, Gaza e Inhambane.

Variação ao nível da gramática (morfemas gramaticais, ou seja, os que exprimem as noções de Tempo, modo, aspecto, objecto, etc).

Em Copi, alguns sons oclusivos alveolares [t], [d] alternam nas variantes faladas nos povoados de Zandamela, Chissebucá e Canda. Alguns falantes dessas variantes exploram no seu discurso a consoante /t/, nas formas verbais no pretérito, *nidyite* ‘comi’ e *vatekite* ‘levaram’, respectivamente. Outros, os de Quissico, Inharrime e Panda, por exemplo, inversamente àqueles, exploram nas suas construções a consoante /d/, como em: *nidyide* ‘comi’, e *vatekide*, levaram, ou seja, [t] alterna com [d] mas podemos assumir o /t/ como fonema, ou seja, o som na estrutura profunda, sendo [d] uma variação alofónica do mesmo fonema provocada pelo factor espaço geográfico. Os dados que se seguem reforçam a nossa observação. Vejam-se:

dicite cf. dicide ‘bom dia’. Os segmentos em alternância são: <t, d>;
atsuti cf. atsudi ‘foi’. Os grafemas em alternância são <t, d>;

ditimba cf. didimba ‘porta’. Os segmentos em alternância são <t, d>;
nikaṭi cf. nikadi ‘andei sumido’. Os segmentos em alternância
são <t, d>.

A este fenómeno, nós chamamos de assimilação do traço sonoro do fonema /t/, ou seja, esta consoante torna-se mais vozeada nas realizações de outros falantes de Inharrime, por exemplo, embora ocorram no mesmo ambiente morfofonológico visto que /t/ e /d/ têm em comum o facto de serem consoantes oclusivas e alveolares.

Outro fenómenos que temos observado nesta língua tem a ver com a tendência a tornar labiovelarizados os africados. A labialização acontece quando uma articulação secundária de arredondamento é acrescentada à articulação primária, ou, ainda, quando há troca de um segmento não labial por um labial. A consoante africana não vozeada /pf/ que ocorrem em muitas palavras de Cicopi como em kupfala ‘sentir/ouvir, em outras variantes faladas na zona do litoral da vila de Quissico até ao distrito de Inharrime muda para [pw], uma consoante labializada. Neste caso ocorre a troca do segmento fricativo [f] por outro labial [w]. Vejam-se os exemplos.

Kupfala cf. Kupwala ‘sentir’. Os segmentos em alternância são <pf, pw>;

Olhando para esta realização ‘kupwala’, supomos que o uso de <pw> no lugar de <pf> pode ser motivada pelo facto de os falantes de Copi em Inharrime estarem próximo aos de Gitonga, língua que explora com a relativa produtividade o grafema <pw> no lugar das africadas. Acreditamos que o que está na estrutura profunda é /pⁱ/ e [p^w] é a realização daquele.

Além do exposto acima, nesta língua, duas consoantes oclusivas não vozeadas alternam-se nesta língua. A consoante oclusiva, velar, não vozeada /k/ torna-se palatal na variante de Copi que se fala em algumas localidades do distrito de Zavala, conforme se pode ver no exemplo que se segue. (f) kukela cf. kucela ‘cavar’. Os segmentos em alternância são <k>~<c>. Ainda que tenhamos poucos dados à nossa disposição, podemos assumir que o /c/ é que está na estrutura profunda dado que é a consoante mais produtiva em Cicopi. Tentando formalizar uma regra fonológica não segmental, diríamos que uma consoante oclusiva, palatal, não vozeada e mais recuada /c/ torna-se consoante oclusiva palatal e menos recuada numa outra variante da mesma língua e ocorrendo no mesmo ambiente fonológico.

Depois desta breve descrição que envolve sons consonânticos [c] e [k], passemos à análise do fenómeno ligado à realização diferente da nasal silábica nesta língua. Em Copi, uns usam /m’/ antes das consoantes bilabiais. Mas outros usam /m’/ mesmo em ambiente morfológico onde precede uma consoante não labial. Tendo em conta a variante de referência da língua Copi, aliado ao facto de os falantes que usam o /m’/ (de Zandamela, Chissebuka) reunir poucas possibilidades de entrar em contacto com os falantes de outras línguas moçambicanas que menos senão nunca fazem o uso da nasal silábica, assume-se a possibilidade de o segmento <m> ser o fonema que ocorre na estrutura profunda e [in/n/] ser variação alofónica daquele. A característica distintiva que se perde nesta passagem duma realização para outra é o traço bilabial do fonema /m/ que passa a realizar-se como velar quando antecede as consoantes velares /k, g/.

m’peto cf. impeto ‘terreno’. Os segmentos em alternância são <m’, im>

m’pimo cf. impimo/intengo ‘quantidade’. Os segmentos em alternância são <m> ~<n>

m'gondhi cf. ngnodhi 'aluno'. Os segmentos em alternância são <m> ~<im>

m'thu cf. nthu 'pessoa'. Os segmentos em alternância são <m> ~<im>

m'pawu cf. impawu 'mandioca'. Os segmentos em alternância são <m> ~<im>

m'kwati cf. nkwati 'enxada'. Os segmentos em alternância são <m> ~<n>;

m'tongwe cf. ntongwe 'folhas de feijão nhemba'. Os segmentos em alternância são <m', n>.

Face a este cenário, dois pontos de análise ocorrem-nos. Um defende que temos de escrever aquilo que a comunidade linguística pratica. Outro advoga que temos de escrever respeitando as regras fonológicas de assimilação de traços, por exemplo. Face a isto, nós sugerimos que se obedeça aos fenómenos de assimilação diferentes quando se escreve nesta língua. Outro fenómeno não menos importante tem a ver com a passagem de /lw/ para [dw], como se pode ver nos exemplos que se seguem:

kulwa cf. kudwa 'lutar', Os grafemas em alternância são <lw> ~<dw'>;

kulwala cf. kudwala' adoecer', Os segmentos em alternância são <lw>~<dw>

kulwisa cf. kudwisa 'fazer lutar/confusionar'. Os segmentos em alternância são <lw>~<dw>;

Os dados em m), n), o) mostram a passagem da consoante oclusiva lateral/líquida e vozeada /l/ para [d] (oclusiva, alveolar, vozeada). Tanto num como noutro dado ocorre a labialização das consoantes /l, d/. Mas assiste-se a passagem de /lw/ para [d^w].

.....

No material linguístico que se segue, regista-se o desvozeamento da oclusiva bilabial vozeada /b/ para oclusiva bilabial não vozeada [mbh]. Que ambiente morfofonológico condiciona a perda do traço vozeado no fonema /b/? Supõe-se que o facto de o grafema <bh> ser antecedido por uma vogal alta mais recuada e mais vozeada, como o são todas elas, pode ser mais vozeado em <tsibhila> e menos vozeado no contexto em que a mesma é antecida pela nasal <N>, uvular, que assimila o lugar de articulação da consoante seguinte passando para [m]. Veja-se o exemplo:

(p) tsibhila cf. tsimbhila ‘vamos/anda’. Os segmentos em alternância são <bh>~<mbh>;

Se todas as nasais são vozeadas, como se explica que a presença da nasal /m/ elimine o traço vozeado da consoante /bh/? Julgamos que mais argumentos são necessários para justificar esta variação.

Retomando os nossos dados, constata-se que em (a) a oclusiva, dental, não vozeada/t/ passa para [d], alveolar e vozeada. Na alínea (e) a lateral retroflexo /l/ passa para [d], alveolar e vozeada; Na alínea (d), a africada /pf/ labiovelariza-se em[pw];

Em (h), ocorre o apagamento da nasal bilabial vozeada o que abre o espaço para o vozeamento de /b/. Trata-se de um fenómeno de assimilação do traço [+Voz] devido a elisão do /m/. Depois de termos analisado a variação linguística ao nível da gramática da língua Copi, na subsecção que se segue vamos falar da variação linguística ao nível das palavras de Gitonga.

Variação Linguística em Tonga

As alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que explicam os processos fonológicos. Esses

fenómenos têm nomes tradicionais e, via regra, apresentam um conteúdo aceite sem restrições pelos estudiosos. Nesta secção reservada à descrição de dados de Gitonga, os fenómenos de desvozeamento das consoantes, labiovelarização, variação do lugar de articulação e aspiração tendem a conspirar para criar novas unidades lexicais nesta língua.

A Língua Tonga

Gitonga S62, na classificação de Guthrie (1967-71) é uma língua moçambicana que faz parte da zona S, no grupo Copi (S60) (Ngunga e Faquir, 2012). Esta língua é falada na província de Inhambane, em regiões circunvizinhas à baía de Inhambane, com 350, 991 falantes que se encontram distribuídos nos distritos: Inhambane, Morrumbene, Maxixe, Jangamo, Homoine, Inharrime e na cidade de Inhambane (INE, 2007).

Gitonga abarca as seguintes variantes: (i) Gikhoga, falada nas regiões costeiras que circundam a Baía de Inhambane; (ii) Ginyambi, falada no distrito de Inhambane; (iii) Gikhumbane, falada na zona sul do distrito de Inhambane; (iv) Girombe, falada no distrito de Morrumbene e (v) Gisewe, falada na cidade de Inhambane. Refira-se que, de todas estas variantes mencionadas, Gikhoga foi tomada como variante de referência. Nesta secção do trabalho fizemos a breve distribuição geográfica das variedades de Tonga.

- a) gubeya cf. gubela ‘entrar’. Os segmentos em alternância são <y, l>;
- b) gihaga cf. gisaka ‘ninho’. Os segmentos em alternância são <h> ~<s>;
- c) libzwani cf. litswani ‘melancia’. Os segmentos em alternância são <bzw> ~< tsw>;

d) magwaha cf. makwaha ‘dentes’. Os segmentos em alternância são <gw>~< kw>

e) sikhumbhana cf. sigumbhana ‘leitões’ Os segmentos em alternância são <kh>~< g>;

f) sitshondryana cf. sisongyana ‘pintos’

g) dhomu cf. indhomu; ‘lata’. Os grafemas em alternância são <dh>~< nd>;

h) ndroni cf. ndoni ‘compadre’. Os segmentos em alternância são <ndr>~< nd>

Como se pode ver, em Tonga existem muitas palavras que apresentam variações alofônicas do mesmo fonema, como em gugweya cf. gugwela ‘subir’, gupiya cf. gupila ‘pernoitar ou cortar’, gupheya cf. guphela ‘começar’. Tanto nestes exemplos quanto nos apresentados em a), constata-se alternância ao nível segmental dos grafemas <l>~<y>. Se tivermos em consideração a variante de referência nesta línguas, “Gitonga gya khogani”, falada nas regiões costeiras da baía de Inhambane, podemos assumir que o fonema na estrutura subjacente é /y/ que se realiza como [l] em outras variantes provavelmente pelos factores de contacto linguístico entre esta língua e Copi, pois nesta se pode encontrar a realização [kubela] ‘entrar’. Ao nível da gramática, temos os casos de navindrugeya guvboha cf. navindrugela guvboha ‘chegarei logo de manhã.

Em relação aos dados em c), temos a observar que a realização lijwani no lugar de litswani ‘melancia’ pode não ser típica dos tongas visto que no quadro das consoantes desta língua (cf. Ngunga e Faquir, 2012) não encontramos o som oclusivo, palatal vozeado [j]. Esta constatação leva-nos a arriscar em dizer que [j] pode ser uma realização de /t/. Sendo, neste caso, este o fonema na estrutura subjacente e [j] na superfície.

Olhando para os dados à nossa disposição em d), encontramos variante de fonema /g/ em magwaha cf. makwaha ‘dentes’. Fonologicamente, diríamos que [g] e [k] têm uma base comum, que é o facto de serem oclusivas velares. O traço distintivo que ocorre aqui é a desvozeamento de /g/ para [k]. Os segmentos <g> e <k> ocorrem no mesmo ambiente morfológico nas palavras. Este facto dificulta-nos a determinar o contexto fonológico que condiciona tal variação visto que os dois são precedidos e seguidos da vogal baixa, aberta [a]. Os dados apresentados em e) sikhumbhana cf. sigumbhana ‘leitões’ evidenciam a ocorrência do fenómeno de aspiração mas não apresenta alguma novidade em termos de ambiente fonológico que venha a justificar a passagem de /g/ para [k] ou de /k/ para [g], se se assumir /k/ como fonema em variação livre.

Depois da descrição dados de Gitonga, na secção que se segue vamos apresentar e descrever as unidades lexicais de Citshwa.

Variação Linguística em Tshwa.

Citshwa S51, na classificação de Guthrie (op.cit) é falada por 693. 386 pessoas de cinco anos ou mais de idade (Ngunga e Faquir, 2012:195). Em termos de distribuição geográfica em Moçambique, os falantes de Citshwa podem ser encontrados nas províncias de Inhambane, na região sul da província de Manica e Sofala e nas províncias de Gaza e Maputo. Em Inhambane onde vive a maioria de falantes, podemos encontrar as seguintes variantes: (i) Xikhambane, falada no distrito de Panda; (ii) Xirhonga, falada na zona ocidental do distrito de Massinga; (iii) Xihlengue, falada nos distritos de Morrumbene e Massinga, na zona de Funhalouro; (iv) Ximhandla, falada no distrito de Vilanculo; (v) Xidzonge (Xindoge), falada na parte meridional do distrito de Inharrime e (vi) Xidzivi, falada nos distritos de Morrumbene e Homoine. Refira-se que esta última variante, Xidzive, tomou-se como referência.

Como resultado do contacto linguístico, ou seja, dos falantes da língua Tonga, Copi e Tonga, conforme mostra a distribuição geográfica p

Kubzala cf. kugwala/kuphaya ‘semear’. Os grafemas em alternância são <bz> ~<gw>;

Khalavatla cf. Khalawatla ‘melancia’. Os grafemas em alternância são <v> ~<w>;

Cimasa cf. cimasi ‘almofada’. Os grafemas em alternância são <a> ~<i>;

Cigalani cf. cigalwani ‘caraça’. Os grafemas em alternância são <l> ~<lw>;

Bzala cf. gyalá ‘bebida’. Os grafemas em alternância são <bz> ~<gy>;

Olhando para o material linguístico à nossa disposição em a), encontramos variantes de fonemas /b/, /l/ precedendo uma vogal baixa central. Há vezes em que a consoante oclusiva bilabial vozeada /b/ realiza-se como [b], outras, pelo contrário, passa para oclusiva, velar labiovelarizada [g^w], isto por um lado. Por outro, a lateral, alveolar e vozeada /l/ assimila o traço labial, o seja, é labiovelarizada em [l^w]. Para terminar a apresentação das línguas em estudo, passemos em revista os dados da língua Changana.

Variação Linguística em Xichangana.

A Língua Changana

Em Moçambique, Changana é falada nas províncias de Maputo, Gaza, parte das províncias de Inhambane e Manica (Langa, 2012). Na classificação de Guthrie (1961-71), esta língua pertence ao grupo linguístico Tshwa-Rhonga (S50). A língua changana é falada por aproximadamente 1.600.000 falantes e apresenta as

seguintes variantes: (i) Xihlanganu, falada nos distritos de Namaancha, Moamba e Magude; (ii) Xidzonga, falada nos distritos de Magude, Bilene e parte de Massingir; (iii) Xin'walungu, falada em Massingir; (iv) Xibila, falada no Vale de Limpopo e parte do distrito de Chibuto e (v) Xihlengue, falada nos distritos de Xai-Xai, Manjacaze, Chibuto, Guijá, Chicualacuala, Panda, Morrumbene, Massinga, Vilanculos e Govuro. De todas estas variantes, Xidzonga foi tomada como a de referência.

Como vimos, esta língua não é falada num único espaço geográfico. Há contacto entre os falantes de Changana com os das outras línguas moçambicanas. Este contacto linguístico pode trazer vantagens ou desvantagens para a língua alvo. De seguida apresentamos algumas palavras de Changana nas quais se verifica a presença de material linguístico de outras línguas. Vejam-se os exemplos:

khwirhi cf. khwizi. 'barriga'. Os grafemas em alternância são <rh>~<z>;

kuringa cf. Kudzinga 'experimental'. Os grafemas em alternância são <rh>~<z>

marhito cf. mazito 'nomes'. Os grafemas em alternância são <rh>~<z>;

Kurhula cf. Kuzula 'tranquilidade'. Os grafemas em alternância são <rh>~<z>;

Lirandzu cf. lizandzu 'amor'. Os grafemas em alternância são <rh>~<z>;

Reparando nos dados da língua Changana a partir da alínea a) até a alínea e), constata-se a variação da vibrante alveolar múltipla /r/ que, na ortografia desta língua, grafa-se com o traço mais aspirado. Semanticamente, as duas palavras têm o mesmo sentido. Uma vez que o discurso corrente de falantes de Changana

tende a trazer à superfície o grafema <rh> podemos concluir que o fonema que está na estrutura profunda é /r/ e [z] pode ser uma realização daquele.

Para além do que acabámos de descrever, ocorre-nos nesta língua a alternância de [r^h] por [r], conforme se pode ver no exemplo que se segue: f) lirhandzu cf. lirandzu. Os grafemas em alternância são <rh>~<r>. Podemos afirmar que numa outra variante de Changana temos a vibrante múltipla /r/ a ser palatalizada ao passo que noutra temo-la como vibrante simples.

Tendo em conta a distribuição geográfica desta língua, encontrámos falantes da mesma em Homoine local onde a consoante mais produtiva da língua local é a oclusiva, palatal e menos vozeada [c], constatámos uma realização diferente do som oclusivo, velar menos vozeado [k], da língua Changana, como se pode ver no exemplo que se segue: Kukina cf. kucina gaza ‘dançar’. Assistimos, aqui, ao processo assimilatório que se chama variação do lugar de articulação, pois tanto [g] e [k] são oclusivos e velares. Pelo facto de [c] ser menos produtivo em Changana, podemos concluir que o fonema que está na estrutura profunda é /k/ e [c] é uma variação alofónica do mesmo fonema e não é contrastivo.

Um outro fenómeno não menos importante observa-se na alternância dos sons [r]~[v]. Não raras vezes, ouvimos os falantes de Changana com as seguintes realizações marhito cf. mavito ‘nomes’. Em conversa informal com os falantes desta língua ficamos a perceber que a palavra ‘marhito’ faz parte do léxico próprio de Changana ao passo que mavito é uma variante falada fora de Maputo e Gaza. Pelo que assumimos que /r/ seja o fonema na estrutura profunda.

Chegados aqui, só nos resta apresentar algumas razões socioculturais das variações observadas nas 4 línguas em estudo, conforme se pode ver a seguir.

Razões das variações linguísticas nas línguas Copi, Tonga, Citswha e Changana

De acordo com Amaral (op. cit) “a unidade linguística e religiosa deste povo era notável, embora se reconhecessem variações internas muito justificáveis”. Se considerarmos a (i) vastidão do território; (ii) a normal liberdade da evolução da cultura oral, sem normas fixadas por escrito (a transmissão do conhecimento de uma geração à outra sem registo escrito); (iii) as dificuldades de comunicação entre diferentes regiões do vasto território. Tudo isso favoreceu a formação de diferentes variantes dialectais que, com tempo, foram evoluindo independentemente, dando origem a novas línguas de origem comum.

Conclusões e Recomendações

À guisa de desfecho, importa referir que o estudo tinha como objectivo descrever as variações linguísticas que ocorrem nas 4 línguas moçambicanas nomeadamente Copi, Tonga, Tshwa e Changana. Além da simples descrição, pretendíamos identificar os factores sociais que podem contribuir para esta variação. O estudo mostrou que há diferenças observadas entre os falantes das 4 línguas moçambicanas tendo em conta os espaços geográficos onde habitam os seus falantes. Estas diferenças são motivadas pelo contacto de povos diferentes durante períodos de tempo considerável, como é o caso dos Vacopi, Vatonga, Vachangana e Vatshwa. Entre vários aspectos as suas línguas acabam por se influenciar mutuamente através do aparecimento de traços de uma língua no discurso da outra. As interferências constituem um problema pedagógico que podem ser resolvidas através da democratização do ambiente de ensino-aprendizagem, ou seja, olhar para a variação linguística como uma riqueza para a produção de dicionários das línguas moçambicanas. Recomendamos que se deixe os falantes a falar à seu peito, ou seja, como a comunidade a que pertencem pratica a fala, cabendo ao professor moderar a aprendizagem e mostrar a variante de referência e os argumentos técnicos e científicos que justificam

uma certa opção de escrever. As interferências entre as línguas moçambicanas podem ser ultrapassadas. Não são como os empréstimos que aparecem para se acomodar na gramática da língua de chegada. Pensávamos na possibilidade de formalizar as regras fonológicas segmentais que melhor explicam as alterações que se observam na estrutura de superfície (fala ou escrita). No entanto, o número de dados de que dispomos ainda é incipiente e não nos permite formalizar as regras fonológicas. Em relação a factores sociais que podem contribuir para esta variação, necessitamos de rever a base de dados destas línguas faladas há mais de 50 anos (estudos diacrónicos) para uma resposta mais contundente.

Referências Bibliográficas

Amaral, Bernardo Amaral *et al.* (2007). *Dicionário de Português-Gitonga, Gitonga-Português e Compêndio Gramatical*. Oeiras.

Lopes, A. J. (2004). *A Batalha das Línguas. Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Imprensa Universitária. Maputo.

Sitoe, B. e NGUNGA A. (Orgs.) (2000). *Relatório do II Seminário sobre Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. NELIMO, Universidade Eduardo Mondlane. Maputo.

Ngunga, A. (2004). *Introdução à Linguística Bantu*. Imprensa Universitária. Maputo.

Langa (2012). *Morfologia do Verbo em Changana*. (Tese de Doutoramento). Universidade Eduardo Mondlane. Maputo.

Ngunga e Faquir (2012). *Relatório do III Seminário Sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. CEA. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo.

SECÇÃO II
ENSINO-
APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS

GILBERTO NECAS MUCAMBE MILICE

Moçambicano, Doutorado em Linguística, Mestrado em Governação e Administração Pública e Licenciado em Linguística e Literatura, pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Possui uma pós-graduação em Educação Inclusiva/Necessidades Educativas Especiais pela Cri-International – Japão. É, actualmente, docente e pesquisador na Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN) e coordenador de projectos de apetrechamento de bibliotecas e de incentivo à leitura no Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, em Moçambique. É autor/co-autor de diversos artigos publicados em revistas científicas no Brasil e em Portugal, nas áreas de Linguística Aplicada, didáctica de Português (L2) e Educação Inclusiva, nomeadamente “O Pequeno Cidadão: Manual de Boas Práticas Para Promover A Cidadania Activa No Mundo Escolar (2018)”;

“Literacia para o Ensino-Aprendizagem da leitura em Moçambique: Do contexto multilingue à emergência de uma Educação Inclusiva” (REDUPA, 2022); “Educação Inclusiva em Moçambique – Percurso e Percalços” (REDUPA 2023); “Análise comparativa da Fluência da leitura e escrita de alunos do Ensino Bilingue – Do Echuwabo ao Português” (Nginga & Sapé, 2024); “Inclusão e o Novo Currículo – Constrangimentos e Desafios da Extensão da Monodocência para a 6ª classe em Moçambique (ID- Indagatio Didáctica, 2024).

OS PÓLOS METAFÓRICO E METONÍMICO: UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LEITURA À ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

O presente trabalho apresenta uma proposta de abordagem dos pólos metafórico e metonímico no processo de Ensino-Aprendizagem da leitura a alunos com dificuldades de leitura. A literatura actual é unânime (*cf.* Wilcox, 2001; Holme, 2004; Punter, 2007; Ritchie, 2013) em apontar a metáfora como um fenómeno mental, que se manifesta tanto na linguagem, em gestos ou em formas gráficas, sendo, por isso, objecto de estudo no seio da Linguística Aplicada, como uma área que se preocupa com o uso da língua em situações da vida real, particularmente onde existam problemas.

Em Moçambique, as dificuldades de leitura constituem um problema extremo, responsável pelo fraco aproveitamento e insucesso escolar, que se registam a cada ano lectivo. Em 2013, por exemplo, na primeira avaliação nacional da aprendizagem, as autoridades moçambicanas da educação reconheceram que uma parte significativa de crianças (apenas 6.3% sabia ler e escrever – MINEDH, 2019). do Ensino Primário nas escolas públicas moçambicanas não sabe ler, escrever, fazer a cópia, a redacção e tem lacunas no domínio da tabuada, supostamente, porque

estes aspectos não foram acautelados no currículo e os professores não têm conhecimentos sólidos das metodologias desenhadas para este nível¹. Esta percentagem reduziu, em 2016, na segunda avaliação nacional da aprendizagem para 4.9% (UNESCO, 2019). A origem do problema é diversa e vai desde o declínio do hábito de leitura na sociedade em geral², das questões relacionadas às fragilidades do sistema educativo moçambicano – falta de infra-estruturas condignas e de outros materiais adjacentes (didácticos e não didácticos), formação deficiente de professores, entre outros (Timbane, 2014; Menezes, 2016; Faquir, 2016) –, que se traduz na aprendizagem inadequada e/ou défice nas competências de leitura e da escrita (Buendía, 2010), da aprendizagem do Português (como L2 ou LE) às dificuldades individuais. Urge, daí, a busca de uma didáctica que possa responder a estes problemas, como é a exploração dos polos metafórico e metonímico, no decurso do PEA. Assim, partimos da seguinte questão: como é que o professor pode explorar os pólos metonímico e metafórico no PEA de leitura de alunos com dificuldade de leitura?

O objectivo deste estudo é procurar explorar os pólos metafórico e metonímico no processo de Ensino-Aprendizagem da leitura, como corolário da perspectiva grábiana dos modelos de texto e situacional, que procuram responder ou explicar aos distúrbios de contiguidade e de similaridade. Para o alcance deste objectivo recorreremos a dois casos “A” e “B”, alunos suspeitos ou em risco de terem Dificuldades de Aprendizagem, pelos problemas de leitura que apresentam.

A metáfora, emprestando o raciocínio de Cameron & Low (1999), de uma ou doutra maneira é absolutamente fundamental na forma como os sistemas linguísticos se desenvolvem e se estruturam ao longo do tempo, bem como na maneira como os

1. <http://www.verdade.co.mz/nacional/36527-mined-reconhece-que-o-curriculo-do-ensino-primario-embrutece-as-criancas>, 2013.
2. Jornal o País, 24. 4. 2019. Disponível em <https://opais.co.mz/mocambique-e-um-dos-paises-que-menos-le-no-mundo>.

humanos consolidam e experienciam as suas ideias sobre eles próprios, seus relacionamentos e seu conhecimento do mundo. Entender como estas vicissitudes funcionam em alunos com dificuldades poderá contribuir para melhor ensiná-los e direccioná-los em função das suas necessidades e potencialidades individuais.

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: na secção 1, temos a introdução, onde contextualizamos o estudo, apresentamos o problema, os objectivos e a questão de partida. Na secção 2, apresentamos a metodologia do estudo seguida da secção 3, onde apresentamos os modos ou modelos de interpretação do Signo Linguístico. Na secção 4, apresentamos os pólos metafórico e metonímico seguidos da apresentação e análise dos casos, na secção 5, e considerações finais.

Metodologia

O estudo privilegiou uma abordagem qualitativa. Segundo Fortin (2006, p. 32) o “objectivo das investigações qualitativas é descobrir, explorar, descrever fenómenos e compreender a sua essência”, ou seja, “[...] explorar a visão dos participantes sobre o problema em estudo” (Dorneyei, 2007, p. 38). Neste contexto, o estudo baseou-se num paradigma descritivo e interpretativo de um estudo de caso – portanto, de dois casos “A” e “B”³ – de alunos da 6ª classe, com 11 anos de idade, que corresponde à fase/estágio operativo concreto, na designação cognitivista piagetiana, onde a criança inicia o pensamento lógico sobre eventos concretos. Esta classe foi escolhida por ser a classe que finaliza o Ensino Primário no actual currículo introduzido em 2022. A pesquisa consistiu em captar as leituras orais em voz alta e determinar a fluência de cada um, bem como os parâmetros adjacentes (velocidade, precisão e tempo de resposta vocálica – TRV). Consistiu, igualmente, na realização de testes de soletração e decisão lexi-

3. Estes casos foram seleccionados de um universo de seis, que compõem a pesquisa original.

cal. Efectuou-se, também, a captação dos erros e a exploração dos pólos metafóricos e metonímicos, como recursos de linguagem que o professor pode utilizar para planificar uma resposta interventiva no Ensino-Aprendizagem da leitura de cada caso.

Modos ou modelos de interpretação do Signo Linguístico

O acto de leitura apela, inexoravelmente, a um mecanismo dual de processamento cognitivo – das actividades mentais que transformam estímulos sensoriais em conhecimento –, tal como advogam diferentes teorias. Citamos como exemplos a teoria de processamento descendente (*top-down*) que ocorre na direcção do mundo, evocando-se elementos pragmáticos, conhecimentos prévios, entre outros – às unidades menores do texto e a teoria do processamento ascendente (*bottom-up*) cujo processo é inverso, a direcção é das menores unidades textuais para fora do texto (*cf.* Guaresi, 2012); os modelos de processamento fonológico/reconhecimento da palavra: o modelo da rota dupla de Coltheart (2005) que advoga um processamento “competitivo” entre a interiorização fonológica (sub-lexical), como um processo separado e a informação ortográfica (lexical), interagindo com o suporte da informação sintáctica e fonológica; e os modelos conexionistas emergentes do processo único de Plaut (2005), que postulam que toda a informação sub-lexical (fonológica, ortográfica, semântica) que é activada pelo *input* visual contribui interactivamente para aceder à palavra certa, através das noções de interacção/contiguidade e de similaridade.

Portanto, a leitura é intrínseca à linguagem ou ao signo linguístico estruturado numa perspectiva dual/dicotómica como ilustram as teorias apresentadas. Na perspectiva teórica de Grabe (2009), a leitura implica a existência de dois componentes que operam simultaneamente e interagem um com o outro em certos pontos: o processamento do nível inferior e o processamento de nível supe-

rior. O processamento do nível inferior situa-se no domínio *micro* da gramática (no que na gíria se designa “linguística dos parafusos”), que inclui três componentes básicos: o reconhecimento da palavra, análise sintáctica e a codificação do significado das proposições. O Processamento de nível superior situa-se no domínio *macro* da gramática, ao nível do discurso, e inclui, igualmente, três principais componentes de habilidades: um modelo de texto para a compreensão do leitor, um modelo situacional de interpretação do leitor e um conjunto de estratégias e recursos de leitura, que funcionam e interagem simultaneamente. O *modelo de texto* clama para a compreensão do que o texto em si procura informar e o *modelo situacional* representa as circunstâncias mentais geradas em repostas ao texto ou à interpretação do texto.

A noção do modelo textual e do modelo situacional remete-nos para a perspectiva jakobsoniana do signo linguístico, cuja compreensão implica dois modos de arranjo: a combinação/contextura – o agrupamento efectivo das unidades linguísticas ligando-as a uma unidade superior (fonemas, palavras, frases, etc.), e a selecção/substituição – a possibilidade de substituir um termo pelo outro, em função das suas relações semânticas.

Para delimitar estes dois tipos de arranjo, Jakobson (2001) recorreu a Ferdinand de Saussure que estabeleceu que a combinação aparece *in praesentia* – baseia-se em dois ou vários termos igualmente presentes dentro de uma série efectiva (*sintagma, frase, texto* – grifos nossos), enquanto a selecção une os termos *in absentia*, como membros de uma série mnemónica virtual. Decorre daí que os constituintes de um contexto têm um estatuto de **contiguidade**, enquanto num grupo de substituição os signos estão ligados entre si por diferentes graus de **similari-dade**, que oscilam entre a equivalência dos sinónimos e o fundo (*common core*) dos antónimos (*ibd*).

Assim, segundo o autor, conforme a deficiência principal reside na selecção/substituição ou combinação/contextura, teremos

os distúrbios de similaridade ou de contiguidade. E argumenta que, para os afásicos com deficiência de selecção – de similaridade –, o contexto constitui um factor indispensável e decisivo, ou seja, centram-se na busca da informação contextual, podendo, o indivíduo ler facilmente fragmentos de palavras ou frases, mas com dificuldades, por exemplo, de começar um diálogo, incapacidade de emitir frase que não responda ou a uma réplica do interlocutor ou a uma situação efectivamente presente, apresentando, igualmente, dificuldades na linguagem-objecto e na metalinguagem.

Para os afásicos com deficiência de combinação – de contiguidade – há deterioração da capacidade de construir proposições ou de combinar unidades linguísticas mais simples (*sons, sílabas* – grifos nossos) em unidade complexas (*palavras, sintagmas, frases* – grifos nossos). Este tipo de afasia é deficiente quanto ao contexto e extensão e a variedade das frases diminuem, pois há registo de agramatismos – perda de regras sintácticas que organizam as palavras em unidades mais altas, ou seja, a “ordem das palavras se torna caótica” (*ibd*, p. 51) (ex.: abolição da flexão – aparecem categorias não marcadas, como o infinitivo no lugar das formas conjugadas). O autor acrescenta que a carência do contexto no afásico revela uma tendência para abolir a hierarquia das unidades linguísticas e a reduzir a sua gama a um só nível.

Quadro 1: Modos/modelos de interpretação do Signo Linguístico

Modelos (Grabe 2009)	Direcção do processamento	Modos de arranjo (2001)	Estatuto dos constituintes	Ocorrência (F. Saussure)	Afasia
Modelo de texto	Ascendente <i>Bottom-up</i> (Gough, 1972)	Combinação /contextura	Contiguidade (<i>Polo metonímico</i>)	<i>in praesentia</i> (contexto)	Alteração da hierarquia das unidades linguísticas
Modelo situacional	Descendente <i>Top-down</i> (Goodman, 1970)	Seleccção / substituição	Similaridade (<i>Polo metafórico</i>)	<i>in absentia</i> (código)	Deterioração das operações metalinguísticas

Fonte: Autor [com base na perspectiva dos diferentes teóricos]

O quadro acima ilustra a ascensão da teoria grabiana e os fundamentos sobre a qual se assenta a partir da visão saussuriana. Sobre esta perspectiva organizacional do processamento para uma leitura fluente, Jakobson (2001) recorre a Pierce (1932; 1934) para afirmar que as duas referências servem para interpretar o signo: uma ligada ao código e outra ao contexto, seja ele codificado ou livre, oferecendo a seguinte explicação.

Em cada um desses casos, o signo está relacionado com outro conjunto de signos linguísticos, por uma relação de alternância [sic] no primeiro caso [o código] e de justaposição no segundo [contexto]. Uma unidade significativa pode ser substituída por outros signos mais explícitos do mesmo código, por via de que seu significado geral se revela, ao passo que seu sentido contextual é determinado por sua conexão com outros signos no interior da mesma sequência (Jakobson, 2001, p. 41).

A dicotomia “código” e “contexto” na interpretação do signo linguístico ajuda-nos a compreender as dificuldades dos alunos no contexto da sala de aula, oferecendo ao professor a oportunidade de verificar o pólo que mais afecta determinado educando: se é o eixo de combinação/*contextura* – portanto, com distúrbio de contiguidade ou concatenação de unidades linguísticas –, e/ou o eixo de selecção/substituição – portanto, distúrbio de substituição ou de conexão com outros signos –, para direccionar a intervenção focando a dificuldade da criança, explorando os pólos metafórico e metonímico no Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) desses alunos.

Os pólos metafórico e metonímico

A classificação polar das dificuldades/distúrbios de linguagem foi avançada por Jakobson (2001) ao afirmar que as variedades das afasias são numerosas e diversas, mas todas oscilam entre os tipos polares [acima descritos], *i. e.*, “toda a forma de distúrbio afásico consiste na deterioração, mais ou menos grave,

da faculdade de selecção e substituição ou da faculdade de combinação e contexto. O autor afirma que a metáfora é incompatível com o distúrbio de similaridade e a metonímia com o distúrbio de contiguidade. Esta acepção implica que os alunos com dificuldades no modelo de texto terão dificuldades em efectuar inferências metonímicas – devido à alteração do poder de preservar a hierarquia das unidades linguísticas –, e os com dificuldades no modelo situacional não conseguirão fazer relações metafóricas – por causa da deterioração das operações metalinguísticas. Mas que implicações estas afirmações trazem no Processo de Ensino-Aprendizagem de alunos com dificuldades de leitura? Para responder a esta questão precisamos compreender a essência dos dois conceitos: metáfora e metonímia.

Metáfora: da perspectiva clássica às tendências modernas

Definir metáfora não é fácil, pois as definições variam de acordo com cada perspectiva teórica (Ritchie, 2013; Wilcox, 2001). A complexidade da definição da metáfora [e da metonímia] mergulha as suas raízes na clássica reflexão aristotélica sobre a retórica e a poética e seus desdobramentos (ex.: a eloquência). Ao longo dos tempos, os dois conceitos foram encarados como associados ou sinónimos, ou que geram confusão, ou ainda, que são complementares (*vide* Dubois, 1980). Em “*A metáfora viva*”, Paul Ricouer, debruça-se, no estudo I, sobre a retórica e poética de Aristóteles, e afirma que a definição da metáfora apresenta um pêndulo que oscila entre a poesia e a eloquência: “ela pode, quanto à estrutura, consistir em apenas uma única operação de transferência de sentido das palavras, mas, quanto à função, dá continuidade aos destinos distintos da eloquência ...” (Ricouer, 2000, p. 23). Portanto, na perspectiva clássica, existe uma única estrutura da metáfora, mas com duas funções: uma função retórica e outra poética, cujo núcleo comum é a *epífora* (*epiphora*) do nome/palavra (*ibd*).

A metáfora é a transferência para uma coisa do nome da outra, ou do género para a espécie, ou da espécie para o género, ou da espécie de uma para o género da outra, ou por analogia (Aristóteles, 1996, Cap. XXI, 1457 b-6, p. 92).

A definição de metáfora sustentada por Aristóteles, acima apresentada, é discutida por Ricoeur (op cit, p. 29-33) a partir de três traços: *i.* a metáfora é algo que acontece ao nome/palavra e não ao discurso; *ii.* a metáfora é definida em termos de movimento – transposição de termos, ou seja, a *epífora* do nome/palavra é descrita como a sorte de deslocamento de “x” para “y”, visto que nos termos gregos *metha* quer dizer “mudança” e *phòra* significa “levar” ou “conduzir”. Assim, a metáfora é uma espécie de mudança e/ou algo que leva/conduz a mudanças, dando a ideia de movimento (cf. Fossile, 2008); *iii.* a metáfora é a transposição de um nome que Aristóteles denomina estranho (*allotrios*) – que designa uma coisa que pertence a outra ou na tradução de Ross (cit. Ricoeur, 2000, p. 33) “*consist in giving the thing a name that belongs to something else*” [consiste em atribuir à coisa um nome que pertence a uma outra coisa]. É, portanto, um desvio ressaltado por outros sinónimos (*allotrios* – palavra estranha ou nome que não seja de uso corrente). A metáfora comporta além da ideia negativa do desvio, uma ideia positiva – a de empréstimo, sendo que as duas noções distanciam-se do sentido primitivo/original e do uso comum, através da noção do uso figurativo – uso figurativo *versus* literal (Punter, 2007). Há, portanto, uma relação de sinonímia evocada entre o “corrente” e o “usual”, cuja semântica é distinta.

Ricoeur (2000) discute ainda um outro desdobramento do uso de “estranho”, em Aristóteles, representado pela ideia de substituição. O autor parafraseia Aristóteles nos seguintes moldes.

A palavra metafórica vem tomar o lugar de uma palavra não metafórica que teria sido possível empregar (...); ela é sempre duplamente estranha, por empréstimo de uma palavra presente e por substituição de uma palavra ausente. (...) assim, os exem-

plos de deslocamento de sentido são frequentemente tratados como exemplos de substituição (Ricouer, 2000, p. 360).

Em síntese, Ricouer (2000) afirma que a perspectiva aristotélica de *allotrios* tende a aproximar três ideias distintas: a ideia de desvio em relação ao uso ordinário; a ideia de empréstimo a um domínio de origem; e a ideia de substituição em relação a uma palavra comum ausente, mas disponível. Esta última, parece mais preñhe de consequências, pois se o “termo metafórico for um termo substituível, a informação fornecida pela metáfora é nula e se a informação for nula, a metáfora tem somente um valor ornamental, decorativo” (ibid, p. 37). Este posicionamento levou ao questionamento da perspectiva tropológica clássica da metáfora. Por exemplo, Fossile (2008) questiona: poderia a metáfora ser explicada como um simples ornamento e ou ser reduzida a isso? A autora afirma que, na perspectiva tradicional a metáfora não ensina nada, ela desempenha, de acordo com a posição aristotélica, uma só função: ornar a linguagem, dando, segundo Ricoeur (2000, p. 81) “[...] *cor* ao discurso [e] uma *vestimenta* à expressão nua do pensamento”.

A proeza de uma noção diferente da tradicional é atribuída a Richards (1936) (cf. Wilcox, 2001; Holme, 2004; Punter, 2007; Ritchie, 2013). A contribuição de Richards foi de encarar a metáfora como um “princípio omnisciente da linguagem” e não como uma construção marginal reduzida ao valor ornamental/decorativo, “(...) que ameaçou a integridade do argumento lógico” (Richards, 1936, p. 92). Este autor também vinculou a teoria da metáfora à retórica, porém a sua versão se distingue da aristotélica de uma metáfora nominal, tendo assumido uma nova definição da retórica: a retórica seria a teoria do discurso, do pensamento como discurso (ibid). Como que a corroborar, Jakobson (91-92) afirma que a metáfora ignora a diferença entre palavras, discurso e opera em todos os níveis estratégicos da linguagem: palavras, frases, discurso, estilos, textos, ou seja, a epífora é um processo

que afecta o núcleo semântico não somente do nome e do verbo, mas de todas as entidades da linguagem portadoras de sentido (Ricouer, 2000). De acordo com esta perspectiva, a metáfora torna-se mais abrangente e ao serviço da linguagem. Estudos recentes apontados por Wilcox (2001) indicam que: *i.* a metáfora foi identificada em diferentes componentes da gramática e pode estar contida em uma palavra (Sweetser, 1987b); *ii.* uma frase ou texto (Kitay, 1987); *iii.* em um poema no seu todo, provérbio ou passagem literária (Lakoff & Turner, 1989); *iv.* ou mesmo a nível das características morfo-fonémicas (Boyes-Braem, 1981).

Por meio da Teoria da Interação⁴, Richards (1936) sustenta que a metáfora conserva dois pensamentos diferentes simultaneamente, resultando, desse modo, numa significação da interação desses dois pensamentos. Segundo o autor, a linguagem em si mesma, com seu arsenal de itens lexicais e relações semânticas entre eles, não permite definir a forma que a metáfora assumirá: a metáfora nasce no uso. E esse uso é regido pelo pensamento. “A metáfora é um instrumento do pensamento” (Moura, 2008, p. 182). Na sequência deste posicionamento, Richards (1936) introduz os dois conceitos que operam simultaneamente na formação de uma metáfora – o carácter binário da metáfora. O autor dividiu o enunciado metafórico em (a) conteúdo (*tenor*) – o que a metáfora é primariamente sobre –, e (b) veículo (*vehicle*) – o termo que carrega a força descritiva da metáfora. Por exemplo, em “...*eu sou carvão*”, de José Craveirinha, ou “*Nós matamos o cão tinhoso*”, de Luís Bernardo Honwana – duas obras emblemáticas da literatura moçambicana –, o *tenor* seria circunscrita ao “carvão” e ao “cão”, e o *vehicle* corresponderia ao “negro” e ao “branco” respectivamente. Wilcox (2001) recorre a Kitay (1987) para afirmar que a força cognitiva da metáfora vem, não da disponibilização da nova informação sobre o mundo, mas da (re)conceptualização da informação que já está

4. Esta teoria encara a metáfora como formada por dois domínios: um primário e outro secundário, sendo que as duas partes contribuem para o tipo de significado que é criado (cf. Holmes, 2004).

disponível em nós: das nossas vivências, experiências e mundividências. Esta percepção descreve os fundamentos grabiano do modelo situacional (ou *top down* de Goodman, 1970), que requer a activação – através da noção de propagação –, do conhecimento e experiências do leitor, por exemplo, no preenchimento das lacunas do texto – se quisermos legitimar o posicionamento de Varga sobre a leitura (*cf.* Varga, 1991) –, vincando a relação deste modelo com a metáfora. Nesta perspectiva, o domínio de uma metáfora é caracterizado em termos de conceitos (ou aspectos de conceitos) que são semanticamente autónomos (Lakford & Turner, 1989). Ou seja, é redimensionada a visão sobre a metáfora para além da perspectiva dos tropos. Ela não é uma simples expressão linguística, uma palavra ou frase com embelezamentos ou artefacto retórico encarcerado na intencionalidade poética e estilística. É um processo cognitivo da compreensão humana usado para fazer sentido das experiências que acontecem em nosso redor (Wilcox, 2001, Holme, 2004). É nesta perspectiva que se assenta a Teoria da Metáfora Conceptual (TMC)⁵ ou contemporânea, que encara a metáfora como uma projecção mental, oposta ao objectivismo da metáfora ou do conhecimento. Os seus precursores, Lakoff & Johnson (1980), defendem que a metáfora tem como função estruturar o sistema conceptual formal, o qual determina a maneira como o homem pensa, raciocina e imagina o seu dia-a-dia, pois as experiências individuais, a cultura, a história e a ideologia têm papel importante na produção das metáforas utilizadas.

Metonímia

A definição da metonímia é, à semelhança da metáfora, complicada, pois ela penetra na definição da metáfora, sendo frequentemente confundida com esta (Lakoff & Turner, 1989, p. 103-4). A definição clássica de Aristóteles já trás consigo esta

5. A Teoria da Metáfora Conceptual surge a partir da década de 1980 e considera a metáfora um produto, primordialmente, cognitivo.

confusão, por exemplo, quanto fala da transferência “...do género para a espécie, ou da espécie para o género...”, que são basicamente os fundamentos da metonímia. Sousa (s/d) afirma que a **metonímia** é uma figura de linguagem ou de palavra caracterizada pela **substituição de um termo por outro**, havendo entre eles algum tipo de ligação (que pode ser, entre outros, por substituição de parte pelo todo – sinédoque –, qualidade pela espécie, singular pelo plural, matéria pelo objecto). Como podemos observar, o limite conceptual de cada um destes vocábulos é confuso, até porque, na perspectiva de Goossens, (1990, p. 327), alguns domínios linguísticos, como os sons (fonéticos), apresentam “um carácter híbrido, sendo metonímias em certos contextos, metáforas de metonímias em outros, e às vezes indecisos entre estas duas interpretações em contextos actuais”. Contudo, Sousa (s/d) explica que a diferença reside no facto de a metonímia cingir-se na analogia de dois termos relacionados e a metáfora na comparação implícita no enunciado. Por outro lado, o mapeamento metonímico ocorre no seio de um mesmo domínio natural que é estruturado por um Modelo Cognitivo Idealizado (MCI), que se fundam na experiência diária e são fundamentais para a nossa concepção do mundo; enquanto, o mapeamento metafórico ocorre em dois domínios (Wilcox, 2001; Kovocses, 2014). Por esta razão, Wilcox (2001) argumenta que a metáfora tem sido geralmente associada à criatividade, enquanto a metonímia tem sido tradicionalmente encarada como representando um grau inferior de criatividade. O autor recorre a Lakoff para apresentar o seguinte fundamento.

Os modelos metonímicos incluem: efectuar julgamentos estereotipados sobre pessoas e situações; fazer inferências de casos típicos para atípicos, baseando nos conhecimentos sobre o típico; fazer julgamento da qualidade e planeando ideias futuras; fazer comparações e tomá-las como um modelo de comportamento; definir conceitos por princípios de extensões; estimar grandezas,

fazer cálculos e aproximações; e fazer julgamento de probabilidades (Lakoff, 1987, p. 367).

Na citação acima, o autor coloca a metonímia num domínio mais simplista de análise, tendo em conta, na maioria dos casos, em matéria observável ou presente, que requer pouca abstracção.

Em síntese, a conceptualização da metáfora e da metonímia ganhou, nos dias que correm, uma dimensão que extravasa o domínio das figuras e dos tropos e esta proeza é atribuída a Roman Jakobson, cujo “Golpe de génio (...) foi de ter ligado essa dualidade propriamente tropológica e retórica a uma polaridade mais fundamental que já não concerne somente ao uso figurativo da linguagem, mas a seu próprio funcionamento” (Ricouer, 2000, p. 269). Na perspectiva de Asnault (1925) (cit. Ricouer, op cit.), a metáfora e a metonímia são uma variação da compreensão e a diferença entre essas duas figuras consiste no facto de que a metonímia segue a ordem das coisas e procede analiticamente; a metáfora, por sua vez, desempenha na compreensão um modo sintético, intuitivo, por uma reacção que parte da imaginação e atinge a imaginação. A metáfora exerce mais violência sobre o real do que a metonímia que respeita os liames inscritos nos factos (*ibid*). Assim, a metonímia repousa na contiguidade e a metáfora na selecção/semelhança. Estas associações têm implicações profundas no Processo de Ensino-Aprendizagem. Uma abordagem pedagógica construída fora do nosso sentido [ou significado] criado através da metáfora pode: *i.* ilustrar pontos específicos da linguagem e melhorar a compreensão do aluno sobre o mesmo; *ii.* forjar uma ligação entre a forma em que o significado linguístico foi construído e a maneira em que a linguagem é aprendida (Holme, 2004). Esta nova visão da metáfora é melhor explícita por Wilcox (2001) em sua obra “*Metaphor in American Sign language*” [Metáfora na Língua de Sinais Americana], ao afirmar que “o nosso sistema conceptual é fundamentalmente metafórico ...” (op cit., p. 101). Para este autor, a espacialização

que é requerida, por exemplo, na língua de sinais, é parte inerente à maneira como conceptualizamos as coisas. É esta conceptualização que é imperada na leitura de qualquer texto, mas que será mais necessária aos textos – ex.: textos literários (cf. Grabe, 2009) –, que requeiram do leitor um exercício de selecção e substituição do material lido com as suas vivências e experiências das leituras passadas (*i. e.* um modelo situacional), buscando a compreensão. Em textos, por exemplo, didácticos e descritivos, que apelam à compreensão do texto (*i. e.* modelo de texto) em si, a decifração dos sons contíguos, a busca metafórica pelo conhecimento prévio é menor, pois estes assentam-se num domínio metonímico. No entanto, leitores ou ouvintes não precisam se preocupar como estão operando numa metáfora extensa, onde pouco se permite ser literal; eles devem-se contentar em operar em um domínio metafórico. O estudo de Lepesqueur et. al. (2017) parece mostrar esta dificuldade de estabelecer limites. Estes autores desenvolveram um estudo com pacientes com esquizofrenia cujos resultados revelaram que estes produziam tanto metáforas como metonímias. No entanto, a exploração destes pólos em alunos com dificuldades de leitura configura-se fundamental, para se determinar a direcção e o tipo de intervenção.

O esclarecimento sobre a aplicação dos modelos é dado por Grabe (2009), na passagem que se segue.

(...) Um modelo de texto [*pólo metonímico*] é privilegiado quando o leitor tem relativamente pouca experiência para interpretar ou quando o leitor não tem um conjunto forte de respostas atitudinais a um texto. Desta forma, muitos textos que normalmente se destinam a fins de aprendizagem devem construir e reforçar um modelo textual de compreensão como objectivo inicial. Por outro lado, um modelo de situação de interpretação do leitor [*pólo metafórico*] é mais provável de ser enfatizado quando o leitor tem amplo conhecimento de fundo sobre o tema e o autor, e espera-

-se uma postura mais avaliativa em relação ao texto (Grabe, 2009, p. 47; grifos nossos).

A ideia subjacente à explicação do autor é de que um trabalho deve ser feito pelo professor para aferir o nível de conhecimento prévio que o aluno, eventualmente, traz na leitura e interpretação de um determinado texto, e que as suas dificuldades patológicas poderão ou não afectar quer o processamento de nível inferior quer o superior.

Esta postura reflexiva do professor poderá conduzi-lo a uma atitude certa sobre o modelo que um determinado aluno privilegia para um certo tipo de texto. Pode, por exemplo, implicar em efectuar adaptações dos textos dos manuais de ensino ou mesmo trazer outros textos adequados à idade, às dificuldades e aos objectivos da aula, visando sempre uma prática interactiva horizontal, de cooperação professor-aluno e não vertical, que assume o aluno como sujeito passivo. Apela-se, portanto, a uma visão educacional construtivista centrando o aluno como agente activo na construção do seu conhecimento.

Apresentação e análise dos resultados

Neste estudo, apresentamos dois casos distintos de alunos suspeitos ou em risco de terem com dificuldades com de aprendizagem da leitura, analisados em quatro domínios, nomeadamente leitura, compreensão, soletração e decisão lexical: Aluna “A”, 10 anos, natural de Marracuene, vive com a mãe e os irmãos (o pai morreu carbonizado num acidente de viação), sua língua materna e de comunicação em casa é xichangana; aluno “B”, 11 anos, natural de choupal, vive com os pais e os irmãos, sua língua materna e de comunicação em casa é xizronga.

De acordo com os nossos dados, a leitura de “A” é hesitante, lenta e melódica/silábica. Na leitura em voz alta, a aluna leu a uma velocidade média de 6 *pcpm* (*palavras correctas [ou cor-*

rectamente lidas] por minuto) no modelo de texto, e uma média de 1,3 *pcpm*, no modelo situacional, atingindo, 70,6% e 13% de precisão, respectivamente. Estes indicadores mostram que “A” apresenta problemas de processamento – dificuldade de decodificar palavras simples –, com um tempo de reacção de 10000 *milissegundos (mseg)*⁶ e 46156.8 *mseg*. Esta dificuldade vai aumentando em função da complexidade do texto, o que é evidenciado pela redução da velocidade na leitura do texto que impera um modelo situacional, e aumento do tempo de processamento: apresenta frequentes repetições (ex.: *o...*, *o...*, *o...*), confusões, bloqueios e compassos no processamento da informação, que forçaram, várias vezes, ajudas em lexemas como, por exemplo, “...crânio...”; “...foi...”; “...encontrou...”; “...humana...”, etc., e frequentes adições (ex.: adição da nasal “n” em *um.../num...* – pela confusão que faz nas letras que têm formas semelhantes como *u/n*, por exemplo), omissões (ex.: omissão da conjunção copulativa “e”; omissão da vogal “a” em *uma.../um...*), substituições (ex.: *viagem.../viu...*), paralexias (ex.: *rapaz.../menino*). A configuração deste tipo de “erros de leitura” fez uma média de 2,6 erros por minuto, no texto que privilegia o modelo de texto, e 8 erros por minuto, no modelo situacional de texto. Portanto, “A” tem uma tendência de cometer mais erros, na leitura de textos que requeiram um nível acentuado de abstracção.

A leitura de “B” é contínua, mas sem respeito à prosódia (emprego correcto da acentuação tónica das palavras), particularmente no acento e na entoação, pois não confere os contornos melódicos às palavras (ex.: “...baía.../...*baía...; ...arquipélago.../...*arquipelago...”), sem ritmo e sem pausas, já que, também, ignora os sinais de pontuação. A sua média de velocidade na leitura é de 41 *pcpm*, para o modelo de texto, e 45,3 *pcpm*, para o modelo situacional, com a precisão de 83% contra 90,6%, índice

6. Optamos pela abreviatura *mseg*, habitualmente representada por *ms*, para diferenciarmos do modelo situacional, abreviada (*ms*), neste trabalho.

de fluência de 0,7 palavras por segundo (p/s) contra 0,8 p/s, Tempo de Reacção/Resposta Vocal (TRV) de 1463.4 *mseg* contra 1324.5 *mseg*, respectivamente para o modelo de texto e modelo situacional. Cometeu uma média de oito (16.3%) erros na leitura do texto, com ênfase no modelo de texto, e quatro (8.7%) erros no texto que privilegia o modelo situacional. Isto demonstra que o tipo de erro que este aluno comete não tem relação directa com o grau de complexidade do texto. Em geral, os erros que este aluno comete circunscrevem-se nos domínios das substituições (ex.: apaga o traço [+voz], nas fricativas alveolares /z/ e /s/, em palavras como “...*Bazaruto*.../...**Bassaruto* [basarutu]...”; “...*artesanal*.../...**artessanal* [autesenal]; “...*zona*.../...**sona* [sone]; e nas fricativas labiodentais /v/ e /f/, em palavras como “...*variada*.../...**fariada* [faiade]; confunde os fonemas /d/ e /g/ (oclusivas alveolar e velar), em palavra como “...*chamada*.../...**chamaga* [jamage]”); confunde a lateral /l/ com a nasal /n/, em palavras como “...voltou.../...*[vôtu]...”; e “...*lá*.../...*na*...”; omissões (ex.: omissão do morfema do plural (-s) [j] em “...*esses*.../...*esse*...”; omissão de palavras inteiras, como “...*natureza*...”, ou períodos inteiros, o que mostra perda frequente do lugar de leitura); inserções (ex.: inserção da nasal alveolar [n] em “...costumavam.../...[kõftumaveu]”; “...graças.../...[gɾasã]”).

No domínio da compreensão “A” obteve zero (0%) respostas correctas, no modelo de texto, e duas (14.3%), no modelo situacional; enquanto, “B” obteve uma (10%) resposta correcta, no modelo de texto, e seis (42.9%), no modelo situacional. Das palavras dadas para a soletração, “B” conseguiu soletrar correctamente uma (16.7%) palavra e “A” não acertou (0%) nenhuma palavra. Dos principais erros cometidos na soletração, destacam-se: “A” – omitiu palavras inteiras, como, por exemplo, “*estupidez*”, “*humana*”; ou omitiu alguns grafemas/fonemas (ex.: oclusiva bilabial /p/ em “...*prosseguir*.../...**rosseguir*...”; omitiu vogal média /e/, vogal alta /a/, as fricativas alveolares /s/ e /z/, leu /v/ no lugar de /r/ e /o/ no lugar de /t/ em “...*esperteza*.../...**vo*...” –,

portanto, substituiu uma fricativa labiodental por uma vibrante alveolar e uma vogal arredondada por uma consoante línguodental respectivamente; omitiu a lateral alveolar /l/ e substituiu a fricativa palatal /g/ pela fricativa glotal /h/ em “...*degolaram*.../...**dehoaram*...”, etc. Portanto, a aluna demonstrou problemas severos de reconhecimento de sons (fonemas) ou de estabelecer uma relação grafema-fonema coerente; “B” – confundiu as fricativas alveolares /z/ por /s/, em “estupidez/estupides” [estupidə] e “esperteza/espertes~~a~~”, pela semelhança destes sons no final de palavras [ʃ] e no meio de vogais /z/. Confundiu a vogal alta /i/ com a vogal média /e/, em “crânio/*craneo” [kranɐo].

Na decisão lexical, “A” teve, na categoria de palavras, nove (90%) respostas correctas e apenas uma (10%) errada, *i. e.*, apontou o pronome pessoal “Eles” como não-palavra na língua portuguesa, e, a par disso, considerou todas as pseudo-palavras (dez erros/100%) como palavras. “B” também teve nove (90%) respostas correctas na categoria das palavras, mas considerou a palavra “Esperteza” (10%) como não-palavra, na língua portuguesa e cinco (50%) pseudo-palavras (**paixe*, **berco*, **crano*, **cabeja*, **napaz*) como palavras em Português.

O complexo mapeamento dos dois casos permite situar as dificuldades que os mesmos enfrentam na leitura. Esta identificação, por sua vez, irá orientar o professor sobre a melhor estratégia de ensino para cada aluno. As descrições mostram que “A”, praticamente não consegue ler, apresenta problemas na descodificação dos grafemas, de correspondência grafema-fonema, o que a inibe de ler, compreender, soletrar e distinguir palavras das não-palavras. Estes problemas circunscrevem-se principalmente ao modelo de texto, estando afectado o eixo de combinação das unidades linguísticas presentes no texto ou enunciado. A noção da correspondência grafema-fonema é crucial para a leitura e compreensão, visto que toda a compreensão começa da descodificação (*cf.* Grabe, 2009). Assim, o problema de “A” circunscreve-se

no distúrbio de contiguidade, sendo, portanto, incompatível com o pólo metonímico. A tendência do aluno é de buscar, no modelo situacional, uma possível interpretação do texto, o que de certa forma é justificado pelas paralexias “*distrito-bairro; menino-rapaz; viagem-envio*”. A disposição destas palavras demonstra que o aluno tem uma mínima noção do significado, embora não consiga decifrá-las. Ou seja, pela impossibilidade de ler, o aluno apela para a metáfora, para um processo cognitivo que lhe permite substituir a palavra por uma outra mais próxima, no contexto da sua experiência e/ou vivências. Exercícios de correspondência grafo-fonema, formação/divisão de sílabas e palavras, leituras de textos curtos, entre outros, devem ser encorajados pelo professor.

Por outro lado, “B” lê continuamente, estando melhor em todos os parâmetros do que “A”. O seu problema está na confusão em alguns traços linguísticos, como na prosódia, no vozeamento dos sons ou na distinção de certos fonemas específicos, sobretudo os que partilham um ponto de articulação, como /z/ e /s/. Como sabemos, os grafemas ‘s’ e ‘z’ assumem sons diferentes, dependendo da posição em que se encontram na palavra, facto que pode confundir os alunos. Por exemplo, entre duas vogais, o fonema /s/ assume o som [z]; assume o som [j] no final de palavra e o fonema /z/ assume o som [j] no final de palavra. Portanto, estas três regras fonológicas da língua portuguesa poderão estar na origem desta confusão. A noção destes traços é crucial para a compreensão, daí que um trabalho direccionado a estas dificuldades deve ser feito pelo professor. Por exemplo, a apresentação de exercícios que reflectem as diferentes formas de empregar os sons, partindo de um texto. É necessário que o professor domine estas regras e tenha a noção de que o aluno enfrenta dificuldades nesta área, para poder direccionar uma resposta interventiva a este tipo de erro, consciencializando o aluno sobre estas particularidades linguísticas, como também é o caso dos grafemas/dígrafo consonantal “-ss-” que corresponde a “-s-” [s] entre vogais.

As dificuldades de “B” circunscrevem-se também ao modelo do texto em si, ao reconhecimento e/ou contiguidade presencial de partículas específicas ou hierarquias linguísticas compatíveis com a metonímia, pois situam-se no mesmo domínio da descodificação do material escrito. Mas não podemos perder de vista que os referentes metonímicos são complexos e não facilmente isolados (Wilcox, 2001). O que queremos aqui dizer é que o pólo metonímico buscará uma criatividade menor na concatenação dos sons para a formação de estruturas complexas, sem grande esforço como o que acontece no pólo metafórico. A metonímia é uma das características básicas da cognição (Lakoff, 1987) e isto justifica as dificuldades encaradas por “B” no plano cognitivo. No entanto, uma potenciação de um modelo situacional, compatível com a metáfora, configura-se também necessária para suprimir as suas falhas, já que, embora ele tenha uma mínima habilidade de leitura, apresenta também dificuldades de interpretação.

Os alunos com *deficits* de leitura podem não compreender a tarefa. No teste de escolha múltipla, os dois casos suspeitos tiveram uma tendência de assinalar em mais de uma opção. Este é um sinal que revela a falta de compreensão da actividade ou falta de compreensão do texto ou, ainda, *confusão* nas opções de resposta. Daí que, Reid (op cit) sugere que as tarefas devem ser feitas de forma clara e explícita. Intervalos explicativos e/ou explicações individualizadas, por parte do professor, configuram-se necessários, visto que ficou evidente que uma tarefa, por mais simples que seja, não bastará para a sua execução efectiva, por parte do aluno com Dificuldades de Aprendizagem de leitura. O *modelo de texto* – que apela para a metonímia –, aconselhado para este tipo de alunos, precisa de ser reforçado por estratégias metodológicas de ensino, como, por exemplo, o trabalho aos pares, para a interacção mútua entre alunos regulares e com dificuldades, usando jogos de formação de sílabas, jogos de palavras incompletas para inserir o grafema adequado, entre outros, que possibilitam a sua compreensão efectiva. Os textos que requerem mais o uso do *modelo situacio-*

nal – que apelam para a metáfora –, devem ser introduzidos gradualmente, sendo recomendáveis textos curtos, circunscritos às vivências quotidianas da criança.

Considerações finais

O presente estudo teve como objectivo demonstrar o potencial didáctico da exploração da metonímia e da metáfora enquanto fenómenos mentais, que operam no domínio cognitivo. A metáfora e a metonímia são formas de organização do pensamento e da linguagem, cuja exploração no Processo de Ensino-Aprendizagem, poderão contribuir na identificação das dificuldades que determinado aluno apresenta, e, por conseguinte, auxiliar na busca da melhor forma de intervenção. Na verdade, a metáfora é usada em diferentes contextos: no discurso académico, no ensino da L2, no uso da L1, entre outros (*cf.* Cameron & Low, 1999; Holme, 2004; Ritchie, 2013), o que fundamenta a sua importância no contexto educacional moçambicano. O ensino do Português, como L2 ou LE, carrega consigo um enorme desafio para o professor, agravando-se quando o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem. A estrutura grabiana do discurso – o modelo de texto e o modelo situacional – podem ser auxiliados com as noções contemporâneas de metonímia e da metáfora, respectivamente. Assim, para o caso de “A”, ênfase deve ser direccionada ao modelo de texto; aos processos elementares de conversão grafema-fonema, junção de sons em sílabas, e destas para palavras, de ordenação alfabética, entre outras. Já para “B” ênfase deve ser dada na intervenção sobre as confusões específicas que este apresenta, acompanhada com a construção de um modelo situacional que o ajude a interpretar o material lido. Portanto, os dois casos, incompatíveis com a metonímia em diferentes graus, com o “A” num estado crítico do que o “B”, requerem uma intervenção no exercício de combinação para a compreensão dos escritos, mas com um apelo à metáfora, na

criação de bases situacionais, através principalmente da exposição à leitura diversa, que possibilita o aluno a buscar, no seu repertório de experiências, vocábulos que substituam o patente no texto, garantindo a sua interpretação. Esta aceção corresponde a uma perspectiva analítica do fenómeno, que é complexo, até porque a divisão dos pólos é meramente para efeito de estudo, pois, pragmaticamente, os limites entre ambos são difíceis de estabelecer. Toda a leitura de texto apela para um processamento harmonioso e simultâneo entre os pólos metafórico e metonímia. Por exemplo, com a exposição à leitura pode-se ajudar os alunos com dificuldades de leitura a desenvolver tanto aspectos metonímicos assim como metafóricos. No entanto, enfoque deve ser dado para o pólo em que o aluno apresenta maior dificuldade.

Referências bibliográfica

- Aristóteles. (2003). *Poética* (7ª Edição). Imprensa Nacional – Casa da Moeda. (tradução de Eudoro de Sousa, UFMG - Brasil).
- Boyes-Braem, P. 1981. “Features of the handshape in American Sign Language”. [Ph.D. Dissertation. Department of Linguistics, University of California, Berkeley].
- Cameron, L & Low, G. (1999). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge University Press.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual Route Approach. In M. J. Snowling, & C. Hulme, (2005). *The Science of Reading*. A Handbook (pp.6-23). Blackwell Publishing. Disponível em www.researchgate.net. Acessado em 30 de Março de 2024.
- Craveirinha, J. J. (1982). *Karingana Wa Karingana* (Era uma vez). Edições 70.
- Dubois, Jacques et. al.(1980). *Retórica da Poesia*. Editora Cultrix – Editora da USP.
- Faquir, O. C. G. (2016). *Didáctica da escrita em contextos multilingues: o caso de Moçambique – desafios linguísticos*,



metodológicos e contextuais. [Tese de Doutorado. UL – FLUL, 275 p.]

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

Fossile, D. (2008). Um Passeio Pelos Estudos da Metáfora. UFSC, 15p.

Goodman, K. S. (1970). Reading as a Psycholinguistic Guessing Game. In H. Singer, & R. B. Rudell, (eds.) (1970). *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association.

Goossens, L. (1990). *Metaphonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action*. Cognitive Linguistics 1 (3). 323–40.

Gough, P. B. (1972). One Second of Reading. In: J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly. (Org.). (1970). *Language by Ear and by Eye*. (Pp. 353-378). MIT Press.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. University Press.

Guaresi, R. (2012). Influência da leitura no aprendizado da escrita: uma incursão pela (in)consciência. In V. W. Pereira, & R. Guaresi, (2012). *Estudos sobre a Leitura: Psicolinguística e Interfaces*. (Pp. 62-78). EDIPUCRS.

Holme, R. (2004). *Palgrave: Mind, Metaphor and Language Teaching*. Macmillan.

Honwana, L. B. ([1964]1980). *Nós Matamos o Cão Tinhoso*. São Paulo: Editora Ática.

Jakobson, R. (2001). *Linguística e Comunicação* (1ª Edição). Editora Cultrix, LTDA.

Jornal @ Verdade. (2013). Disponível em <http://www.verdade.co.mz/nacional/36527-mined-reconhece-que-o-curriculo-do-ensino-primario-embrutece-as-criancas>, 2013.



Jornal O País (24. 4. 2019). “Moçambique é um dos países que menos lê no mundo”. Disponível em <https://opais.co.mz/mocambique-e-um-dos-paises-que-menos-le-no-mundo>. Acessado em 2 de Maio de 2024, 10h.

Kittay, E. (1987). *Metaphor: Its cognitive force and linguistic structure*. Oxford University Press.

Kovecses, Z. (2014). Metaphor and Metonymy in the conceptual System. In F. Polzenhagen et. al. (2014). *Cognitive Exploration into Metaphor and Metonymy*. Peter Lang edition.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1987). Image metaphors. *Metaphor and Symbolic Activity* 2 (3):219–22

Lakoff, G., & M. Turner. (1989). *More than cool reason: A field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press.

Lepesqueur, M., et. al. (2017). “Uso de metáforas e metonímias por pacientes esquizofrénicos à luz da Teoria da Metáfora Conceptual”. *Ciências e Cognição* (Vol. 22(1)), 2017, pp. 63-92/30p. Disponível em <https://www.cienciasecognicao.org/revista>. Acessado em 14 de Abril de 2024.

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

MINEDH. (2019). *Plano Curricular Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos*. 1ª Edição. Maputo: INDE.

Moura, H. M. M. (2008). Desfazendo dicotomias em trono da metáfora. *Revista de estudos da linguagem*. Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 179 – 200.

Plaut, D. (2005). Connectionist Approaches to Reading: The Dual Route Approach. In M. J. Snowling, & C. Hulme. (2005). *The Science of Reading*. A Handbook (pp.24-38). Blackwell



Publishing. Disponível em www.researchgate.net. Acessado em 30 de Março de 2024.

Punter, D. (2007). *Metaphor*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Richards, I. A. (1936). *The philosophy of rhetoric*. Oxford University Press.

Ricouer, P. (2000). *A Metáfora Viva*. Edições Loyola.

Ritchie, L. (2013). *Methaphor – Key Topics in Semantics and Pragmatics*. Cambridge University Press.

Sousa, W. (s/d). Metonímia: Mundo Educação. Disponível em <https://www.portugues.com.br>

Sweetser, E. (1987). *The definition of LIE*. In Holland, D. & Quinn, N. (1987). (Ed.). *Cultural models in language and thought*. Cambridge University Press.

Timbane, A. A. (2014). O Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique e a Problemática da Formação de Professores Primários. *Revista Defere, Artíficos*. 22p. *Revista Do Difere*, V. 4, N. 7, Jun./2014.

UNESCO. (2019). *Revisão de Políticas Educacionais – Moçambique*. Educação 2030. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371701>.

Varga, A. K. (1991). *Teoria da Literatura*. Editorial Presença.

Wilcox, P. (2000). *Metaphor in American Sign Language*. Gallaudet University Press.

João ANTÓNIO SUMBANA

Moçambicano, Doutorando em Ciências de Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas. Mestre em Educação e Ensino de Português, pela Universidade Pedagógica de Maputo. Pesquisador na área da Literatura Moçambicana. Professor de Português na Escola Secundária Joaquim Chissano de Xai-Xai. Tutor na UCM (Beira) e UniSCED (Beira), disciplinas de Português, Técnica de Expressão, Lexicologia e Teorias de Análise do Discurso.

O USO DOS PROVÉRBIOS NO ENSINO BILINGUE COMO RECURSO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICO- DISCURSIVAS E PEDAGÓGICAS NAS LÍNGUAS EM CONTACTO

**JOÃO ANTÓNIO SUMBANA- ESCOLA
SECUNDÁRIA JOAQUIM CHISSANO DE
XAI-XAI**

O presente artigo surge como forma de mostrar a responsabilidade e os vários desafios que um Professor de Português tem para com a sociedade, no geral, e para com a comunidade escolar, especificamente no Processo de Ensino - Aprendizagem, tendo em consideração que Moçambique é um país multilingue e que cada sociedade tem as suas especificidades linguísticas, e seus traços distintivos. Por outro lado, sendo um Professor de Português inserido numa comunidade linguística com vários falares, sente-se a responsabilidade de ensinar tendo em consideração o bilinguismo, a diversidade linguística, o multilinguismo e os vários desafios no ensino de português em Moçambique,

outrossim, não são poucos os aprendentes que entram em contacto com a Língua Portuguesa pela primeira vez em contexto de escola ou de sala de aulas.

E que as crianças não contam com as tradições, as suas memórias e identidade cultural lhes-são completamente alheias, pelo que, se não existir uma inversão o *final feliz* dará lugar a uma *crise de identidade* e sempre que um professor dá espaço e investe no património literário oral (provérbios), contribui para a valorização da minoria colectiva e da cultura de todos nós. Moçambique é um território multilingue, tendo em vista a coexistência de uma gama de variedade de línguas maternas (L1), todas pertencentes à família linguística bantu, onde ocorre, de forma concomitante, o contacto entre línguas, o bilinguismo a partir do ensino bilingue através do uso dos provérbios, como paradigma da superação das dificuldades no Processo do ensino - aprendizagem, surgindo assim desafios para professores de Português ao “ensinar” uma norma que não corresponde à língua que falam no seu quotidiano, para que haja comunicação com os aprendentes.

A ocorrência de diversas construções lexicais, fonética, sintáctica, morfologia possui a responsabilidade de explicar as variantes linguísticas. Sendo Moçambique um espaço geográfico marcado pela diversidade de línguas, possuindo vários e diferentes idiomas considerados línguas nacionais, a maioria de origem autóctones do grupo bantu e outras oriundas de outros continentes. Alcançada a Independência Nacional em 1975, a Língua Portuguesa é instituída como língua oficial, escolha esta, teve como propósito a unidade nacional, como forma de uniformização e facilitação da comunicação pelo país, dado que nenhuma das línguas bantu possui a maioria dos falantes da região, o que constitui um desafio, para muitos Moçambicanos, (Henriksen, 2017).

Revisão Bibliográfica

O pesquisador em contacto directo com todo o material já escrito sobre o assunto da pesquisa, é importante que verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Pradonov & Freitas, 2013, p. 54).

Massaud (2004), define o provérbio ou dito popular, designa como o saber do povo que é expresso de forma lapidar, concisa e breve. Esta definição converge com a proposta dada pelo Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001), que define o provérbio como frase curta, de origem popular, com ritmo e rima, rica em imagens, que sintetiza um conceito a respeito da realidade ou uma regra social ou moral. Sendo o provérbio o saber do povo, pode ser usado em diversos contextos como forma de transmitir ensinamentos aos aprendentes desde cedo, para que estes possam crescer sabendo separar o bem do mal e por via disso, ter-se uma sociedade saudável e bem-educada.

Manjate (2014), refere o provérbio como um dito corrente entre o povo, com um pendor didáctico, ou seja, orientado para o futuro, tem a função de transmitir ensinamentos. Entende-se que, o pendor didáctico visa a transmissão de conhecimento e valores aos aprendentes, para que estes se possam erguer nas suas vidas com sabedoria e, com a implantação dos provérbios nas escolas onde o bilinguismo já é uma realidade, tem-se a certeza que esta semente brotará com sucesso e o futuro destas gerações está garantido.

Freire (1969), considera a educação como uma prática para liberdade, o autor remete a sociedade no geral, a um acto com promissivo no sentido positivo, pois os pais e encarregados de educação, querendo atingir este estágio a partir dos filhos, estes levam aos filhos à escola e, esta tendo introduzido o ensino bilíngue e o uso do provérbio mais uma vez ter-se-á uma sociedade, repleta de valores e de uma consciência saudável.

Para Chambo (2020), a educação bilingue torna-se numa perspectiva pedagógica primordial, tanto pelas vantagens de duas ou mais línguas no Processo de Ensino - Aprendizagem, pois permite uma comunicação afável entre os aprendentes e os professores, superando quase todas as dificuldades que possam surgir durante a aprendizagem, atinge-se os objectivos.

De Paula (2016), considera que Moçambique é uma nação multilingue com um mosaico de povos, culturas, religiões, etnias e línguas, temos estas premissas como esteio, para a educação, mas ainda assim, a maior parte de jovens moçambicanos são consumistas e imediatistas, por isso a preocupação em transmitir a importância dos provérbios como se diz *“a maçã não cai longe da árvore,”* sendo Moçambique um mosaico de povos está-se expectantes, que coabitação dessas culturas, religiões etnias e línguas sejam vistos de forma positiva entre os povos, sobretudo no Processo de Ensino - aprendizagem.

De Paula (2016), afirma que “a educação bilingue, bem planificada e executada tem trazido recompensas, para os alunos que a frequentam como Programa de Ensino.”

Para Foucault (2018), defende a prática discursiva como sendo aquilo que organiza os elementos que podem ser ditos numa explicação. No mesmo artigo, a prática é ainda aquilo que organiza os signos que são considerados razoáveis, para serem falados a respeito de qualquer objecto. É nesta perspectiva em que o aprendente com a prática discursiva, pode fazer o uso dos provérbios em vários contextos, com destreza, sabedoria e lógica no seu quotidiano e, como refere Lopes (1992, p. 270), “um dos aspectos mais interessantes do provérbio é a sua dinâmica específica, consubstanciada na sua permanente flexibilidade de adequação contextual. Para a autora, o provérbio constitui um exemplo curioso de um texto híbrido: aberto, na medida em que faculta um amplo leque de possibilidades interpretativas, consoante a situação concreta em que é utilizado; fechado, na medi-

da em que transporta consigo uma interpretação-padrão estável, convencionalmente estabelecida e fixada pela tradição.”

Bronckart, (2003, p. 72), refere que “a ênfase recai na linguagem como actividade, como prática verbal articulada às diferentes formas de acção humana materializadas em modalidades de funcionamento dos diferentes géneros de textos em uso.”

Como se pode ver, o tema, não constitui uma novidade nesta área de estudo, são vários os autores interessados que, incansavelmente, se dedicam ao estudo dos Provérbios, do ensino Bilingue, das Práticas Linguístico-discursivas, Pedagógicas e das Línguas em Contacto.

Metodologia de pesquisa

Metodologia de pesquisa é um conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade (Libâneo, 1994, p.148).

A presente pesquisa é do tipo qualitativo, pois a definição do tipo de estudo a ser realizado é determinada pela natureza dos dados que se pretendem colectar, podendo ser quantitativo, se os dados por colectar estiverem em forma de números, ou qualitativo quando os dados a serem colectados devem ser apresentados em forma de um texto (Silvestre & Araújo, 2012). Para coadjuvar, recorreu-se também ao método indutivo, que é responsável pela generalização, isto é, partimos de algo particular para uma questão mais ampla, mais geral (Marconi & Lakatos, 2011). Neste sentido, as constatações a serem feitas a partir do estudo em profundidade da Diversidade Linguística e Multilinguismo em Moçambique. Tal como afirmam Marconi e Lakatos (1991), quanto aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, pois esse tipo de estudo busca explicar um problema com base em referências teóricas publicadas em documentos. Os métodos de procedimento constituem etapas mais con-

cretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenómenos menos abstractos.

Para Gil (1999, p. 8), o método de procedimento “é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicas utilizadas para atingir o conhecimento ou um fenómeno.”

As técnicas são definidas por Silvestre e Araújo (2012), como sendo instrumentos que permitem aceder à realidade social e indicam que elas possuem uma componente operativa significativa, representando um meio para estabelecer a ligação entre conceitos e unidades operativas. A recolha de dados da presente pesquisa baseou-se na leitura de obras. Segundo Severino (2007, p. 122), “a pesquisa bibliográfica, realiza-se pelos: [...] registos disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como: livros, artigos, teses, etc.”

O Uso dos Provérbios no ensino Bilingue como Recurso das Práticas Linguístico-discursivas

Manjate (2014), realça o aspecto moral, didáctico, lição da vida, conselho, princípio, dos provérbios e que estes termos remetem nos para área de Ensino - Aprendizagem, para uma orientação ou mesmo para uma norma.

Das 18 caracterizações dos provérbios apresentadas no modelo classificatório de Santos (2009), destacam-se os seguintes: afectividade, alimentação, o determinismo, educação, a família, moral, personalidade, religião, saúde, sabedoria, sociedade, territorialidade, vida e morte.

Tomando como base o pensamento dos dois autores acima, pode-se afirmar que, o uso dos provérbios pode desempenhar um papel preponderante no ensino bilingue em Moçambique, pois a escola pode introduzir o uso dos provérbios e os pais vão com-

plementando em suas casa num contexto bem pensado e bem planejado através de estória de vida que as velhas gerações vão contando às novas gerações, ensino este que pode trazer para a sociedade a afetividade pelo próximo, buscando a moral, a sabedoria na interpretação de certos fenómenos na educação das famílias, trazendo a personalidade do ser humano, o determinismo e o reconhecimento da territorialidade, da religião o que traria uma sociedade saudável repleta de virtudes e outros valores.

Para Parafita e Fernandes (2007), é necessário começar a agir, esta viagem, longa e atribulada tem de ser acautelada não só pela sociedade que é o principal motor para a preservação cultural, mas também pelas famílias e claro pelas escolas.

É neste sentido que o professor acolhe um papel importante na medida em que funciona não apenas como interlocutor entre as crianças e a tradição imaterial dando-lhes a conhecer os costumes e a memória da cultura em que estão inseridas, mas também como impulsionador das riquezas associadas a este património na promoção nos seus alunos e a sua valorização.

Na perspectiva moral, o ensino dos provérbios no contexto bilingue, pode fazer com que os aprendentes possam crescer, desde cedo, sabendo separar o bem do mal, usando-os como lição de vida a transmitir para as gerações futuras, dando também conselhos e mostrando os princípios da vida e, em nosso entender, achamos que podemos ter uma sociedade saudável, e por via disso, pode-se reduzir o número de pessoas a encher as cadeias incluindo a redução da criminalidade.

O Potencial didático- pedagógico dos Provérbios

Os provérbios devem ser reconhecidos pela sua enorme eficácia na prática pedagógica devido a grande variedade de estímulos que asseguram.

São várias as vicissitudes pedagógicas do uso dos provérbios quer ao nível linguístico, social, pedagógico ou psicológico.

Segundo Nogueira (2011), os textos proverbiais promovem um conhecimento organizado sobre a língua, a liberdade de ser e pensar e o aprofundamento da educação para a cidadania.

Solé (1998), refere que há outros benefícios do uso dos provérbios, tais como: Proximidade entre gerações e o desenvolvimento do imaginário.

Sistematizando, as potencialidades didáctico-pedagógico dos provérbios podem organizar-se segundo estas perspectivas, ao nível linguístico, curricular, moral e social.

Quanto ao conhecimento, à partida mais do que o significado, que a criança poderá, adquirir sobre a sua própria língua, vários domínios tais como: a oralidade, a leitura, a escrita, a educação literária e a gramática.

Oralidade - língua, cultura e cidadania que vão permitir o estudo do vocabulário específico, registo de línguas, e variação linguística correspondente a uma determinada época ou zona geográfica;

No domínio da leitura e escrita inserem-se questões como especificidades de cada tipo de texto, bem como a sua compreensão, quer denotativa como conotativa;

Relativamente à educação literária poderão ser trabalhados aspectos referentes à estrutura destes textos e à gramática, assuntos relativos às relações entre palavras e questões sintácticas de expressões e redacções.

Por razões do ponto de vista pedagógico os provérbios apresentam inúmeros benefícios.

Segundo Parafita e Fernandes (2007), as crianças através do contacto com vários textos proverbiais ganham maior interesse pela sua identidade cultural, pois na medida em que cada povo

se conhece a si próprio (...) melhor saberá sempre descobrir o rumo a tomar.

Por outro lado, estes textos poderão transmitir ensinamentos, lições de vida, também poderão ser instrumentos de reflexão sobre determinados aspectos do passado e desconstruir determinados preconceitos e estereótipos.

Podemos tratar, em contexto da sala, de aulas textos xenófobos, racistas, preconceituosos entre outros, pode ser muito importante para o desenvolvimento de atitudes de tolerância, aceitação e respeito.

E, a nível mais social, a pontualidade que essas estruturas têm, a interacção entre diferentes faixas, o aproximar de gerações e de povos distantes por diferentes culturas e proporciona a socialização.

Multilinguismo em Moçambique

Segundo De Paula (2016), Moçambique é uma nação multilingue com um mosaico de povos, culturas, religiões, etnias e línguas, resultado da convivência de vários povos autóctones e da migração dos persas, dos árabes, indianos, chineses, portugueses, ingleses, franceses, belgas, brasileiros dentre outros.

Neste contexto, a situação de multilinguismo em Moçambique remete para educação Bilingue, como forma de superar o fracasso aliado ao insucesso escolar.

E Bloomfield (1935), concebe o bilinguismo como o controlo nativo das línguas, para que haja este controle é necessário que haja a implementação do bilinguismo em quase a maioria das escolas moçambicanas e a monitoria da educação.

Na percepção de Garton (1992), define bilingue como sendo aqueles indivíduos que possuem ao menos uma competência de articular, de forma cognitiva e de sistemas fonéticos, duas línguas nas mais variadas formas e contextos.

No entender de Bloomfield (1935), define bilingue apenas aqueles que detêm o domínio perfeito dos dois idiomas (como nativo de dois idiomas).

As línguas bantu em Moçambique são as mais faladas pela maioria das populações, principalmente fora das cidades e, actualmente, por causa do êxodo rural, este fenómeno tende a ocorrer dentro das cidades, ou seja, nas escolas moçambicanas no meio urbano coexistem várias línguas, entre elas, o português, o inglês e o francês, línguas adoptadas para o sistema educativo, e as línguas bantu, que são línguas maternas de muitos aprendentes, mas que não encontram força de expressão, pelo menos no meio formal.

Para Cost et. al (2009), os indivíduos desenvolvem competências em vários códigos linguísticos, por vontade ou por necessidades de comunicar, com o outro que não partilha do mesmo código.

Na percepção de Piaget (2009), afirma que o desenvolvimento se dá através da interacção entre os indivíduos e a questão da socialização da linguagem, numa verdadeira acção de assimilação, em nosso entender esta realidade só pode efectivar-se com o envolvimento de toda a sociedade ou dos falantes.

Para Baker (2011, p. 213), “as crianças bilingues adquirem uma visão mais realista e consciência da natureza arbitrária da língua.” Sabe-se que, em tenra idade, é o momento certo da aquisição de qualquer língua e o ensino bilingue, desde cedo, pode permitir o gosto e valorização pelas línguas nacionais permitindo o uso ou a comunicação entre as sociedades.

No contexto moçambicano, a maioria dos falantes do bilinguismo localiza-se nas zonas urbanas, incluindo as escolas são bilingues, na medida em que estes falantes têm uma língua materna e uma L2, que lhes permite comunicar em função do contexto e das necessidades.

Moçambique, sendo um país multilingue e pluricultural, precisa de definir que línguas devem ser ensinadas ou privilegiadas na escola, tendo como visão o tipo de quadros que pretende formar e a cooperação com outros países com quem tem relações.

Desafios do Professor de Português no contexto Bilingue em Moçambique

Diante dos vários factos que ocorrem no quotidiano, tanto na oralidade como na escrita, surgem desafios para a vida profissional do Professor de Português no Processo de Ensino - Aprendizagem num contexto bilingue. E como refere Cagliari (2009), a escola ensina a escrever sem ensinar o que escrever, este é um dos primeiros desafios para o professor de Português e numa situação em que o Português pode ser também entendida como língua de exclusão, daí surge o ensino bilingue.

Para Timbane (2016), “é necessário observar-se o que oferecemos aos alunos nas salas de aulas, no que diz respeito à leitura e escrita, o que contribui no aprimoramento do processo de aprendizagem reflexiva.” E, por via deste posicionamento, entende-se, que a introdução dos provérbios pode melhorar a comunicação no contexto bilingue, e surge aqui o grande desafio a valorização das línguas locais e do próprio bilingue, surgindo, até certo ponto, alguns pais que não aceitam que os filhos estudem num contexto ou numa turma bilingue.

Segundo Timbane (2009, p. 43), os desafios presentes no processo da leitura e escrita no geral são uma realidade no Processo do Ensino- Aprendizagem, dentre os quais se destacam:

- A diferença do entre o aprendente que vem de casa com Português como L1 e o outro como L2;
- Dificuldades na aplicação das normas e obrigação na fala dos aprendentes como se fossem Portugueses.

A liado a estes factos no contexto moçambicana tem - se turmas superlotadas que até certos casos estão acima de 100

(cem) alunos e não só, ocorre a desvalorização da docência, as desigualdades sociais e violência escolar.

Estes e outros desafios criam dificuldades de ensinar a língua portuguesa num contexto bilingue, aliado ao facto da má formação do professor da grade curricular dos cursos da pedagogia, que actualmente limitam-se a tratar da língua portuguesa na estrutura se superfície e não na estrutura profunda, em nosso entender, pois se este aparente profissional não tem bases epistemológicas do ensino da língua portuguesa no contexto multilingue estará deformando uma geração e esta por sua vez as subseqüentes.

Por outro lado, a comunicação entre a escola e os pais e encarregados de educação não é efectiva principalmente nas escolas que introduziram o ensino bilingue, pois em nosso entender, os pais e encarregados de educação têm um papel importante para o sucesso deste tipo de ensino, ou seja, os pais são catalisadores, aliás, todos os actores da sociedade deveriam ser envolvidos neste processo.

Repensando na actualidade a educação em Moçambique o entendimento da necessidade das condições actuais, materiais, económicas e até políticas subjacentes ao Processo de Ensino - Aprendizagem. A condição política por exemplo, nos Programas de Ensino da

Língua Portuguesa, que nas últimas décadas com o crescimento da consciência dos moçambicanos, existem temas que pela sua natureza, o Professor de Português trata-os/ lecciona-os com reserva.

No entender de Bronkard (2006, p. 203), refere que as unidades linguísticas, chamadas de tipos de discurso, as quais dão conta dos diferentes mundos discursivos que podem ser construídos e combinados nos textos. São essas unidades macrosintáticas de base que se aplicam aos diversos mecanismos de textualização (conexão e coesão) e de enunciação (vozes e modalização). Em nosso entender, a abordagem do autor acima é

pertinente no Processo de ensino - aprendizagem, pois é a partir das práticas discursivas que o Professor de Português vai transmitindo aos aprendentes a construção de textos ao nível da oralidade e da escrita com coesão e coerência lógicas.

Conclusões

O uso do provérbio é um importante exercício de reflexão e entendimento do mundo, é também um gesto de expressão das ideias e concepções que se possa ter sobre um determinado assunto.

Trata-se de uma habilidade que se vai ganhando e se passando de geração em geração, e que a sua compreensão passa necessariamente da sua prática interactiva com a finalidade de viabilizar a comunicação quotidiana dos homens, para a socialização construindo conhecimentos, onde a partir do uso dos provérbios expressa-se sentimentos, transmite-se princípios culturais, crenças e ideologias.

A compreensão e a expressão do provérbio são processos interactivos de construção de faculdades e significados que durante a comunicação incidem sobre a recepção, o processamento da informação ou descodificação da mesma e consequentemente a produção.

O resultado deste processo interactivo na ocorrência ou uso e compreensão do provérbio depende do contexto em que este ocorre, envolvendo os interlocutores nas suas vivências pessoais ou individuais e experiências colectivas, o meio envolvente e as finalidades para as quais os mesmos usam os provérbios, podendo desempenhar várias funções na vida de uma sociedade e para o bem-estar da mesma.

Da análise feita ao longo desta pesquisa, constatamos que o desenvolvimento da expressão oral através dos provérbios, propõe, dentre outras actividades: falar, ouvir, narrar pequenas his-

tórias com ocorrência de certos provérbios e com apoio dos mais velhos, o gosto de ler pequenos textos.

Identificado o desafio para a prática, e para o uso corrente dos provérbios no dia-a-dia sugere-se as seguintes estratégias: (i) Estratégia através da oralidade a primazia da incorporação de provérbios claros, nos temas transversais em aulas de línguas; (ii) Estratégia: Capacitação de professores de línguas em matéria e conteúdos que abordem a temática dos provérbios em contexto de aula de línguas e durante as estruturas conversacionais. Sobre a percepção dos professores relativamente ao ensino da oralidade ao serviço dos provérbios com a função de intertextos, aventa-se a possibilidade de que eles têm noções básicas, mas não estão suficientemente preparados para trabalharem afinadamente, uma vez que alguns desconhecem a sua relevância, bem como os procedimentos e estratégias metodológicas de trabalho com este domínio da língua.

Perante estas constatações, sugere-se, que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), através do Instituto para o Desenvolvimento da Educação (INDE), adopte Metodologias exaustivas de ensino e incorpore nos programas de Ensino Primário conteúdos que permitem o estudo dos Provérbios sobretudo, nas aulas de língua portuguesa, a partir dos temas transversais, por exemplo: a reconstrução de provérbios, fazendo correspondências entre partes dos mesmos, completar provérbios através da relação, organizar provérbios baralhados, descobrir provérbios dissimulados em definições, explicar o sentido de alguns provérbios, produzir textos orais com base nos provérbios, entre outras actividades ou estratégias, pois, acha-se que a aprendizagem destes pode trazer alguns valores das sociedades e melhorar a qualidade de ensino em Moçambique.

Referências Bibliográficas

Baker, C. (2011). *Foundation of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.

Bloomfield, L. (1935). *Educação Bilingue no Brasil*, Editora: Câmara Brasileira do Livro. Bronckart, J. P. (2006). *Actividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Editora: Mercado de Letras.

Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objectiva.

De Paula, M. H. (2016). *Espaço, memória e identidade na obra Vila das Campinas*.

Cagliari, L. C. (2009). *A escrita de Professores em Formação para a Educação Currículo e Práticas Pedagógicas*, Conselho Editorial.

Chambo, G. A. (2020). *Bilingue em Moçambique*.

Cost., Afonso, N., Estela, C., (2009). Os Instrumentos de regulação baseados no conhecimento: O caso de pisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, 30 (109), 1037-1055.

Foucault, M. (2018). *A Linguagem, o espaço, prática discursiva e filosófica*.

Freire, P. (1969). *Extensão ou continuação*.

Garton, A. F. (1992). *A Interacção Social e o Desenvolvimento da linguagem e a cognição no ensino bilingue*.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar Projectos de Pesquisa*. (4^a ed.) São Paulo: Artes.

Henriksen, S. M. (2017). *Um olhar sobre o Sistema Educativo em Moçambique Língua e Cultura*.

Massaud. (2004). *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix.

Marcon, I. & Lakatos, E. (2000). *Fundamentos de Metodologia científica*, (5^a ed.) São Paulo, Editora Atlas S.A.



Nogueira, E. S. (2011). *Textos Proverbiais*. Porto.

Lopes, A. C. (1992). *Texto Proverbial Português Elementos para uma análise semântica e pragmática*. Coimbra.

Libâneo, J. C. (1994). *Pedagogia*. (2ª ed.) São Paulo: Cortez Editora

Parafita, A. e Fernandes, A. M. (2007). *Iniciação e Simbolismo na narrativa de transmissão oral para a infância*, Editora Rei dos Livros.

Piaget, J. (2009). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Pradanov & Freitas. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. (2ªed.) Brasil- Novo Hamburgo: Universidade Feevale.

Santos, M. M. (2009). *Ensino Bilingue, Um Estudo das Variações Linguísticas*.

Severino, A. J., (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo, SP: Cortez.

Solé, I. (1998). *Estratégia de Leitura* (6ªed.) Porto Alegre.

Timbane, A. A., (2016). *A Variação e a Mudança da Língua Portuguesa em Moçambique*.

Timbane, A. A., (2009). *A Problemática do ensino de Língua Portuguesa 1ª classe num Contexto Sociolinguístico Urbano*.

ELIAS JOSÉ MACITA

Docente da Língua Inglesa Aplicada à Contabilidade no Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique. Doutorando em Ciências de Linguagem aplicadas ao ensino de Línguas na Universidade Pedagógica – Maputo. Mestre em Ciências da Educação com especialidade em Ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira pela Universidade Pedagógica – Maputo. Com particular interesse nas áreas de pesquisa em: Línguas Nacionais Moçambicanas (Línguas Bantu); Ensino Bilingue em Moçambique.

ANÁLISE DO USO DOS MATERIAIS DIDÁCTICOS NO ENSINO BILINGUE

Com o presente estudo “Análise do uso dos materiais didácticos no ensino bilingue em Moçambique”, pretendemos analisar os materiais didácticos usados no ensino de línguas nacionais.

A valorização das línguas regionais, locais e dos diversos idiomas e dialectos tem vindo a crescer nas últimas décadas à escala mundial. Este posicionamento justifica-se, em parte, porque as línguas expressam a identidade e a cultura dos povos. A adopção do Modelo de ensino bilingue em Moçambique tem em vista terminar com os modelos de ensino monolingue de carácter substractivo e veio abrir espaço para o desenvolvimento e massificação das línguas nacionais.

Segundo MINEDH (2020), a introdução do ensino bilingue, em Moçambique, visa valorizar as habilidades linguísticas dos aprendentes na língua primeira (L1) e garantir a utilização dessas competências durante a fase transitória para a língua de instrução (L2) como forma de combater o insucesso escolar. Ao analisarmos os materiais didácticos usados no ensino bilingue em Moçambique, partimos da teoria de Cummin (1980) segundo a qual os aprendentes da L1 desenvolvem habilidades linguísticas e metalinguísticas que são, posteriormente, utilizados na aquisição da L2.

Nesta pesquisa, entende-se por bilinguismo, a capacidade de compreensão e fala de duas línguas. O ensino bilingue em Moçambique, de acordo com a lei 28/2018 do Sistema Nacional de Educação, visa “desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos, visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico”. Desta forma, entendemos que o desenvolvimento destas línguas, implica, por um lado, a garantia de sua utilização como veículo de comunicação no espaço cultural das populações. Por outro lado, que haja garantia de existência de instrumentos e metodologias para a sua dessiminação. Estas garantias estão devidamente acauteladas na Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029.

Outras pesquisas sobre o ensino bilingue em Moçambique, como por exemplo, Tenetene (2023) sobre o ensino bilíngue nas escolas primárias, revelam a inadequada formação em ensino de línguas nacionais dos professores e a escassez de material didático naquelas escolas. Estas revelações, e com base na nossa experiência na área de docência, despertam o interesse em compreender o tipo de material didático em uso no ensino bilingue, nas escolas primárias Moçambicanas, na óptica dos planificadores do Ensino Bilingue-MINEDH (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano), dos elaboradores dos materiais didáticos - INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação) e dos gestores destes materiais didáticos - professores do ensino bilingue.

Os materiais didáticos, em referência, incluem: o material impresso (livros e manuais de ensino), os materiais audiovisuais e outros recursos da mídia. Deste modo, para dar corpo a esta pretensão, levantamos a seguinte pergunta de partida: De que forma é que os materiais didáticos de ensino das línguas nacionais contribuem para o ensino bilingue? Sendo que para a busca de soluções para esta preocupação o presente estudo assenta

no seguinte objectivo: analisar os materiais didácticos usados no ensino de línguas nacionais.

Deste modo, o nosso estudo parte da análise e discussão dos conceitos estruturais, da apresentação dos diferentes modelos de ensino bilingue que são adoptados e aplicados na arena mundial. Na segunda parte, apresentamos os diferentes recursos didácticos utilizados no ensino bilingue. Por fim, tecemos algumas conclusões e bibliografia consultada.

Ensino Bilingue

O conceito de bilingue pode ser interpretado de diversas formas conforme as circunstâncias e contextos. Grosjean e Li (2012, p. 5) definem bilinguismo ou multilinguismo em contextos psicolinguísticos como sendo o uso de duas ou mais línguas ou dialectos na vida quotidiana. O bilinguismo já existia como prática de ensino, nos começos do século XIX no estado de Ohio, mas somente nos anos de 1980 é que se tornou em uma área de investigação.

O presente estudo faz uma reflexão sobre o bilinguismo apartir da teoria de Jim Cummin (1980). Para nós, a aprendizagem de uma língua implica uma aquisição de habilidades e conhecimento metalinguístico que podem ser usados quando se está diante de outra língua.

Neste texto, as habilidades linguísticas se equiparam às competências linguísticas. Este posicionamento é igualmente assumido por Newton (2016), Raharjo (2022), Yassin, Razak & Maasum (2019) e Alaye (2019). Estes autores afirmam que as competências linguísticas abarcam os domínios da fala, da escrita, audição e a leitura. Por outro lado, o conhecimento metalinguístico centra-se na reflexão e compreensão da linguagem e das suas diferentes partes. Esta reflexão pode ser feita a nível fonológico, morfológico e ortográfico. Vários estudos foram realizados em relação à influência do conhecimento metalinguístico

na aprendizagem da segunda língua (língua adicional). Sawad, Law, Tibi & Boese (2022) e Dong, Peng, Sun, Wu & Wang (2020), nas suas pesquisas sobre a compreensão oral do Árabe e do Chinês respectivamente, concluem que a competência metalinguística facilita a compreensão da leitura na língua adicional. Sanosi (2022), e Tuttle & Munalim (2022) concluem que existe uma correlação significativa entre o conhecimento metalinguístico dos aprendentes da língua adicional e a precisão gramatical.

Contudo, alguns autores sugerem algumas desvantagens do ensino bilingue. Tembra & Iseni (2016) investigaram as vantagens e desvantagens do bilinguismo e concluíram que as habilidades verbais de uma pessoa bilingue podem ser mais fracas do que as de falantes monolíngues. Estes autores apontam o fraco vocabulário dos bilingues como sendo a causa principal. Outros estudos, Pyrih, Vasilita, Wallace, Shavdia & Hinkson (2022), sugerem que o uso de duas línguas em simultâneo pode criar alguma interferência dada à forma como os bilingues se expressam na sua língua primeira. De igual modo, estes autores sugerem que os bilingues podem ter um desempenho baixo em exercícios de jogos lexicais.

Tendo em conta as diversas abordagens já apontadas e apoiando no posicionamento de Cummin, podemos postular que os aprendentes de uma outra língua (adicional à primeira língua), não obstante a alguns entraves oriundos da conjugação de dois ou mais códigos linguísticos em simultâneo que criem algum embaraço na articulação e processamento, eles levam consigo experiências no domínio de habilidades linguísticas assim como na análise e processamento linguístico. Assim sendo, o ensino bilingue pressuõe o recurso às competências linguísticas e metalinguísticas que devem ser equacionadas quando se faz a reflexão do ensino e aprendizagem. Interessa, porém, reflectirmos a seguir sobre as diferentes modalidades do ensino bilingue.

Modelos de Ensino Bilingue

Quando falamos de um modelo de ensino bilingue pretendemos captar um determinado exemplo ou padrão a seguir na planificação e implementação de ensino de línguas em contextos multilingue. Posto isto, a nossa representação abstracta do processo de ensino bilingue resulta de uma série de pressupostos tais como o contexto linguístico, os objectivos que se pretende alcançar, dentre vários. Para Yong-ming (2007), contituem factores influenciadores do ensino bilingue o meio social, incluindo a economia, a cultura, população, realidade linguística, nível educacional e professores. A reflexão em torno dos factores que influenciam a adoção de modelos de ensino bilingue tem sido prática em vários debates sobre o ensino bilingue em Moçambique. MINEDH (2019) define as condições seguintes para a expansão do ensino bilingue em Moçambique “Mapeamento linguístico, disponibilidade de recursos (humanos, financeiros e materiais), autorização dos órgãos competentes da educação e envolvimento comunitário” (p. 8). De modo igual que temos uma variedade de factores influenciadores do ensino bilingue em diferentes contextos multilingues, temos também vários modelos de ensino bilingue. Vários autores apresentam modelos diferentes. Meng (2022), no seu estudo sobre modelo de educação bilingue misto para programas de cooperação chinês-estrangeiros, menciona seis modelos, a saber: modelos aditivos e substractivos, imersão, manutenção, bidireccional ou dupla linguagem e programas bilingues de transição.

Močinić (2011) em “types of bilingual education” (p.176) e Meng (2022) em “Blended Bilingual Education Model in Chinese-Foreign Cooperative Programs” (p.51) analisam dois modelos de ensino bilingue, trata-se de ensino bilingue moderado e forte. Os dois modelos são posteriormente subdivididos em subcategorias. Por um lado, a primeira categoria do ensino bilingue moderado chama-se bilinguismo transicional. Esta, numa primeira

fase, caracteriza-se por, segundo Aleixo, Guambe e Sebastião (2021) “Saída Precoce” (p.22) da L1 no sistema instrucional enquanto na segunda fase “saída retardada ou ibid. (2021) “Saída Tardia” (p. 22) em que a L2 é retirada do ensino mais tarde (5-6 anos depois); a segunda categoria designa-se por educação geral com uma língua estrangeira.

Geralmente, esta modalidade é adoptada em línguas como o Inglês, Espanhol, Alemão, Francês etc. Tem-se a percepção de que esta modalidade está em uso no ensino regular (monolíngue), ver Abdula (2021, p. 233) citando alínea b) do número 3 do artigo 12 da Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro em Moçambique, dado que incorpora, na sua grelha curricular, uma ou mais línguas estrangeiras (Inglês, Francês). Esta modalidade justifica-se dada à localização geográfica de Moçambique em relação aos países falantes da língua Inglesa. Outras razões são de natureza tecnológica (sendo a maior parte de avanços científicos e tecnológicos comunicados em língua Inglesa). Porém, falantes deste programa dificilmente atingem uma fluência equiparada à dos falantes nativos; e a última categoria é designada por educação separata que se caracteriza pelo ensino de separação entre as línguas tendendo ao modelo monolíngue e monocultural.

Por outro lado, o ensino bilingue forte contempla quatro categorias. A primeira designa-se por ensino bilingue de duas línguas (L1 e L2 coabitam na mesma sala de aulas desempenhando mesma funcionalidade e garantindo que nenhuma seja dominante). Esta modalidade permite um bilinguismo equilibrado ao mesmo tempo que evita a discriminação entre os falantes de línguas diferentes; a segunda categoria denomina-se por ensino bilingue de manutenção. Há aqui uma preocupação na elevação da língua minoritária, desenvolvendo pacotes de ensino específicos enquanto a língua maioritária é insentivada para uso no tempo restante, fora da sala de aulas.

A terceira categoria designa-se por Imersão bilingue ou, segundo Aleixo, Guambe & Sebastião (2021) “Modelo Subtrativo” (p.22). De acordo com estes autores, este modelo vigorou durante a colonização nos países lusófonos e francófonos, com a finalidade de erradicação das línguas maternas/indígenas (L1) e a utilização da língua de instrução (L2). Educação bilingue em línguas maioritárias é a última categoria. Esta categoria pressupõe o uso de duas línguas de calibre internacional como é o caso Inglês, Alemão, Francês e outras. Este processo consiste em combinar o uso de duas línguas maioritárias em contextos bilingue ou multilingues.

Segundo Aleixo, Guambe & Sebastião (2021), o modelo Moçambicano de ensino bilingue é de “transição com características de manutenção” (p.22). Quer parecer que o conceito de manutenção aqui introduzido seja difícil de discernir, contudo, o conceito de transição está explícito através dos objectivos estratégico contemplados no plano estratégico 2020-2029, sendo que os aprendentes sejam capazes de usar as suas competências linguísticas no domínio da leitura escrita, fala e audição. De igual forma, ao entrar em contacto com a L2, estes sejam capazes de empregar as suas competências metalinguísticas como forma de assegurar a aquisição desta (a L2). Deste alinhamento, pressupõe-se que seja reduzido o insucesso escolar como garantia do processo de ensino e aprendizagem.

Neste texto, ficou explícito que o modelo de ensino bilingue oferece aos aprendentes maior controlo linguístico e melhor desempenho nas tarefas de resolução de problemas linguísticos. Contudo, a questão que permanece em aberto é: que materiais didácticos os aprendentes do ensino bilingue têm ao seu dispor para que possam fortalecer as suas habilidades linguísticas e metalinguísticas?

O Contexto Linguístico Moçambicano

O contexto linguístico moçambicano é complexo dada à diversidade linguística e à ausência de um estudo dialectológico.

Para Henriksen (2022), existe pertinência para a realização deste e outros estudos visando o mapeamento das línguas bantu de Moçambique. Particularmente, estes estudos são ainda mais requeridos, como forma de responder às exigências da Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue 2020-2029. Contudo, mesmo perante estas limitações, vários autores trabalharam na inventariação das línguas nacionais. Estes números apresentam algumas discrepâncias tal como mostra a tabela abaixo.

Nº.	Fonte	Ano	Nº. de línguas
1	Cabral	1975	15
2	Cardoso	2005	25
3	Conselho Coordenador do Recenseamento	1983	16
4	Firmino	2000	24
5	Katupha	1988	13
6	INE	2010	21
7	Liphola	2009	41
8	Lopes	1999	20
9	Marinis	1981	8
10	Matsinhe	2005	19
11	NELIMO	1989	20
12	Ngunga	1987	33
13	Ngunga	1992	21
14	Yai	1983	13

Fonte: Gunga (2021) citado por Henriksen (2022, p. 59)

Na óptica deste estudo, o conhecimento da existência destas e de outras línguas que fazem parte do mosaico linguístico moçambicano (independentemente do domínio da fala) é fundamental no modelo de EB. Este conhecimento pode influir na interação com os aprendentes assim como na preparação dos materiais didáticos. Ademais, a disseminação desta informação faz parte das directrizes avançadas tanto na Constituição da Repú-

blica assim como na Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue (EEEB) 2020-2029 que preconizam a promoção e valorização das línguas nacionais como património cultural.

Materiais didácticos

Vários autores destacam o uso de materiais didácticos no ensino bilingue como sendo fundamental por várias razões. Velázquez & Vázquez. (2020) discutem a importância do desenvolvimento de materiais adaptados para o ensino bilingue em programas de ensino de inglês no ensino superior e realçam a sua importância no desenvolvimento da proficiência linguística no ensino superior. Por seu turno, Liu, Fu, Di & Miao (2014) analisam a escolha do material e o modelo de educação e exploram um modelo de ensino adequado para estudantes chineses. Estes, concluem que os materiais didácticos originais de alta qualidade melhoram os efeitos do ensino. Por seu turno, Abril (2017) analisa as características e benefícios pedagógicos dos materiais de base tecnológica para a educação bilingue e conclui que a tecnologia apoia a aprendizagem de línguas e a educação bilingue. Porém, nem todos os autores partilham experiências similares. Do estudo feito por Sánchez & Hernández (2015) sobre os materiais de ensino do vocabulário em programas de ensino bilingue em Múrcia, concluíram que os manuais utilizados nestes programas são inferiores em conteúdo e actividades em comparação com os utilizados em programas padrão.

Nesta pesquisa, procuramos discutir os materiais didácticos na perspectiva de toda a ferramenta que é usada quer na sala de aulas ou fora dela com o intuito de facilitar o ensino em contexto bilingue. São exemplos: livros e manuais de ensino usados pelos professores e alunos, materiais audiovisuais, laboratório de línguas, recursos online, materiais de consulta e recursos de média social.

Todos são utilizados com a finalidade de promover o ensino e aprendizagem. Os livros didácticos são instrumentos organi-

zados cientificamente e aprovados por uma entidade científica, editoras ou outro tipo de instituições de publicação. Estes podem ser de formato impresso, sendo constituídos por papéis de formato específico que podem variar de uma unidade para outra, ou de formato eletrónico.

Para o entendimento do formato impresso, recorreremos às ilustrações da Paco editorial (2020) sobre as partes de um livro e da Rocha (2010) sobre a Catalogação, classificação de materiais bibliográficos e documentais.

O manual de ensino é igualmente uma ferramenta utilizada no processo de ensino aprendizagem que é concebido pelo professor ou pela coordenação científica para uso durante um determinado período lectivo.

Tanto o livro assim como o manual servem de consulta para os aprendentes, educadores e a comunidade para efeitos de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Estes são concebidos em conformidade com o currículo escolar, programas de ensino e o contexto sócio-cultural dos aprendentes.

Utami, Aminatun & Fatriana (2020) sublinham particular importância do livro do aluno na sala de aulas. Este, serve como instrumento de auxílio à compreensão dos conteúdos, à prática, à promoção da inclusão e dá segurança ao/a aluno/a na aprendizagem.

De igual modo, Moreira & Paz (2015) e Santos & Martins (2011) realçam o papel do livro do professor na condução do processo de EA. Este material oferece alternativas sobre as boas práticas de ensino, ajuda o professor a aprimorar a sua conduta em sala de aulas e poupa tempo de preparação para dedicar-se a aspectos de organização e monitoria do processo de EA.

Waad & Younus (2022) e Capeleto (2023) fizeram pesquisas sobre os materiais audiovisuais e concluíram que estes materiais potenciam a aprendizagem das línguas na aquisição do vocabulário e da pronúncia.

Os materiais audiovisuais são ferramentas de comunicação usadas no processo de Ensino aprendizagem que combinam som e imagem. Fazem parte deste grupo os videos, material gravado em discos, cinema, televisão e outros. Estas ferramentas são úteis na aprendizagem da fonética, no desenvolvimento das habilidades auditivas e de fala. Os aprendentes quando expostos a estas ferramentas, entram em contacto com os diferentes sotaques como forma de diversificar e ampliar as suas experiências e familiarizarem-se com as diversas realidades.

Ferreira & Araújo (2018) salientam que o uso do laboratório linguístico é crucial na aprendizagem de uma língua pois capacita os aprendentes a uma aprendizagem eficiente.

Laboratório de línguas é um projecto de aprendizagem de línguas geralmente instalado num espaço educacional com ferramentas específicas para os aprendentes praticarem a língua. O laboratório de línguas é um espaço representativo do ambiente natural equipado de ferramentas capazes de oferecer experiências autênticas para os aprendentes desenvolverem as suas competências linguísticas e metalinguísticas. Nele, diversas ferramentas podem estar instaladas tais como audiovisuais e recursos online com particular enfoque no desenvolvimento das habilidades de fala e escuta.

Material de consulta neste texto refere-se a toda a ferramenta (documentos ou recursos didáticos) que os aprendentes podem usar para colher dados acerca de um determinado assunto. Estas ferramentas estão disponíveis nas bibliotecas, em alguns sites da internet ou à venda nas livrarias e ou sites. Temos como exemplos, as enciclopédias, dicionários (impressos ou eletrônicos), materiais já publicados (artigos acadêmicos ou teses) que os aprendentes usam para realizar pesquisas a vários níveis de exigência.

Por fim, temos os recursos de média social usados como ferramentas em que os aprendentes se mantêm informados sobre determinados assuntos do dia a dia que podem estar rela-

cionados com ensino e aprendizagem. Fazem parte destas ferramentas: os jornais, revistas, internet, radio, televisão, etc. Temos como exemplo os programas da Rádio Moçambique (RM) que transmite as suas emissões em Português, Inglês e em 19 línguas bantu moçambicanas. Os programas televisivos da Televisão de Moçambique (TVM) também são fundamentais para o incremento do EB em Moçambique.

Metodologia da Pesquisa

Toda a pesquisa visa não só a resolução de um problema mas também proporcionar um conhecimento novo a partir da aplicação de métodos científicos, especificamente, o uso de materiais didácticos no processo de ensino e aprendizagem no modelo de ensino Bilingue. A presente pesquisa baseia-se numa abordagem qualitativa pois busca examinar a problemática do uso dos materiais didácticos na óptica dos gestores e dos seus utilizadores a diferentes níveis do sistema nacional da educação.

Quanto às fontes de informação, o estudo faz uma combinação de pesquisa bibliográfica e a de campo. A pesquisa bibliográfica compreendeu a recolha de informação relevante sobre o ensino e aprendizagem na modalidade de ensino bilingue, dos materiais didácticos e de documentos normativos de várias fontes. A pesquisa de campo consistiu na recolha directa de informação nos centros de planificação (MINED), de produção (INDE) e de implementação (escolas).

Esta pesquisa realizou-se na Província de Maputo. Esta província, com excepção da Matola, tem 218 escolas com o modelo de EB distribuídas em 7 distritos. A pesquisa contou com a colaboração de duas Escolas Primárias do Distrito de Boane, nomeadamente, Escola Primária de Mahubo Km 10 e Escola Primária de Mahubo Km 14; membros do INDE, da Direcção Provincial e do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

A amostra contou com a colaboração de 5 professores dos 10 provistos, 3 gestores do EB, sendo um gestor da Direcção Provincial de Maputo, um gestor do INDE e um gestor do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. A selecção dos participantes foi feita com base na disponibilidade dentro dos princípios éticos de independência, liberdade e confidencialidade da identidade do respondente.

O instrumento de colecta de dados foi uma entrevista semi-estruturada por se entender que esta poderia facilitar a interacção entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Esperamos que este estudo contribua na ampliação do conhecimento sobre a abrangência e pertinência dos materiais didácticos no ensino das línguas nacionais de origem bantu.

Apresentação e Discussão de Dados

Neste estudo, analisamos a abrangência dos materiais didácticos no modelo de EB no contexto moçambicano. A seguir, apresentamos os dados colectados tanto na pesquisa bibliográfica assim como na pesquisa de campo baseada em entrevista aos professores e gestores do EB que responderam à mesma. Na entrevista, procuramos captar a percepção dos gestores do modelo de EB sobre as políticas de implantação e expansão e dos professores na qualidade de implementadores deste modelo. Deste modo, a relação entre as políticas do modelo de EB e a natureza do material didáctico é indispensável.

A primeira questão colocada centra-se na existência do EB em Moçambique. A este respeito, a resposta foi uniforme, tanto os professores assim como os gestores reconhecem a existência desta modalidade de ensino. O resultado é que tanto os gestores assim como os implementadores deste modelo de EB estão alinhados, situação que é consubstanciada na estratégia de expansão do EB na estratégia de comunicação.

Em relação a segunda questão sobre o modelo de ensino adoptado, os gestores do EB responderam que se trata do Modelo de Transição Gradual com características de Manutenção. Igualmente, Aleixo, Guambe & Sebastião (2021, p. 122) apontam ao modelo de EB moçambicano como sendo de transição com características de manutenção. Assim, o ponto forte é o aspecto cognitivo, uma vez que o conhecimento das funcionalidades da L1 influencia positivamente na aprendizagem da L2 o que contribui para a redução do insucesso e abandono escolar. Por outro lado, para os professores, EB e modelo de EB têm o mesmo significado.

A terceira questão pretende saber se este modelo abrange todas as línguas nacionais. Dos oito entrevistados, dois responderam que sim, um respondeu que não, um disse 19 línguas e os restantes, na ordem de 50% constituídos por professores, responderam “Xironga”. Da análise feita constata-se que a resposta 19 línguas enquadra-se dentro dos parâmetros previstos por vários autores citando fontes diversas. Uma vez que a resposta sim não oferece nenhum detalhe, pode-se entender lacuna de informação partindo do pressuposto de que autores em línguas nacionais divergem entre si sobre o número exacto de línguas bantu de Moçambique. O conhecimento do mosaico linguístico moçambicano é fundamental tanto para os professores e alunos/as segundo o artigo 9 da lei nº 1/2018, de 12 de Junho, da revisão da Constituição da República, institui a promoção, valorização e disseminação das línguas nacionais.

Sobre a quarta questão que diz respeito aos critérios de selecção da língua de ensino, as respostas variam entre a existência de maior número de falantes (4), segundo a localização geográfica da escola (2), em conformidade com a língua materna da criança(1), consulta à sociedade civil incluindo Encarregados de Educação (1), zonas linguisticamente homogêneas (1). Da análise feita, constata-se que as diversas respostas constituem no seu todo as condições para a expansão do EB previstas pelo MI-

NEDH (2020, p. 8). Pode-se concluir que existe um alinhamento de pensamento, contudo a difusão da informação até ao corpo de professores requeira algum incremento.

Em relação à quinta questão, pretende-se saber a modalidade de funcionamento do EB. Todos os entrevistados responderam que o modelo funciona com duas línguas sendo na primeira fase L1 usada como a língua de instrução até a 3ª Classe enquanto que a L2 é usada como uma disciplina complementar com enfoque na habilidade de oralidade na 1ª e 2ª Classes. Situação inversa ocorre a partir da 4ª Classe onde a L2 funciona como a língua de instrução até completar o ensino secundário. Segundo Cummin, o uso de duas línguas em ensino bilingue tem vantagens no desenvolvimento de competências linguísticas e metalinguísticas. Os aprendentes da L2 não só levam vantagens da experiência do funcionamento da L1 que pode ser transferido e usado durante a aprendizagem da L2 assim como da sua capacidade cognitiva na manipulação das regras gramaticais.

A sexta questão pretende saber se os diversos intervenientes estão satisfeitos com os resultados deste modelo de ensino. Todos afirmam estarem satisfeitos. Este posicionamento é importante pois os professores e os gestores de EB são os actores chave do processo de EA.

A sétima pergunta procura fazer um diagnóstico da existência do recursos didácticos para o EB. Todos os gestores afirmaram positivamente. Isto quer dizer que os materiais de ensino foram concebidos e estão disponíveis para uso pelos/as alunos/as. Dois professores também afirmam existir material didáctico. Em contrapartida, três professores referem que há falta do material didáctico. Resumidamente, todos os entrevistados afirmam que o livro do aluno existe. Assim podemos concluir que a aprendizagem do aluno com recurso ao livro o potencia na realização de várias actividades. Moreira & Paz (2015) e Santos & Martins (2011) sublinham particular importância do livro do aluno na sala

de aulas como sendo instrumento de auxílio à compreensão dos conteúdos, à prática, à promoção da inclusão e dá segurança ao/a aluno/a na aprendizagem.

Quanto ao livro do professor, 2 professores (12.5%) dizem não possuir o livro do professor. Para esta pesquisa, este material é fundamental e segundo Moreira & Paz (2015) e Santos & Martins (2011), este material potencia a actividade docente oferecendo técnicas e estratégias de ensino que melhoram tanto as práticas pedagógicas assim como o rendimento pedagógico dos aprendentes.

Quanto à décima questão, relacionada com o uso de materiais audiovisuais na sala de aulas, dois gestores afirmaram que sim enquanto que um respondeu que não. Dos que afirmaram positivamente pode-se salientar que se trata de casos excepcionais de comparticipação dos parceiros. Nas duas escolas em estudo, todos os professores responderam negativamente sobre a existência de tais materiais. Assim pode-se concluir que há escassez de materiais audiovisuais para a aprendizagem das línguas bantu. Este estudo, destaca a utilidade destas ferramentas na aprendizagem da fonética, no desenvolvimento das habilidades auditivas e da fala.

Todos os entrevistados responderam negativamente quanto à existência de laboratório de línguas no ensino bilingue. Não obstante, e segundo Araújo & Ferreira (2018), o laboratório de línguas é fundamental na aprendizagem de línguas.

À excepção de enciclopédias, sete dos inqueridos afirmaram existir dicionários como material de referência para consultas adicionais. Os dicionários desempenham um papel fundamental para a realização de trabalhos independentes.

Embora os recursos, online como a internet e softwares educacionais e os recursos de média social, sejam inexistentes na óptica dos inqueridos, este estudo atribui lhes particular importância pois com uma gestão adequada podem acelerar o EB quando aos aprendentes, se atribuem tarefas de extensão com

recurso a estas ferramentas. Paralelamente, estas ferramentas para além de ser do domínio público podem ser adaptadas para uso de EB. Por exemplo, o recurso aos programas da Rádio Moçambique que transmite as suas emissões em Português, Inglês e em 19 línguas bantu moçambicanas. Igualmente, os programas televisivos da Televisão de Moçambique são fundamentais para o incremento do EB em Moçambique.

Por fim, quanto aos desafios enfrentados sobre o material didáctico, um gestor aponta para a falta de material didáctico das classes subsequentes 4^a a 6^a Classes. Um fala da chegada tardia do material dos alunos e outro olha para a diversidade e variação linguística como factores de bloqueio na concessão e produção de materiais didácticos.

Conclusão

Deste estudo, concluímos que para melhor concepção e uso dos materiais didácticos é necessários que haja um alinhamento entre os gestores dos modelos de EB e os professores responsáveis pela execução desses modelos, e este alinhamento existe no local deste estudo. Paralelamente, existe um conhecimento dos critérios de selecção da língua de ensino e a modalidade do funcionamento do EB. Estes aspectos são essenciais para os educadores e aprendentes.

Da entrevista, constatamos satisfação dos intervenientes quanto à importância do EB e da disponibilidade de livro do/a aluno/a. Contudo, há uma lacuna de conhecimento sobre as línguas bantu de Moçambique por parte dos professores.

O desconhecimento do mosaico linguístico moçambicano tem implicações sociais e pedagógicas porque um dos objectivos de EB é a promoção e valorização das línguas nacionais como património cultural. Sendo que, este conhecimento deve estar patente nos materiais didácticos e difundido pelos interve-

nientes do processo de EA. De igual modo, a discrepância de informação entre os órgãos de gestão e os implementadores sobre a disponibilidade do material de apoio ao professor revela lacuna no intercâmbio de materiais de apoio e da informação e não, necessariamente, sua falta.

Por fim, entendemos que Moçambique registou avanços significativos em relação aos recursos audiovisuais e que são usados na promoção e valorização das línguas nacionais. Atendendo que muitas escolas estão equipadas com pelo menos um televisor e um simples aparelho da rádio, entendemos que estes recursos podem ser usados em programas da Rádio Moçambique e da Televisão de Moçambique nas sessões sobre as línguas nacionais.

Referência bibliográfica

- Abdula, R.A.M. (2021). *Ensino bilingue e escrita da língua portuguesa em Moçambique*. Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA) | v.1, nº Especial | p.225-242.
- Abril, C. H. (2017). *The Role of Technology in the Development of Materials for Bilingual Education*.
- Alaye A. (2019). *Critical Review on the Meaning, Purposes and Techniques of Integrative Language Skills Teaching Approach*. Journal of Literature, Languages and Linguistics,
- Aleixo, J. B., Guambe, A. J., & Sebastião, L. M. S. (2021). *Uma política pública de combate ao insucesso e ao abandono escolares em Moçambique: O programa de ensino bilingue*. Vol. 7 | Investigação Qualitativa em Educação: Avanços e Desafios.
- Capeleto, F. L. (2023). *Introdução à Produção Audiovisual*. S hyrlei K. Jagielski Benkendorf – CRB 14/662.
- https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/737726/2/Ebook%20Curso%20Audiovisual_vFinal.pdf.



Cummin, J. (1980). *Jim Cummin's theory*.

Google, com/search

FERREIRA, E. S. & ARAÚJO, J. M. (2018). *Perspectivas e Desafios no*

Ensino da Língua Estrangeira na Escola Pública. Revista Diálogos, v. 2, n. 20, p. 149-169http://www.revistadiologos.com.br/Diologos_20/Dial_20_Erasmo_Josefa.pdfAcesso em: 3 jun. 2020.

Grosjean, F. (2012). *Bilingualism: A short introduction*. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5–25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://www.wiley.com/en-us/The+Psycholinguistics+of+Bilingualism-p9781444332797>

Henriksen, S.M. (2022). *Documentando a Superdiversidade – O Contributo da Dialectologia e Interdisciplinaridade na Construção de um Atlas Linguístico de Moçambique*.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/seminal.2022.64697>

Liu, Z. Fu, Y., Di, X., & Miao, H. (2014). *Bilingual Teaching Practice of Original Teaching Materials Application*. doi: 10.1007/978-1-4614-3872-4_190

Luís, T. S. F. (2023). *Ensino Bilíngue nas Escolas Primárias: Caso da Escola Primária Completa de Chiboene, 2018-2020*. Maputo: UEM.

Meng, F. (2022). *Blended Bilingual Education Model in Chinese-Foreign Cooperatively-Run Programs in Higher Vocational Colleges with Foreign Language other than English as the Target Language*. Journal of education and development, doi: 10.20849/jed. v6i2.1190.

Moçambique. (2018). *Constituição da República de Moçambique*. Revista pela Lei no. 1/ 2018, de 12 de Junho.

Močinić, A. (2011). *Bilingual education*. Metodički obzori/ Methodological Horizons.



[https://www.researchgate.net/publication/329883236_](https://www.researchgate.net/publication/329883236_BILINGUAL_EDUCATION)
BILINGUAL_EDUCATION

MINEDH. 2019. *Estratégia de expansão do ensino bilingue (EEEB) 2020-2029*. MINEDH: Maputo.

Moreira & Paz. (2015). *A importância do livro didático na formação dos professores de Biologia do Timor-Leste e o português como língua de instrução*.

Newton, Jonathan. (2016). *Teaching language skills*. doi: 10.4324/9781315676203-36.

Ngunga, A. (1987). *As Línguas Bantu de Moçambique. Limani: Linguística e Literatura*, v. 2, p. 59-70.

Paco Editorial. (2020). *Quais são as partes de um livro impresso?* <https://editorialpaco.com.br/quais-sao-as-partes-de-um-livro-impresso/>

Pyrih, M., Vasilita, M., Wallace, J., Shavdia, K. & Hinkson, R. (2022). *Bilingual effects on lexical retrieval and performance on a word guessing game*. Berkeley Program in Law & Economics, doi: 10.1121/10.0016228

Raharjo, R. P. (2022). *Analisis pembelajaran langsung pada keterampilan menulis puisi bahasa indonesia pada kelas xii ips di ma at-taufiq*. *Sastronesia: Jurnal Program Studi Pendidikan Bahasa dan Sastra, Indonesia*: doi: 10.32682/sastronesia.v10i1.2305

Rocha, S. N. (2010). *Catálogo, classificação de materiais bibliográficos e documentais*. CURITIBA, PR: UTFPR. <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br> > File

Santos, Martins, (2011). *A importância do livro didático*. Candombá – Revista Virtual, v. 7, n. 1, p. 20-33, jan – dez 2011.

Sánchez, C. C. & Hernández, P. S. (2015). *An Analysis and Comparison of the Vocabulary of Teaching Materials: Exploring Bilingual Programmes in Secondary Education**.



Procedia - Social and Behavioral Sciences. doi: 10.1016/J.SBSPRO.2015.02.031

Sanosi, A. B. (2022). *Correlation of EFL learners' metalinguistic knowledge and grammatical accuracy*. Studies in English language and education, 9(3):908-925. doi: 10.24815/siele.v9i3.24615

Sawad, N. B., Law, J., Tibi, S. & Boese, K. (2022). *Arabic metalinguistic knowledge predicts reading comprehension: A scoping review*. Frontiers in Communication, doi: 10.3389/fcomm.2022.984340

Tembra, J. J. V. & Iseni, A. (2016). Advantages and disadvantages of bilingualism by uriel weinreich and einar haugen. ANGLISTICUM. Journal of the Association for Anglo-American Studies, doi: 10.0001/(AJ).V1I1.896.

Tuttle, B. E. & Munalim, L.O. (2022). *Millennial students' metalinguistic knowledge on headlines Using Grammaticality Judgment Test*. Studies in English language and education, doi: 10.24815/siele.v9i3.23731

Utami, A. R., Aminatun, D. & Fatriana, N. (2020). *Student Workbook Use: Does it still matter to the effectiveness of Students' Learning?*

Velázquez, C. Y. P. & Vázquez, V. P. (2020). *The Pedagogical Dimension and the Use of Materials in English-Taught Programs in Higher Education*.

doi: 10.4018/978-1-7998-2318-6.CH015

Waad, M. A., & Younus, R. Z. (2022). The role of audio-visual aids in teaching English. International Journal of Health Sciences, 6(S5), 10616–10622. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS5.10840>

Yassin, A. A., Razak, N. A. & Maasum, M. (2019). *Integrated Model for Teaching Language Skills*. International Journal of English Linguistics Archives Vol. 9, No. 5 (2019).

Yong-ming, H. (2007). *Constructing Bilingual Teaching Model Based on the Relations of Different Languages*. *Journal of Research on Education for Ethnic Minorities*.

JENETE AZIZI

A teacher of English and researcher with over 18 years of experience in the field. She is currently a lecturer at Universidade Rovuma and a doctoral student in Language Sciences, with **focus** on applied language teaching. **Her** expertise includes designing and implementing engaging curricula that have significantly enhanced student proficiency. She integrates innovative teaching methods and foster an inclusive classroom environment. **Her** research interests include didactics and linguistics, and she has published articles in these areas. Additionally, she is dedicated to mentoring students and leading faculty development initiatives to promote academic excellence and research success.

THE INTERFERENCE OF MOTHER TONGUE (PORTUGUESE) PRONUNCIATION IN THE LEARNING ENGLISH VOCABULARY IN GRADE 11 EFL CLASSES AT EMILIA DAUSSE SECONDARY SCHOOL IN LICHINGA

Language acquisition and proficiency development are intricate processes influenced by various factors, including learners' mother tongue or first language. In the context of acquiring English as a foreign language, the interference of the mother tongue in the learning process has drawn significant attention among researchers and teachers. This phenomenon, often referred to as linguistic interference, manifests in various aspects of language learning, including pronunciation, vocabulary acquisition, and grammatical structures.

As Cook (2016, p. 98) aptly notes, 'The influence of the mother tongue on second language pronunciation is a well-documented phenomenon in the field of second language acquisition.' It is crucial to acknowledge that mother tongue interference is just one of several factors influencing English as a foreign language pronunciation. According to Cook (2016), other aspects such as

the learning environment, the quality of teaching, the amount of exposure to the language, and even the age at which learners start acquiring the language can all play significant roles in shaping pronunciation skills. Learners often encounter difficulties in achieving native-like pronunciation due to the phonological disparities between their mother tongue and the target language. Similarly, Flege (1995, p. 176) highlights the pervasive nature of phonological interference, stating that ‘learners often transfer phonetic features, stress patterns, and intonation from their native language to the target language, resulting in pronunciation errors and difficulties in achieving native-like proficiency.’ In the multicultural and multilingual context of Emilia Dausse Secondary School in Lichinga, where Portuguese serves as the predominant mother tongue and English as the foreign language a curriculum subject, understanding the specific challenges posed by phonological interference is paramount. By delving into the intricacies of Portuguese interference in English pronunciation, this study seeks to provide insights that inform more effective teaching strategies and pedagogical interventions tailored to the needs of Grade 11 English as a Foreign Language learners.

Through a comprehensive exploration of phonological transfer phenomena and the identification of common pronunciation errors, this research will contribute to the enhancement of the English language teaching at Emilio Ause Secondary School, ultimately empowering learners to achieve greater proficiency in spoken English. In order to achieve this objective, the study will identify the type of interference, the sounds affected by this interference, the causes, and their frequency finally will propose solutions to assist grade 11 learners learning English as a Foreign Language at Emilia Dausse Secondary School

Emilia Dausse Secondary School, located in Lichinga, Mozambique, serves as a hub of cultural and linguistic diversity, reflecting the nation’s rich tapestry of languages and traditions.

Within this vibrant educational setting, Grade 11 learners engage in English as a Foreign Language classes, where they embark on a journey to master the intricacies of the English language. However, amidst the linguistic diversity of the school, learners encounter a significant challenge of the interference of their mother tongue, Portuguese, in the pronunciation of English words. for example, English interdental, fricatives *th* sounds (/θ/ and /ð/) in the word “think”: /θɪŋk/ (th-ink) - substituted with “tink” or “tink: /tɪŋk/ (t-ink)., thank –tank, “father”: /'fa:ðər/ (fah-thuh) – substituted with “fader”: /'feɪdər/ (fay-duh) or “vader”: /'veɪdər/ (vay-duh). “mother”: /'mʌðər/ (muh-thuh) -substituted with “mudder” or “mudder”: /'mʌdər/ (muh-duh) “.

Although there are other languages spoken by learners, such as Chiyao, Chinyanja, Emakuwa, etc., contributing to its linguistic diversity, the specific issue being addressed in this study is how Portuguese influences English pronunciation.

Cook’s (2016,p.10) seminal work on language transfer underscores the profound impact of the mother tongue on second language acquisition, stating, “The influence of the mother tongue on second language pronunciation is a well-documented phenomenon in the field of second language acquisition” .This phenomenon is particularly pronounced in the context of phonological transfer, where learners inadvertently carry over phonetic features, stress patterns, and intonation from their native language to the target language.

Similarly, Flege’s research sheds light on the pervasive nature of phonological interference, highlighting that “learners often transfer phonetic features, stress patterns, and intonation from their native language to the target language, resulting in pronunciation errors and difficulties in achieving native-like proficiency” (Flege, 1995, p. 12). For Grade 11 English as a Foreign Language learners at Emilia Dausse Secondary School, this interference poses a formidable an obstacle on their journey to acquire a spoken English.

Against this backdrop, it becomes imperative to contextualize the linguistic landscape of the grade 11 English as a Foreign Language learners at Emilia Dausse secondary school and understand the unique challenges faced by learners. Considering the multicultural and multilingual context of the learner, teachers must navigate the nuances of phonological transfer from Portuguese to English to facilitate effective language instruction.

This statement underscores the critical need for teachers to thoroughly comprehend the linguistic environment in which Grade 11 English as a Foreign Language learners at Emilia Dausse Secondary School are immersed. By acknowledging and addressing the unique linguistic challenges faced by these learners, teachers can create a more inclusive and effective learning environment. Moreover, the emphasis on embracing the multicultural and multilingual nature of the learner signifies a commitment to celebrating diversity and fostering an inclusive educational experience. Teachers must navigate the complexities of phonological transfer from Portuguese to English with sensitivity and skill, ensuring that instruction is tailored to meet the specific needs of each learner. This approach not only promotes linguistic proficiency but also cultivates a deeper appreciation for the richness of language and culture among both learners and teachers.

The researcher likely raised the issue of multilingualism to highlight the diverse linguistic environment in Emilia Dausse Secondary School. By mentioning languages like Chiyao, Chinyanja, Emakuwa, and others, the researcher acknowledges that learners at the school come from various linguistic backgrounds. The presence of multiple languages raises the possibility of interference and transfer phenomena, where features from one language influence the acquisition and use of another. In this case, the study focuses on how Portuguese interference affects English pronunciation, highlighting the relevance of multilingualism in understanding English language learning challenges.

These challenges can significantly impact learners' ability to accurately pronounce English words and achieve communicative competence. Cook (2020) studied some of the common linguistic challenges faced by learners and noted that Portuguese and English have different vowel systems, leading to difficulties in distinguishing and producing English vowel sounds accurately. Portuguese has fewer vowel sounds than English, and the placement of stress on vowels differs between the two languages. Learners may struggle with vowels such as /ɪ/ and /i:/, which do not exist in Portuguese, resulting in pronunciation errors in words like 'ship' and 'sheep.'

Acknowledging that learners' mother tongue (Portuguese) may influence their pronunciation, it's also important to consider that they may not have learned certain phonological distinctions, such as long vs. short vowels, in English language instruction.

It's possible that learners at Emilio Ause Secondary School do have the notion of long and short vowels. However, the assumption that it is primarily a language problem, particularly related to phonological interference from Portuguese, is based on several factors. Firstly, Portuguese is commonly spoken and is often the mother tongue of many learners at the school, contributing to potential phonological transfer issues. Additionally, if learners did not learn this distinction in Portuguese, it could still be considered a language problem as it affects their pronunciation and comprehension in English, which is the focus of their English as a Foreign Language learning at the school.

Therefore, while it may not solely be a language problem, considering the linguistic backgrounds of the learners and the context of English language instruction at the school, addressing phonological challenges related to their native language is an important aspect of enhancing their English language proficiency.

English frequently uses consonant clusters, which are less common in Portuguese. Portuguese speakers may have difficulty

pronouncing English words with multiple consonants together, leading to simplification or the insertion of vowels between consonants. For example, they might pronounce ‘strength’ as ‘estrength’ or ‘school’ as ‘ischool.’

The presence of consonant clusters like ‘str-’ in Portuguese words such as ‘estrato’ and ‘estrado’ can be explained by historical and phonological factors. While Portuguese generally avoids complex consonant clusters, there are instances where clusters like ‘str-’ occur. This can be attributed to the borrowing of words from languages like Latin or Greek, where such clusters are more common (Mateus & d’Andrade, 2000). For example, ‘estrato’ (stratum) and ‘estrado’ (platform) are derived from Latin roots that include the ‘str-’ cluster. Portuguese may adapt the pronunciation of these clusters to fit its phonological rules, sometimes resulting in slight changes in pronunciation or syllable structure. Additionally, linguistic evolution over time has led to certain clusters, once less common in Portuguese, becoming more accepted or standardized in modern usage due to linguistic changes and influences.

In the researcher’s opinion, learners make errors in pronouncing English words contain consonant clusters due to phonetic complexity. Some English sounds or phonetic combinations can be more challenging for learners because they are complex or rare in their native language. For example, the “str-” cluster in “strength” can be challenging if it does not exist or is uncommon in the learner’s native language. Additionally, learners may sometimes rely too heavily on written forms of words and incorrectly apply spelling patterns to pronunciation. This can lead to errors like pronouncing “strength” as “estrength” based on the spelling rather than the correct pronunciation. Moreover, regional accents or dialectal variations in English can influence pronunciation errors. Learners may inadvertently use accent patterns from their region or dialect, resulting in pronunciation variations from standard English. Limited exposure to spoken English or insufficient practice in pronouncing

specific sounds can also lead to errors. Students need consistent exposure to correct pronunciation models and ample opportunities for practice to develop accurate pronunciation skills.

Moreover, Portuguese has a more regular stress pattern compared to English, where stress can fall on different syllables depending on word context. Portuguese speakers may transfer the stress patterns of Portuguese words to English, leading to incorrect stress placement and unnatural intonation patterns. This can affect the overall rhythm and flow of spoken English.

Portuguese often drops final consonants in words, while English typically retains them. Learners may omit final consonants in English words, leading to incomplete or inaccurate pronunciation. For example, they might pronounce “end” as “en” or “walk” as “wal.”

García & Wei, (2014) explore the concept of translanguaging, where speakers draw on their full linguistic repertoires to communicate. Understanding learners’ multilingual backgrounds and allowing for translanguaging practices in the classroom can enhance language learning and promote academic success. In this context, the investigation into the interference of Portuguese pronunciation in the learning of English words among Grade 11 English as a Foreign Language classes at Emilia Dausse Secondary School takes on paramount importance. By unraveling the intricacies of phonological transfer phenomena and identifying prevalent pronunciation challenges, teachers can develop targeted interventions that empower learners to overcome linguistic barriers and embark on a path towards pronounce English words correctly.

Literature Review

Mother tongue interference

The concept Mother tongue interference refers to the impact of a learner’s native language on their acquisition of English as

a foreign language. According to Cook (2003) Mother tongue interference, also known as cross-linguistic influence, occurs when the linguistic system of one language affects the acquisition, production, or comprehension of another language. Interference can manifest at various linguistic levels, including phonology, morphology, syntax, and lexicon. Mother Tongue Interference can be seen as a transfer that affects learning in both negative and positive way.

Understanding mother tongue interference is paramount for teachers, as it informs teaching methods that can address both the negative and positive aspects of this phenomenon. By recognizing the potential areas of difficulty and leveraging the areas of positive transfer, educators can design more effective and tailored approaches to support language learners.

Thus, this study aligns with Cook's perspective by recognizing the complexity of language acquisition and highlighting the importance of addressing mother tongue interference in teaching methods. Through this investigation, the study contributes valuable insights to the field of language teaching and support teachers in creating more effective and tailored approaches for language learners.

Research in English as a Foreign Language acquisition acknowledges the significant influence of learners' mother tongue on the acquisition and production of a second language. Studies have demonstrated that learners often transfer phonetic features, stress patterns, and intonation from their native language to the target language, resulting in pronunciation errors and difficulties in achieving native-like proficiency (Flege, 1995; Cook, 2003). The researcher agrees with the above authors, for example, the majority of grade 11 learners at Emilia Dausse secondary school, face challenge to pronounce the English interdental fricatives *th* sounds (/θ/ and /ð/) as these sounds do not occur in Portuguese, as it was said before. So, learners used to substitute the English

interdental fricatives /θ/ and /ð/ with sounds from their Portuguese language due to differences in phonological systems. “*think*” substituted with “*tink*” or “*tink.*”, *thank* – *tank*, “*father*” – “*fader*” or “*vader*”. “*mother*” – “*mudder*” or “*mudder*” These examples demonstrate phonetic errors where sounds from the native language, in this case, Portuguese are carried over into the pronunciation of English words, leading to pronunciation variations or errors. The correct pronunciation for English word “*think*” is / θɪŋk/. “*Thank*” is / θæŋk/. “*father*” is / ˈfɑːðər/. “*Mother*” is / mʌðər/.

Another illustrative example pertains to the nuances of Stress and Intonation, where the divergence between Portuguese and English becomes apparent. As elucidated by Silva (2011), these two languages exhibit distinct stress and intonation patterns, influencing the cadence, rhythm, and emphasis placed on words and phrases. Understanding these nuances is crucial in navigating the intricacies of pronunciation and communication, as they contribute significantly to the overall fluency and naturalness of spoken language in both Portuguese and English contexts.

Portuguese is a syllable-timed language, where syllables are pronounced with relatively equal duration, while English is a stress-timed language, with stressed syllables occurring at regular intervals, for example, “*I want to GO to the SHOP.*” In English, stressed syllables are pronounced with greater emphasis, and there is a regular rhythm characterized by relatively equal time intervals between stressed syllables. Unstressed syllables may be pronounced more quickly and with reduced emphasis. While Portuguese (Syllable-Timed Language): “*Eu quero IR à LOJA.*” In Portuguese, each syllable tends to have a similar duration, resulting in a more uniform rhythm. While there is still stress in Portuguese words, it is less prominent compared to English, and syllables are generally more evenly spaced in terms of timing. When learners transition to English, they often carry over the syllable-timed rhythm of their native language into their En-

glish pronunciation. This led to unnatural stress and intonation patterns, as the English stress-timed rhythm requires greater variation in syllable duration and emphasis. Another example is the use of English Consonant Cluster, “English as a Foreign Language Learners, find it challenging to pronounce the initial consonant cluster “str” followed by the consonant cluster “ngth” in the word “strength.” As a result, they simplify pronounce it as “strent,” omitting one of the clusters to make it easier to pronounce based on Portuguese phonotactics” (Silva, 2011, p. 5).

Concept of Pronunciation

Pronunciation is the way in which words or a language is spoken, including factors such as sound, intonation, stress, rhythm, and articulation. As we know, in language learning, the clear pronunciation enhances listening skills and facilitates better interaction with other speakers of the English language. Labov (2003) explains that pronunciation simplifies organized sounds of language produced by human speech organ using all the phonemics units of the language as well, which is maintaining all the phonemic units of the language by means of the distinctive units of the distinctive phonemic features.

It can be easily understood that pronunciation in a way in which someone utter the words or the language to another based on the available rules, i.e. sound, intonation and rhythm (Deterding & Mohamad, 2016). We agree with the statement provided by Labov that, pronunciation involves how someone speaks words or a language to another person, following established rules of sound, intonation, and rhythm. It's crucial in communication as it affects clarity and understanding. As noted by Deterding & Mohamad (2016), pronunciation involves not just the sounds of words but also factors like intonation and rhythm. This understanding is fundamental in language learning and effective communication. So, understanding pronunciation as a combination of sound, intonation, and rhy-

thm is vital for language learners. It helps them convey meaning accurately and adapt their speech based on different contexts, such as formal presentations or casual conversations.

Portuguese Influence on English Pronunciation

According to Cucchiarato (2018, p.36) Portuguese and English belong to different language families and possess distinct phonological systems.

Portuguese is characterized by syllable-timed rhythm, vowel reduction, and nasalization, while English exhibits stress-timed rhythm, complex consonant clusters, and a larger vowel inventory. These phonological differences often lead to pronunciation challenges for Portuguese-speaking learners of English. For example, Syllable-timed rhythm in Portuguese and stress-timed rhythm in English. Portuguese: “obrigado” (thank you) pronounced as “oh-bree-GAH- doo “/obriˈ gadu/. English: “thank you” pronounced as THANGK yoo”. THANGK yoo” would be pronounced with the stress on the first syllable of “thank” and the second syllable of “you,” like “THANGK yoo. This means that when you pronounce “thank you” as “THANGK yoo,” you should emphasize the “THANGK” part more than the “yoo” part. The doubling of vowel sounds in the phonetic transcription is a way to indicate that the vowels are pronounced separately, with a slight pause or break between them. This helps convey the correct pronunciation and rhythm of the word, as Portuguese is a language where vowel sounds are often pronounced distinctly.

Vowel reduction in Portuguese and clear vowel pronunciation in English, for example, Portuguese: “português” (Portuguese) pronounced as “poh-too-GEZ” while in English: “Portuguese” pronounced as “por-chu-GEEZ”.

For example, in complex consonant clusters in English: “strengths” pronounced with multiple consonant clusters:

“strengθs”. In Portuguese words typically have simpler consonant clusters, “praia” (beach) pronounced as “PRY-uh”. English has a wide range of vowel sounds, illustrated by words like “beat,” “bit,” “bait,” “bet,” and “but.” While Portuguese has a more limited set of vowel sounds, with fewer vowel distinctions

These examples demonstrate some of the key phonological differences between Portuguese and English, highlighting areas where Portuguese-speaking learners may encounter challenges in mastering English pronunciation. By recognizing and addressing these differences, both teachers and learners can effectively navigate the complexities of foreign language acquisition and enhance pronunciation proficiency in English.

However, the Portuguese interference affects learners’ language acquisition. For instance, learners’ mispronunciation can lead to miscommunication, as the intended meaning may not be accurately conveyed. This can result in confusion among classmates and the teacher, hindering effective communication in the classroom. As Krashen (1985) suggests, mispronunciations can disrupt the flow of comprehensible input, leading to misunderstandings and hindering effective communication. It also, Portuguese interference pronunciation may lead to learners’ difficulty in understanding native English speakers, challenges in participating in English-speaking environments outside of the classroom, and frustration when their pronunciation impedes effective communication. As Skinner (1953) explains, if mispronunciations go uncorrected, learners may continue to use incorrect pronunciation patterns, reinforcing these errors over time. This can impede their progress in mastering English pronunciation and lead to greater difficulties in communication. The pronunciation interference can impact learners’ academic performance. For example, incorrect pronunciation may lead to lower scores on oral assessments, difficulty in comprehending spoken instructions or lectures, and challenges in effectively communicating ideas in written assignments.

Pedagogical Approaches to Pronunciation Instruction

In order to minimize the interference of mother tongue pronunciation, there is a need to use effective strategies, as Cook (2016) explains effective pronunciation instruction requires a multifaceted approach that integrates explicit instruction, focused practice, and feedback. In line with Cook's (2016), explanation addressing mother tongue interference in pronunciation necessitates employing effective strategies. Cook emphasizes the multifaceted nature of effective pronunciation instruction, advocating for approaches that combine explicit instruction, focused practice, and feedback. This multifaceted approach is crucial for learners to develop a more accurate and native-like pronunciation, reducing the influence of their mother tongue. By incorporating these strategies into language teaching, instructors can help learners overcome pronunciation challenges and improve their overall oral communication skills.

Researchers suggest that incorporating phonetic training exercises, peer feedback sessions, and audio-visual materials into the curriculum can enhance learners' awareness of pronunciation features and improve their ability to produce accurate English sounds (Derwing & Munro, 2005; Roach, 2009).

The recommendations put forth by researchers, as cited by Derwing and Munro (2005) and Roach (2009), underscore the value of incorporating diverse phonetic training exercises, peer feedback sessions, and audio-visual materials into language curricula. These strategies play a pivotal role in heightening learners' awareness of pronunciation features and facilitating the accurate production of English sounds. By engaging in phonetic training exercises, learners can develop a deeper understanding of phonetic principles and improve their ability to articulate sounds accurately. Peer feedback sessions offer an interactive platform for learners to receive constructive input on their pronunciation, fos-

tering self-awareness and continuous improvement. Additionally, the integration of audio-visual materials provides learners with visual and auditory cues, reinforcing correct pronunciation patterns and enhancing overall language proficiency. Thus, integrating these multifaceted strategies into the curriculum can significantly contribute to enhancing learners' pronunciation skills and promoting effective communication in English.”

Celce-Murcia et al, (2010) suggest the effective pronunciation instruction requires a multifaceted approach that integrates explicit instruction, focused practice, and feedback.

The researcher goes along with the above authors; teachers can use some strategies in order to raise learners' awareness of the differences between English and Portuguese phonetics. Highlight specific sounds or pronunciation patterns that are different between the two languages. Also, we can compare and contrast English and Portuguese phonetic systems. Show learners how certain sounds are produced differently in both languages, and explain why these differences lead to pronunciation difficulties.

Not only, we can use minimal pair exercises to focus on distinguishing between sounds that are similar in Portuguese but distinct in English. Practice exercises where learners identify and produce words that differ by only one sound (e.g., ship/sheep, bit/beat). Moreover, provide clear models of correct pronunciation and encourage learners to imitate these models through repeated practice. Use drilling techniques to reinforce correct pronunciation patterns. Additionally, we can provide targeted feedback on pronunciation errors, focusing on specific sounds or patterns influenced by the learners' mother tongue, which is Portuguese language. Help learners understand the differences between their pronunciation and the target pronunciation, and guide them in making appropriate adjustments. Furthermore, we can incorporate pronunciation practice into meaningful communicative activities. By Using role-plays, dialogues, and other interactive tasks where

learners have opportunities to use English in authentic contexts while also focusing on improving their pronunciation. Also, we can encourage peer feedback and collaboration in pronunciation practice. Pair or group students together to practice pronunciation activities, allowing them to observe and provide constructive feedback to each other. By incorporating these tips into language teaching and learning, learners can make significant progress in improving their pronunciation skills and achieving greater fluency in speaking.

Research Methodology

This study employed a descriptive research design to explore the phenomenon of mother tongue interference in pronunciation of English words in English as a Foreign Language classes. According to Kervin et al (2006) the classification of research into types depends on the purpose of research in relation to the problem under investigation; the nature of the problem itself; and methodology to be used to conduct the study. The purpose of the present study was to identify the type of interference and which sounds are affected by this interference, what the causes are, and how frequently they occur in Grade 11 English as a Foreign Language learners at Emilia Dausse secondary school in Lichinga. Regarding its purpose and according to Berg, (2017), this study corresponds to descriptive research as it seeks to describe the characteristics, behaviors, attitudes, opinions, or perceptions of a group or population being studied.

In relation to the approach, this study used qualitative approach. The reason for using this approach was to allow the researcher to gain a deep understanding of complex phenomena, such as attitudes, behaviors, and experiences. As Creswell (2012) says, qualitative approach has its merits in providing an in-depth analysis of the situation and helping discover new ideas and gain new insights into a complex phenomenon. With this ad-

vantage in mind the researcher used qualitative develop a fuller understanding of the research question of this study and to get a more complete picture of the topic studied.

The sample for this study was selected from the target population, which were 20 grade 11 learners of both sexes from Emilio Aulse Secondary Schools. In other words, the 10% of grade 11 learners. In order to get the sample, the researcher used purposive sampling.

Simple because she wanted to work with learners who come from different mother language, which is Portuguese and use their mother languages in daily communication.

Semi-structured Interview and pronunciation testing were the main techniques of collecting data. Interview guide and pronunciation test were the instruments.

With regarding to semi-structured interview was conducted with a subset of participants to explore their awareness of pronunciation challenges and strategies employed to overcome them. Learners were asked the following questions: What are some challenges you face in learning English pronunciation? Have you noticed any differences between Portuguese pronunciation and English pronunciation? Can you describe specific instances where you have experienced interference from Portuguese in your English pronunciation? What types of interference do you perceive the most? Are there particular English sounds or phonetic combinations that are challenging due to Portuguese interference? How often do you encounter pronunciation difficulties caused by Portuguese interference in English? Can you estimate the percentage of words or phrases where interference occurs during your English speech? What strategies do you use to overcome pronunciation difficulties caused by interference? Have you received any guidance or instruction on addressing interference from your English teachers? How do you feel these strategies impact your overall English language proficiency?

During the interview, the researcher asked participants questions one by one, and she took detailed notes to ensure that she captured the participants' responses accurately and comprehensively. After the interview, she transcribed and organized the notes. Then, the data were analyzed by identifying themes, patterns, and key insights that emerged from the participants' responses. Qualitative analysis techniques such as coding and thematic analysis were used. The findings were reported by summarizing the key themes and discussing the implications of the data for the study objectives. This provided a rich and nuanced understanding of the topic based on the insights gathered from the semi-structured interviews.

In relation to the phonological errors in pronunciation assessments. The researcher began by designing pronunciation assessment tasks that focused on phonological aspects known to be challenging for learners. These tasks included words such as *computer, elephant, strength, ship, Think, Library, this, cat, but, street, think, mother, and good morning*. During the assessment, the researcher instructed the learners to pronounce these words aloud, and their pronunciation was recorded using a mobile phone to ensure accuracy. Subsequently, the researcher listened to the recordings to identify phonological errors made by the learners, such as substitutions, deletions, additions, or distortions of sounds that deviated from the target pronunciation. The researcher used this pronunciation assessments in order to identify patterns of Portuguese interference.

Discussion and findings

Analysis of pronunciation assessments revealed consistent phonological errors among participants, including vowel reduction, consonant cluster simplification, and syllable-timed rhythm. Interview data corroborated the findings from pronunciation assessments, with participants expressing difficulty in mastering

English pronunciation due to interference from Portuguese phonology. Error analysis indicated that Portuguese interference primarily affected segments and syllable structure in the pronunciation of English words, the majority of participants were struggling to pronounce the words “Ship” pronounced as “sheep”. “think”, pronounced as “tink”. “Library” pronounced as “lee-bra-ree” instead of “lie-brer-ee”. “Elephant” pronounced as “e-le-fant” instead of “el-e-phant”. In the word “Computer” “Kom-poo-tur”, the majority of participants replaced the English “t” sound with the softer Portuguese “d” sound or omit it altogether, resulting in a pronunciation like “kom-poo-dur” or “kom-poo-ur. The majority of them did not pronounce the word photograph correctly.

The data collected from the semi-structured interview showed that vowel sounds are challenging for them, as the majority, if not all, said that they did not know how to differentiate between long and short vowels. Also, the participants in the interview stated that there are noticeable differences between Portuguese and English pronunciation. For example, vowel sounds, consonant clusters, stress patterns, and intonation are distinct in both languages. Moreover, they said that they experiencing interference from Portuguese in their English pronunciation by mentioned pronouncing English words with vowel sounds like [æ] or [ʌ], which are not present in Portuguese. Another example is struggling with consonant clusters like “str-” in “street” due to the simpler syllable structures in Portuguese.

Another question was if there were particular English sounds or phonetic combinations that are challenging due to Portuguese interference. In response to this question, all participants answered yes, mentioning sounds like the dental fricatives [θ] and [ð], the schwa sound ([ə]), and specific consonant clusters as challenging due to Portuguese interference. In relation to pronunciation difficulties due to Portuguese interference are encountered frequently, especially when learning new words or complex

phonetic combinations. It varies, but they would estimate that around 30% to 40% of words or phrases may be affected by interference from Portuguese during their English speech.

Some of them said that they use strategies such as practicing specific sounds, listening to native speakers, using pronunciation apps or resources, and seeking feedback from teachers or language partners. When participants were asked if they receive any guidance on addressing interference from their teachers, all of them answered yes, stating that their English teachers have provided guidance on pronunciation, highlighted common interference patterns, and recommended exercises to improve pronunciation accuracy.

The findings from the phonological assessment and semi structured interview showed that there are four ways of interference. First, they sound short vowels into long vowels, for example in pronouncing the following words: Long Vowel: *Please* the correct pronunciation is /pli:z/ in the learner's Mother Tongue pronounce /plis/. Short Vowel: "bit" (/ɪ/ as in "sit") Another interference is consonant clusters like "str-" in "street". /stri:t/

Stress "present" /'prɛz.ənt/ the stress is on the first syllable. Stress patterns in Portuguese are different from English. Generally, stress falls on the penultimate syllable if the word ends in a vowel, in an -n, or in an -s; otherwise, it falls on the last syllable. For example:

"Present" (/ 'prɛz.ənt/) would likely have the stress on the first syllable in Portuguese, as in "présente." Finally, the dental Fricative: [θ] as in "think" [ð] as in "this" the majority of learners pronounced "Think" (/θɪŋk/) as [tʃɪŋk] in they replaced [θ] with [tʃ]. "This" (/ðɪs/) pronounced as [dɪs] or [zɪs], they replaced [ð] with [d] or [z].

As Manrique (2013) states that Portuguese and English have distinct vowel systems, leading to difficulties in accurately reproducing English vowel sounds such as [æ], [ʌ], and [ɪ], which may

not exist or have different qualities in Portuguese. Moreover, Cook (2016) discusses the interference from the mother tongue can lead to specific patterns of errors in English language learning. For example, learners might produce sentences that follow the word order or syntactic structures of their native language rather than English, leading to pronunciation and grammatical errors.

Final consideration

The final considerations of this study are recognizing the significant impact of Portuguese phonological features on English pronunciation among learners is crucial. Understanding these challenges helps teachers tailor instructional strategies to address specific pronunciation difficulties effectively. Importance of Awareness: Increasing learners' awareness of phonological differences between Portuguese and English can enhance their ability to identify and self-correct pronunciation errors. Teachers can incorporate activities that highlight these differences to promote self-monitoring and self-correction. Also, developing targeted interventions and instructional materials that focus on areas of pronunciation affected by Portuguese interference can facilitate learners' progress in mastering English pronunciation. Incorporating techniques such as minimal pairs exercises, pronunciation drills, and corrective feedback can be beneficial.

Reference

- Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson. London, London, United Kingdom.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide* (2nd ed.). Cambridge University Press. New York.



Cook, V. (2003). Introduction: The Changing L1 in the L2 User's Mind. In V. Cook (Ed.), *Effects of the Second Language on the First* (pp. 1-18). Multilingual Matters.

Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching* (5thed.). Routledge.

Cook, V. (2020). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cucchiarato, A. (2018). Phonological errors in Brazilian Portuguese speakers learning English: An error analysis approach. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(2), 451-475.

Deterding, D., & Mohamad, R. (2016). Spelling Pronunciation in English. *ELT Journal*, 7(1), 87–91.

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39(3), 379-397.

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research* (pp. 233-277). York Press.

Kervin, L., Vialle, W., Herrington, J., & Okely, T. (2006). *Research for Educators*. South Melbourne, VIC: Thomson/Social Science Press.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman. New York.

Labov, W. (2003). *Some Sociolinguistics Principles*. Wiley – Blackwell.

Garcia, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(1), 85. <https://doi.org/10.5565/REV/JTL3.764>

Manrique, C. M. R. (2013). *Mother tongue interference with foreign language: A case study about A2 oral production in a Colombian public university*.



Mateus, M. H., & d'Andrade, E. (2000). *The Phonology of Portuguese*. Oxford University Press. Oxford.

Roach, P. (2009). *English phonetics and phonology: A practical course* (4th ed.). Cambridge University Press. Cambridge

Silva, M. (2011). Phonological interference between English and Portuguese: A case study. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 3-16.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.

JANUÁRIO ALBERTO CABARELA

Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa e Mestre em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: UP-Maputo. Doutorando em Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas. Docente na área de literatura na UniPúnguè, onde tem acompanhado um leque de monografias e proferido palestras e comunicações relacionados com literatura. Pesquisador e articulista em temáticas vinculadas com a linha de pesquisa Literatura e Resistência e Literaturas Pós-coloniais conjugadas com os Estudos Culturais.

SINCRETISMO LINGUÍSTICO: A ORALIDADE COMO CELEBRAÇÃO IDENTITÁRIA EM *MBELELE* E *OUTROS CONTOS*, DE ANÍBAL ALELUIA

“A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial na sua semente”. Tierno Bokar

O estudo do desenvolvimento da literatura num país como Moçambique levanta duas questões fundamentais. A primeira, tem a ver com as origens de uma literatura, ou seja, o processo em que a escrita de uma dada área geográfica passa a ser encarada como sendo sua literatura. A segunda, que nos parece mais próxima da problemática deste estudo, com o papel que a literatura pode ter na construção da identidade cultural num moderno estado-nação. Aliás, a literatura constitui uma componente fulcral da identidade cultural de todos os estados-nação.

O estudo intitulado *Sincretismo linguístico: a oralidade como celebração identitária em Mbelele e Outros Contos*, de Aníbal Aleluia enquadra-se no campo dos estudos literários na sua relação com os Estudos Culturais e Pós-coloniais, e na perspectiva da Literatura Moçambicana Escrita e inscreve-se no sétimo tema proposto pelo historiador Joseph Ki-Zerbo que destaca a questão da autenticidade africana, que põe em jogo a *especificidade africana* e a ideia de *universalidade*, a *singularidade do africano* e o *universal da humanidade*.

A escrita identitária de Aníbal Aleluia insere-se nesse tema porque sua obra expressa e se coloca na dianteira da luta pela valorização das línguas nacionais em busca de uma derradeira renovação artística a partir da evocação do sincretismo linguístico.

O tema que orienta este estudo é de maior importância e atualidade porque se faz um dos mais poderosos vetores culturais do nosso tempo; este do regresso aos valores da identidade, depois de tanto se terem acentuado os da alteridade e do internacionalismo.

O tema deste estudo justifica-se pela crescente crise de referências e de valores a que se assiste nas nossas sociedades, derivada de vários e complexos circunstancialismos, concorrendo para uma desertificação espiritual, o que conduz à mobilização de escritores no sentido de fazerem da literatura um exercício de pedagogia ética e cívica, numa deliberada busca de uma ordem e de um sentido existencial que acaba por estar inevitavelmente ancorado numa ideia de cultura que recupera e projeta valores de referência e de estabilidade, em que a evocação das tradições joga um papel preponderante.

Constituem objetivos do presente estudo: analisar a obra tendo como base a dimensão identitária nela subjacente; demonstrar como se manifesta o sincretismo linguístico no *corpus*; identificar as marcas da oralidade que funcionam como vectores da identidade e relacionar o sincretismo linguístico com a oralidade.

Dada a natureza desta pesquisa e à luz do que acabamos de afirmar, orientamos o nosso percurso metodológico fundado nos ditames da pesquisa qualitativa que, na óptica de Chizzotti (2000, p.78) “é uma designação que abriga correntes muito diferentes.” Quanto aos procedimentos técnicos, recorreremos ao método bibliográfico é aquele que se desenvolve, segundo Koche (1997: 122), tentando explicar um problema, utilizando um conhecimento disponível a partir das teorias publicadas nos diferentes livros ou obras congêneres. Optamos como procedimentos de análise, a decomposição do texto em unidades temáticas e categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos diversificados (análise de conotações), apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito.

Portanto, a nossa análise será feita por etapas, possibilitando por fim, a construção de um raciocínio global, nomeadamente: Análise textual; análise interpretativa; síntese pessoal e por fim concluimos valorizando a leitura analítica como responsável no desenvolvimento de posturas lógicas. Tudo isso porque o núcleo da nossa atenção reside no texto, ou seja, e como defende Segre (1999. 409) “o texto é ponto de partida e ponto de chegada da análise literária”.

Revisão da literatura

Sincretismo

O conceito de sincretismo associa-se à forma cultural propalada por indivíduos que se encontram numa situação da diáspora, quer em termos pessoais, porque saíram do seu local de origem, quer em termos étnicos, porque embora nascidos no local onde habitam, a sua herança cultural é originária de um país distinto. O sincretismo será assim a manutenção de uma cultura de contactos, por meio da língua, tradições, artes com a terra dos

antepassados, apesar de não haver uma vontade de regresso às origens nem de manter uma consciência de pureza étnica ou de uma radical proximidade com a cultura do país ausente, porém resistindo sempre à assimilação completa pela cultura da sociedade onde vivem.

Meyer (1993, p.86) define sincretismo como:

Um tipo de articulação na qual os elementos se engajam numa relação dialógica dentro de um mesmo campo discursivo ou entre campos discursivos diferentes. Uma das características que distinguiriam as relações sincréticas de outras formas de relação é que os elementos envolvidos interagem, dialogam e estabelecem relações de poder específicas na forma de alinhamentos (frequentemente antagonísticos) e, mesmo assim, mantêm suas identidades distintas.

O sincretismo orientado pode ser visto como condição necessária para a emergência de uma síntese final enquanto o sincretismo espontâneo é um desenvolvimento subsidiário, que ocorre em instituições ou áreas que estão situadas na margem, tanto quanto ao que se refere a um dado conjunto sócio religioso quanto à própria matriz sincrética, e cujas sínteses geralmente se fundem depois do impulso inicial, orientado (Marzal, 1985, p.408)

No contexto do mundo moderno e cada vez mais global, o sincretismo cultural tem se tornado inevitável. A esse respeito, Burke (2003, p. 18) afirma que: “com a globalização planetária, não há mais como evitar processos de hibridização da cultura”. De acordo com o autor, esse processo visto “pelo viés positivo, é sinônimo de encontro cultural, encoraja a criatividade e apresenta-se como inovador.” (p. 55).

Canclini (2004, p. 59) define hibridização como: “o modo pelo qual modos culturais ou partes desses modos se separam dos seus contextos de origem e se recombina com outros mo-

dos ou partes de modos de outra origem, configurando, no processo, novas práticas”.

Em conformidade com o exposto acima, o termo sincretismo é visto de maneira bastante positiva, dado que se constitui num tipo de miscelânea que renova a cultura, produzindo novos modelos de culturas e de identidades, o que se compadece com a ideia de que “As bandeiras actuais são o hibridismo e a intertextualidade: nada provém do nada.” (Semprini, 1999, p. 17)

Oralidade: conceitualização

Marcushi (2001, p. 25) a oralidade seria uma praatica interactiva para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou geneross textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realizacao mais informal à mais informal.

A Enciclopédia Einaudi (1989, p. 276) define a oralidade como:

Um termo que se refere à forma de comunicação que utiliza a fala como principal meio de expressão. É a capacidade de se comunicar verbalmente, transmitindo informações, ideias e sentimentos através da palavra falada. O significado de oralidade funciona através da análise e estudo da linguagem oral, das características e peculiaridades da comunicação verbal, dos elementos que compõem a oralidade, como entoação, ritmo, gestos e expressões faciais, e das diferentes formas de expressão oral, como conversas, discursos, debates, entre outros.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 29) expõem que o conceito “oral”, deriva do latim *oris* (boca), faz referência a tudo o que diz respeito à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. O oral refere-se à linguagem falada, efectivada através do aparelho fonador humano.

O significado de oralidade funciona através da análise e estudo da linguagem oral, das características e peculiaridades da comunicação verbal, dos elementos que compõem a oralidade,

como entonação, ritmo, gestos e expressões faciais, e das diferentes formas de expressão oral, como conversas, discursos, debates, entre outros.

Schneuwly e Dolz (2004, p.134) definem a oralidade “como um termo que se refere à forma de comunicação que utiliza a fala como principal meio de expressão. É a capacidade de se comunicar verbalmente, transmitindo informações, ideias e sentimentos através da palavra falada”.

Vansina (2010, p.39), corrobora com a afirmação epigrafada quando anota: “O poder da palavra é terrível. Ela nos une, e a revelação do segredo nos destrói” (através da destruição da identidade da sociedade, pois a palavra destrói o segredo comum). Para este autor “A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”. (2010, p. 40)

Marcuschi (2001, p. 26) afirma que a modalidade oral da língua caracteriza-se como multissistêmica, ou seja, utiliza múltiplas linguagens, por exemplo, a oralidade serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc., entre outros, para fins expressivos.

Na esteira das conceitualizações arroladas do termo oralidade, destaca-se que, para além de ser uma prática social interativa com finalidade comunicacional, essa pode ser aperfeiçoada ao ser adquirida, ou seja, pode ser construída.

Identidade

De acordo com o Dicionário Temático da Lusofonia (1992: 298) : “Identidade é o conjunto de características e dados próprios e exclusivos que permitem identificar uma pessoa distinguindo-a da outra.” Identidade é próprio de uma pessoa ou coisa, o que mantém igual a si próprio e a diferença das outras pessoas ou coisas”.

Segundo o Dicionário Verbo (2006: 112): “Identidade é um sentimento ou convicção que um indivíduo tem, por pertencer a

um grupo social ou a uma comunidade geográfica, linguística, cultural e comportamentos daí decorrentes.”

Já para o Dicionário de Língua Portuguesa Contemporâneo: Academias de Ciências de Lisboa (2001: 2015) “Identidade é o conjunto de características de dados próprios e exclusivos de uma pessoa que permite o seu conhecimento como tal, sem confusão com outra, nome, naturalidade, estado civil, filiação”.

Em contrapartida, a Enciclopédia Luso_Brasileira de Cultura (1975, p. 217), define “Identidade cultural com sendo o sentimento de identidade de um grupo ou cultura, onde um indivíduo, na medida em que ele é influenciado pela sua pertença a um grupo ou cultura e/ou seus mecanismos de filiação/exclusão do mesmo”.

Hall (2000, p. 103) compreende identidade como o “ponto de encontro” das práticas de construção de sujeitos sociais e dos processos de subjetivação. Para este autor, toda identidade é sempre uma reprodução sobre si mesmo, é a posição que assumimos na sociedade e para nós mesmos a partir da relação que estabelecemos com o “outro”.

Para Ngoenha (1992, p.28):

A palavra Identidade pode significar o conjunto de características específicas de um ser, que fundamenta sua personalidade e o torna irreduzível a um outro. Mas existe uma outra Identidade, que é unificadora. É o conjunto de traços que fazem com que dois seres se pareçam. Enquanto no primeiro sentido, identidade significa singularidade, individualidade, aqui ela é o tipo de identidade que interessa ao saber histórico.

Bauman (2005, p. 83-84) afirma que: “A identidade sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo que está havendo uma batalha. A identidade é uma luta simultânea contra a dissimulação e a fragmentação: uma intenção de devorar e ao mesmo

tempo uma recusa resoluta de ser devorado”. Desse modo, o que resulta dessa batalha é uma identidade híbrida.

Portanto, nas definições apresentadas ressalta a ideia segundo a qual, identidade é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais se pode diferenciar pessoas, animais, plantas e objectos inanimados um dos outros quer diante do conjunto das diversidades, quer diante dos seus semelhantes.

Análise interpretativa do *corpus*

Sincretismo Linguístico em *Mbelele e Outros Contos*

Glissant (2005) dialogando com Stuart Hall, entende que na sociedade contemporânea vive-se da “poética da relação”, onde culturas compósitas são cada vez mais comuns. É este momento de encontro/desencontro que promovem um novo híbrido¹ que José Martins Endoença (s/d. p. 8) busca na literatura escrita por afrodescendentes e por eurodescendentes que tratam identidade negra, explicando o diálogo que estes textos promovem entre si.

E na sequência disso, *Mbelele e Outros Contos* configura a sociedade moçambicana num processo de cruzamentos plurais, típica de uma sociedade onde a superdiversidade não é apenas um conceito, mas uma realidade, onde os traços de culturas dispares se atitam e disputam primazias. O ponto central do enre-

• • • • •

1. Em conformidade com a nossa terminologia, diríamos uma nova realidade sincrética.

do remete-nos para a sobrevivência e resistência² do advento de uma identidade ainda em construção e definição, como sentenciou o ícone das letras moçambicanas, José Craveirinha em *Xigubo* (2008, p.24): “Vim de qualquer parte/de uma Nação que ainda. /Vim e estou aqui.//...Homem qualquer/cidadão de uma Nação que ainda não existe.”

O *corpus* permite visualizar um intercâmbio de textos contrastantes, em que se dá ênfase falas em disputa numa sociedade marcadamente sincrética: “E o feitiço misterioso de *Nengué-ua-Suna*.../e sem medo um negro queima as cinzas e as penas/ os *manguavanas*/ no esconjuro milenário do nosso invencível *Xicuembo!*” (*Mbelele e Outros Contos*, p.29)

O texto *anibaliano*, ao colocar em contacto o português com as línguas nacionais, como se pode aferir no excerto acima, vai ao encontro da perspectiva avançada por Bernd quando fala da “coexistência pacífica das diferenças” (1992, p. 33). É desejo de afirmação identitária diante de uma alteridade resistente e vertical, que demonstrou sérias dificuldades de reconhecer a alteridade das identidades iguais e diversas. Ainda, segundo Bernd (1992: 14), “As culturas de resistência são a matéria-prima da identidade cultural. Como a identidade é um estar sendo, a literatura identitária é um processo contínuo de autoconhecimento.”

2. Na África, o uso maciço de línguas europeias nos domínios oficiais atua em sentido oposto ao de uma suposta identificação comunitária e gera, em reação a ela, **movimentos de resistência** que visam à afirmação da diversidade cultural, à democratização do conhecimento e à implementação de políticas sociais mais justas e inclusivas. Nesse sentido, a luta pela valorização e proteção das línguas africanas maternas, que vem sendo promovida por intelectuais, igrejas, comunidades, editoras e Organizações não-Governamentais (ONGs) em todo o continente, pode ser considerada como um dos possíveis caminhos capazes de propiciar as condições necessárias para o fortalecimento das diversas culturas e dos povos africanos, cujas línguas vêm sendo sistematicamente marginalizadas desde o período colonial e, mais evidentemente, no período pós-independência. (Bamgbose, 2000, p. 112)

• • • • •

Aleluia vai produzir uma narrativa assente na tradição oral que é, na acepção de Vancina (2010, p. 39) um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas”: “Vendo a ruína ameaçando a terra e o povo, os sobas mandaram uma deputação consultar *Nengueuassuna*, o mais famoso *nhamussoro* de que havia em toda Gaza”. (*Mbelele e Outros Contos*, p. 11).

A obra busca revitalizar as raízes da cultura africana³, sendo a oralidade o signo de força de resistência, diante da opressão colonial. Ao incorporar os provérbios na arquitetura textual, Aleluia revitaliza a riqueza africana contida nesse procedimento típico da oralidade, reciclando ensinamentos do passado: “Não digas que desta água nunca beberei.” (*Mbelele e Outros Contos*, p.50)

Ao invocar elementos e estratégias discursivas próprias da língua oralizada no *corpus*, mas especificamente a língua dos bairros, Aleluia cumpre o papel de sujeito da narrativa africana segundo o esquema de Greimas e comprova que o apego à oralidade não é sinonimo de fragilidade ou impotência, todavia símbolo de que os moçambicanos, ainda que inconscientemente, respiram sua própria identidade: “Otoridade é otoridade. Pode bater, marrar, até cortar com faca, sempre tem razão.” (*Mbelele e Outros Contos*, p. 137)

No rastreio do conceito sincretismo, Malinda (2001. pp. 73-74) salienta que:

O hibridismo da letra e da voz enquanto traço comum na literatura africana de língua portuguesa é também um dos configuradores da moçambicanidade. O hibridismo da voz e da letra é um dos divisores de águas entre o modelo europeu e o modelo que está sendo construído em África na medida da subversão da linguagem que traz a “essên-

• • • • •

3. No texto africano celebra-se a natureza africana, a qualidade africana, raiz africana e conteúdo africano.

cia de ruptura” usando as palavras de Orlando Mendes. É nesta perspectiva que Inocência Mata entende por angolanidade: O sincretismo da voz (africanidade)⁴ e da letra (aquisição da cultura europeia) constitui um dos aspetos da originalidade da literatura angolana e configura, efectivamente, uma das dimensões da angolanidade,

A par desta afirmação, inscrevemos também, por analogia, o conceito da angolanidade, a configuração da moçambicanidade em Aníbal Aleluia.

A crítica africana insiste no referente cultural da obra literária e no valor da palavra tradicional que ele perpetua. A tendência geral tem sido mostrar como a configuração especial que a oralidade ou oratura instituem nos textos literários leva a caracterização de especificidade e autonomização destas literaturas em relação as suas origens coloniais. (Leite, 2003, p. 43).

A identificação solene com uma bebida enunciada numa língua nativa (nhungue), assegura em definitivo, uma negação eloquente da coisificação das nossas línguas nacionais e nosso *modus vivendi*: “O padre proíbe a gente beber *pombe*, mas, nas horas de culto para tirar vergonha (porque quem mente sempre sente vergonha) bebe vinho”. Reside neste excerto a recusa da nova colonização e se defende a identidade colectiva que emerge quer de forma latente quer explícita. Alicerçada no conhecimento de nós próprios e do nosso meio, num exercício de desocultação, interpretação e dignificação da realidade funcionando a literatura como restituição, contestação, denúncia e como actividade socialmente engajada.

• • • • •

4. A consciência da africanidade, como passo importante para o esclarecimento da especificidade autonómica face ao continente europeu, pressupondo um conceito de identidade continentalista, resultou de factores de ordem sócio-política e cultural. Orgulhosa afirmação das qualidades do homem africano perante a negação que delas fazia o europeu, a africanidade radica na contestação ao etnocentrismo e na recusa da dominação colonial. (Laranjeira, 2001)

A opção de convivência entre a língua portuguesa com as línguas nacionais no interior do texto constitui uma proposta cultural inovadora, a da união entre o património ocidental e o património africano, respetivamente, reformulação adequada, como atesta Leite (1996, p.170), “ao novo texto simbiótico das literaturas africanas de língua portuguesa, dado que se processa a um ajustamento de diferentes línguas e culturas por interpenetração recriadora”, como atesta a seguinte passagem textual: “Ontem o *thicuá* cantou: eu sabia que viria alguém. Boas-vindas, pois.” (*Mbelele e Outros Contos*, p. 71)

Aleluia, ao fundir as duas línguas estará ressuscitando a exortação feita por Edward Wilmont Blyden citado por Ngoenha (1993, p. 68) que escrevia:

Para cada um de nós existe uma missão especial a cumprir, um trabalho terrivelmente necessário e importante, um trabalho para a raça a qual pertencemos. A nossa personalidade e a nossa raça pressupõem a existência de uma personalidade. O dever de cada raça é lutar pela própria individualidade, para mantê-la e desenvolvê-la. Portanto, orai e amai a vossa raça. Se não fordes vós mesmos, se abdicardes da vossa personalidade, não havereis deixado nada ao mundo.

Como a narrativa de Aníbal, mergulhada no espaço materno-onírico-cultural afirma a necessidade de contaminar a língua do colonizador por meio de uma dicção vibrante, áspera, luxuriante, da qual é depreendido um roçar nervoso de vocábulos escritos em ronga, que se chocam, insubmissos, com a língua portuguesa: “Empurra a porta. Vai, *tchova...*” (*Mbelele e Outros Contos* p. 194). Assim, a língua portuguesa, que o aparelho colonial desejava imune a alterações, é escangalhada para responder aos anseios locais, ou seja, passa por um processo de moçambicanização e de convivência fecunda com as línguas nacionais.

O uso de línguas nacionais em *Mbelele e Outros Contos* em convivência com o português constitui uma tentativa de dar ao *ethos* bantu, um ponto de referência situado no conceito do regionalismo africano, ou pelo menos mais africano do que europeu. Este novo ponto de referência reinterpreta a moçambicanidade como uma forma de protesto social em prol do apagamento do anonimato das línguas nacionais, vistas sob o prisma do espaço identitário e o português, espaço aberto.

Os lexemas bantu em Aleluia desestruturam aquilo que seria uma linguagem poética em língua portuguesa, criando anomalias, por um lado e também conforme se verifica, porque tais anomalias fazem parte da poeticidade, acabam por estruturar uma nova linguagem poética marcando o seu estilo, à cultura, à sociedade e uma ideologia nacionalista moçambicana: “Esses rapazes que ele supõe ter convertido, não resistirão ao som do tsupa-tsupa, do tiri-tiri e do mbalule. Manda tocar os batuques, Aphiri.” (*Mbelele e Outros Contos*, p.128)

No texto *anibaliano*, a língua que ontem era opressora, hoje ela preconiza a libertação; a língua que era madrastra, hoje é parceira. E isso porque a opressão forjou a resistência, mas sobretudo forjou a moçambicanidades das nossas línguas, forjou línguas-outras que vem celebrando, no mesmo texto literário, não o confronto, mas o reencontro, do Norte com o Sul, no território moçambicano: “Pelo contrário, nesses tempos, por todos os lados abundava o *ngondzongondzo*, *xitama*, *xisserradura* e o cáustico *thonthontho*.” (*Mbelele e Outros Contos*, p. 131)

Em consonância com o exposto em epígrafe, aferimos que a simbiose entre as duas línguas instaura-se um processo de diálogo que demanda um certo sincretismo, considerado este na acepção do hibridismo. Esse dialogismo manifesta-se na medida em que estão em causa duas culturas disseminadas no mesmo *locus*: património africano *versus* património ocidental.

As línguas nacionais celebram e expressam o que somos e, em grande parte, o que estamos sendo, daí o espaço identitário que elas traduzem, significam e simbolizam. Porque o que de mais original existe na nossa humanização, tanto na oratura como nas práticas laborais (Jones, Rande); no universo musical como em actividades lúdicas (Xigubo, Nhau), nas cerimónias tradicionais como na religiosidade (Mbelele, Mutovanas) tem o selo inconfundível destas.

O sincretismo linguístico no *corpus* vai além da simples convivência entre o português e as línguas bantu, como também na invocação da língua francesa, numa alusão à modernidade que é suportada, no excerto que se segue, pela imagem do jornal (escrita) numa clara oposição à prática tradicional que unira aquela tribo em “alegre convívio”: “Ele confiava excessivamente no catequista, o Nhunguê Nácio. Mas fora este quem, uma tarde, encontrando os Zimbabue reunidos em alegre convívio, lhes exibira um jornal em que o seu superior escrevera: *Ici, les Noirs sont fort paresseux...*” (*Mbelele e Outros Contos*, p. 123).

Configurações da oralidade em *Mbelele e Outros Contos*

A importância da oralidade foi ressaltada por Zumthur ao se referir à sua força vital. Para ele a fala_ o traço oral_ é mais significativa em toda a tradição de pensamento como portadora de linguagem de vitalidade, visto que “é na voz e pela voz que se articulam sonoridades significativas”. Para Zumthur, a palavra é fundadora. É na palavra que se origina o poder do chefe, do camponês, mesmo porque, e conforme Zumthur “uma forma qualquer de oralidade precede a escritura ou então a prepara.” (Malinda, 2000, p.37)

Para Leite (1998, p.17) “a forte presença da oralidade nas literaturas africanas de língua portuguesa também é fruto de condições materiais e históricas, e não uma resultante da “natureza africana”.

• • • • •

O manuseamento da linguagem e a construção de um discurso autenticamente moçambicano atravessam transversalmente na obra *anibaliana*. Nascido num ambiente rural e num bairro de caniço, sua experiência neste ambiente, faz da sua produção um instrumento de afirmação identitária. Mediante uma inventiva pesquisa de redescoberta da palavra, Aníbal elabora uma linguagem do entre-lugar e de enunciação folclórica: “Dançava-se um rijo *guiikike*. E o forasteiro acompanhava com as toadas alegres do seu *guitende*.” (*Mbelele e Outros Contos*, p. 94)

A obra *Mbelele e Outros Contos* transmite uma mensagem à juventude moçambicana que tem quebrado os liames dos valores milenários da nossa ancestralidade: “A culpa é dos moços, gente. Foram estragados pelos brancos. Não obedecem às leis velhas da raça. Não fazem a purificação anual da terra_ gritara Mucindo, o soba velho, apontando com a canha a planície queimada pelo sol.” (1987, p. 10) e endossa o tom messiânico, o chamamento colectivo que vem de um homem inserido no seu tempo e lugar cuja continuidade literária perdeu-se pouco tempo depois⁵. Trata-se de Aníbal Aleluia que faz o lúcido, humaníssimo apelo a sua gente: “Ide fazer mbelele” (1987, p.11. Neste chamamento, com ressonâncias estilísticas da tradição popular e com uma consciência do momento que se vive se entra, em definitivo, no ideário mais representativo da actual literatura moçambicana em que o conto constitui um dos géneros mais produzido.

O uso de termos próprios da linguagem quotidiana pelo sujeito da enunciação em *Mbelele e Outros Contos*, reforça ainda mais essa oralidade: ao adaptar ao contexto local a linguagem das suas personagens, Aleluia procura resgatar o universo cultural de toda uma nação, revelando, pela óptica do particular, o que

• • • • •

5. Jornalista e ficcionista moçambicano, Henrique Aníbal Aleluia é também conhecido pelos pseudónimos: Roberto Amado, Augusto António e Bin Adam. Nasceu em 1926, na província de Inhambane, a sul de Moçambique. Faleceu em 1993, em Maputo aos 67 anos de idade.

ela possui de mais universal e transformando sua escrita num vasto painel humanista destinado à resistência cultural e política de um povo, em que a noção de identidade nacional não deixa de estar presente: “Para experimentar o coração de Mahachthasse, apareciam de longe em longe pessoas doutras tribos pedindo um pouco daquelas folhas.” (p.51).

O emprego do expediente linguístico, expresso na pluralidade de vozes e gestos, dá desejo à diversidade temática do *corpus*. Questões referentes à discriminação racial, à repressão colonial, à dura realidade e à pobreza do povo moçambicano representam, neste *corpus*, vozes denunciadoras que não querem calar: “E se não obedece, é castigado. Assim, se o povo desta terra quer viver feliz, deve obedecer as leis, quer estas venham do padre da Missão, quer do Chefe do posto”. (*Mbelele e Outros Contos*, p.126).

Mbelele e Outros Contos afirma uma ruptura ideológica e linguística. Ideológica porque esta obra parte da linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural e social. “O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (Orlandi, 2001, p.15). Linguística, porque transgredir a norma culta como afirmação de um grau de autonomia fundamental à busca da identidade.

Com o intuito de fazer com que a linguagem seja cúmplice na missão de recuperação dos sentidos profundos que as palavras vão perdendo, há uma presença marcante estruturando o processo textual dos contos em *Mbelele e Outros Contos*: a dicotomia entre “a verdade e a mentira”:

Podes possuir charruas, ter machambas, muito gado, amealhar oiro, gerar filhos. Se, porém, o teu coração se fechar às leis da raça, se o teu espírito negar o respeito que se deve aos mortos, és, moralmente, o mais miserável dos homens, e sê-lo-ás, também, infalivelmente, sob o ponto de vista material. (*Mbelele e Outros Contos*, p.39).

Há, no excerto a seguir, extraído na obra, uma clara oralização da língua associada à matriz inovadora senão transgressora da língua portuguesa “ele tem combinação com os monhés das lojas, para dar saída ao vinho que vem da terra dele”. (1987, p. 23)

A linguagem de Aleluia apresenta-se escatológica, quando relata ocorrências repugnantes e decadentes; por um lado e, por outro apresenta marcas de uma consciência de fim, que revelam um traço de vitalidade, por deixarem aflorar uma sempre subjacente problemática existencialista, no confronto entre a vida e a morte, atingindo, por vezes o nível de absurdo⁶: “Nós não queremos morrer à toa, como gafanhotos”. (*Mbelele e Outros Contos*, p.53).

A forma singular de reproduzir factos da oralidade, forjando uma linguagem literária calcada no coloquialismo local, provém da inventividade artística de Aníbal, contista particularmente afeito ao trabalho de renovação linguística a partir da intersecção entre o português e as línguas bantu, sobretudo aquele falado nas comunidades do subúrbio. Para Aleluia o texto é o local da reinvenção e de pesquisa linguística. Sua narrativa se tece pela fusão do português com as línguas nativas. Mas seu trabalho com a língua não é arbitrário; há uma pesquisa do manancial folclórico, que oferece feição as tradições ou práticas tradicionais seculares: “nvulas, mambo, candudo, nhau, mbelele, cuende, nhau”.

Mbelele e Outros Contos denota, por meio da inovação linguística, uma transgressão do próprio código estético europeu, na medida em que refaz o percurso da escritura literária a partir de outros protocolos artísticos, nos quais está pressuposta a literatura como expressão de uma nova forma a representar um novo conteúdo. Sua criação linguística faz parte de um projecto de inovação discursiva, por meio do qual, ao se instaurar um outro discurso literário, inaugura-se uma nova maneira de interpretar a realidade nacional que esse discurso representa.

No *corpus encontramos* a intenção rebelde de marcar a escrita com os sotaques da oralidade, com as sonoridades que habitam as línguas faladas pelo povo: “Em que mal havia maldade no facto de um homem, sem provocar ninguém, em sua casa beber alguns copos de *pombe*?” Que malvinha ao mundo pelo facto de um homem, sem promiscuidade dos bailes da Brigada, dançar o *goteca*, o *chuere* ou *djire*? (*Mbelele e Outros Contos*, p.128)

A oralação discursiva no *corpus* é pela referencialidade toponímica e onomástica que serve como técnica literária para a representação da especificidade literária. A toponímia e a onomástica, para além da função estilística de cariz fónico, polissémico, metafórico, surgem em na obra com uma função estético-nacionalizante. De facto, a referencialidade toponímica e onomástica reforça a intenção de anotar os dados da terra e o recurso poético da nomeação constitui a maneira de fazer com que a força do dizer remarque os lugares.

A recuperação das tradições africanas, na opinião de Leite (1996, p.89) “passa também pelo domínio histórico, e centra-se muitas vezes na recriação de personagens, alguns deles já mitificados pela tradição épica”.

A referencialidade onomástica em *Mbelele e Outros Contos* alicerça-se no cruzamento entre o discurso neo-realista com a negritude e com a memória da história e da resistência nacional. A este nível, a escrita *anibaliana* realiza-se pela recuperação da memória colectiva, pela citação de figuras do repósito legendário, folclórico, mítico e histórico, mas também pela paratextualização de figuras de uma história “Manjave, Sitoi, Mahacthaasse, Banda”.

A estratégia de nomeação de antropónimos tribais surge transversalmente nos contos, onde o sujeito enunciador leva-nos a conhecer tribos como A`Banda. Pacchimo, Mauna, Mauiha, Macondes, Mudona, Niquice, Guitiche, Ngarine, Juma, *Luca*, *Nacio* (em vez de Inácio; Luca, no lugar de Lucas). Os nomes

destacados foram transformados para corresponder ao contexto vivenciado da diegese, ou seja, foram moçambicanizados.

Mbelele e Outros Contos recorre à sonoridade dos nomes africanos para conferir a intenção clara de nomeação do espaço descrito com pormenores: “Mucindo, Nengueuassuna, Zimba, A`Banda e a Toponímia: Gaza, Mafalala, Estrada Nova, Polana, Capirizanje, Muese, Tsama, Nicondeze, Mtsacama ao Pandatso-ne (Tete). Atente-se que o ponto focal e privilegiado da diegese é “Toda Gaza” que, metonimicamente, representa a totalidade do espaço moçambicano. O advérbio anteposto ao nome será para Aníbal um dos campos favoritos de experimentação neológica. Esta associação ‘advérbio e nome= toda e Gaza’ surge como uma válvula de escape para a desproporção efectiva de Aleluia.

Portanto, o leitor moçambicano, perante a pura denotação da toponímia e da onomástica presente na obra que, redundando uma topografia territorial, remete para a edificação de uma espacialidade regional e localizável, reconhece imediatamente, coadjuvado pelo co-texto, um mapa total, ou seja, nacional. Aleluia, ao expor listagem tão densa, em redor dos marcados códigos etno-antropológicos e geopolíticos, o locutor completa uma topografia que simbolicamente proclama a existência de um “áfrico País”, um país específico, que o leitor reconhecerá como prometeico e, como bem disse Laranjeira (2001, p.216) “À poesia coube esse papel de nomear o inominado, tirando-o do anonimato, para o conduzir a significação dirigida”.

Considerações finais

A partir do estudo realizado, conseguimos compreender como decorre o fenómeno do sincretismo linguístico no interior do texto literário uma vez que a obra analisada emana consigo diferentes línguas nacionais e práticas culturais diferenciadas, o que confirma a dimensão sincrética da obra *Mbelele e Outros Contos*, uma prática inovadora nos estudos literários.

Ficou evidente que a estratégia de cruzar as línguas permite visualizar o sentido de humanidade e de sã convivência entre os diferentes patrimónios não só sob o ponto linguístico como também numa dimensão cultural. Dessa forma, essas relações são estabelecidas com muito respeito pelas diferenças étnicas de cada um, estabelecendo-se assim um harmonioso relacionamento entre as várias etnias e interesse ao aprendizado da língua do outro. Por conseguinte, o que resulta desse contacto intercultural é a formação de uma identidade sincrética, sendo esboçada uma nova representação do que é “nativo” que se contrasta com a visão mítica disseminada pelos europeus e que perdura hodiernamente.

O estudo aponta para a importância da língua e da oralidade como elementos-chave e indissociáveis da matriz identitária, ou seja, elementos da cultura e da afirmação identitária.

Que viva, pois, a unidade da língua portuguesa e a sua sã convivência com as línguas nacionais com quem partilha o destino dos seus respectivos povos; que floresçam as suas diversidades enriquecedoras e que o espaço aberto que elas inauguram seja terreno fértil e seguro onde todos nós semeamos e colhemos o humanismo do Norte e do Sul, no deleite antecipado do reinado empolgante de uma civilização cada vez mais fraterna, solidária, mais universal.

Referências Bibliográficas

Aleluia, Aníbal. (1987), *Mbelele e Outros Contos*, Maputo: AEMO.

Bamgbose, Ayo, (2000), *Language and exc1usion: the consequences of language policies in Africa*. Hamburg: Lit.

Bauman, Zygmunt. (2005) *Identidade:entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Burke, Peter. (2003), *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.



Calvet, Louis-Jean (2002) *Sociolinguística: Uma introdução crítica*.

Tradução Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola.

Canclini, N. G., (2011), *Culturas Híbridas– estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: UNESP.

Cevasco, Maria Elisa, (2003), *Dez lições sobre estudos culturais*, SP: Cultrix.

Chabal, Patrick. (1994), *Vozes Moçambicanas: Literatura e Nacionalidade*, Lisboa: Vega.

Chizzotti, António, (2000), *Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*, SP: Cortez Editora.

Derrida, Jacques, (2002), *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva.

Coser, S., (2005). *Híbrido, Hibridismo e Hibridação*.

Dicionário Verbo, (2006) *Língua Portuguesa*, 1ª ed. Editorial Verbo.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, Academia das Ciências de Lisboa, Fundações Colouste Gubenkian, II Vol, G – Z, editorial verbo, 2001.

Enciclopédia Luso – Brasileiro da Cultura (1975), 17ª ed, Lisboa: Edições Verbo.

Enciclopédia Einaudi: Literatura-Texto, (1989) vol.17, Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda).

Glissant, E. (2005), *Introdução a uma poética da diversidade*. Minas Gerais: UFJF.

Hall, Stuart, (1999), *A identidade Cultural na Pós-modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A.

Ki-zerbo, Joseph (org.). (2010). *História Geral da África I: Metodologia e pré-história de África*, 2ª ed., São Paulo: UNESCO.

Laranjeira, Pires, (2001) *Ensaaios Afro- Literários*, Coimbra: Novo Imbondeiro.



Leite, Ana Mafalda, (1996). *A Modalização Épica nas Literaturas Africanas*, Lisboa: Vega.

_____. (1998), *Oralidade e Escrita nas Literaturas Africanas*, Lisboa: Colibri.

_____. (2003), *Literaturas Africanas e Formulações Pós-coloniais*, Lisboa: Edições Colibri.

Marcuschi, L.A. (2001), A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: Dionísio, Ângela Paiva e Bezerra, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Malinda, Daniel Augusto. (2001), *Cartografias da Nação Literária Moçambicana: contos e lendas de Carneiro Gonçalves*, Maputo: CIEDIMA.

MarzaL, M. M., (1985), *El sincretismo iberoamericano*, Lima: Pontificia Universidad Catolica del Peru.

Meyer, M. *Maria Padilha e toda sua quadrilha*. São Paulo: Livraria Duas Cidades/ EBC Nordeste, 1993.

Ngoenha, Severino, (1992), *Por uma Dimensão Moçambicana da Consciência Histórica*, Porto: Edições Salesiana.

Ngoenha, Severino, (1993), *Filosofia Africana: das Independências às Liberdades*, Edições Paulistas-África.

Noa, Francisco. (2012) *Perto do Fim, A Totalidade: olhares sobre a literatura e o mundo*, Maputo: Ndjira.

Segre, Cesare, (1999), *Introdução à análise do texto literário*, Lisboa: Editorial Estampa.

Schneuwly, B e Dolz, J. (2004) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras.

Semprini, Andrea, (1999), *Multiculturalismo*, Bauro: EDUSC.

Vansina, J. (2010), A Tradição oral e sua metodologia. In Ki-zerbo, Joseph (Ed.). *História Geral da África I: Metodologia e pré-história de África*, (pp. 39-40), 2ª ed., São Paulo: UNESCO.

SECÇÃO III

LÍNGUAS EM

CONTACTO

ANTÓNIO BONIFÁCIO COMPANHIA

Nascido aos 09 de maio de 1980, em Gorongosa, Sofala, Moçambique. É Doutorando em Ciências da Linguagem, aplicadas ao Ensino de Línguas pela Universidade Pedagógica de Maputo/Moçambique, Mestre em Educação/Ensino de Geografia pela Universidade Púnguè/Moçambique, Licenciado e Bacharel em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Pedagógica/Delegação da Beira/Moçambique. Actualmente é docente com a categoria de Assistente Universitário, afeto na Faculdade de Letras, Ciências Sociais e Humanidades, Departamento de Linguística e Tradução na Uni-Púnguè-Moçambique, lecionando a língua Inglesa; Docente a tempo parcial nas Universidades ISCED/Moçambique, lecionando os módulos de Geografia Política e Geografia da População, e UCM/Moçambique, lecionando o módulo de língua Inglesa. E é tradutor ajuramentado de Inglês para Português e vice-versa.

Foi Coordenador das Práticas Pedagógicas e Profissionalizantes na Universidade Pedagógica/Delegação de Manica, Docente de Inglês Técnico na Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG), delegação de Manica/Moçambique, e Formador de Língua Inglesa no Instituto de Formação de Professores de Vilankulo/Moçambique. Áreas de actuação de didácticas, ensino de línguas, interculturalidade, geografia política e da população. Recentemente palestrante do Projecto Conversas Linguísticas do PPGEL-UEFS/

BRASIL; participa regularmente nos eventos didácticos-literários de publicação de temas, partilha de experiências, palestras nacionais e internacionais.

Actualmente trabalha no projecto de Doutoramento e pesquisas científicas para publicação de artigos.

SHONENGLISH: DUAS LÍNGUAS, DOIS POVOS, UMA REALIDADE MOÇAMBICANA¹

Este estudo, intitulado *Shonenglish: duas línguas, dois povos, uma realidade moçambicana*, caso da província de Manica, enquadra-se dentro do campo da sociolinguística, que investiga as relações entre a linguagem e a sociedade. Como áreas específicas de interesse incluem o bilinguismo, o contacto linguístico e a dinâmica das línguas em situações de diglossia ou multilinguismo. Além disso, aspectos como a mudança linguística, a aquisição da linguagem e as atitudes linguísticas são relevantes ao examinar a interação entre o Shona e o Inglês em Moçambique, especialmente no contexto de sua coexistência e possível influência mútua.

• • • • •

1. António Bonifácio Companhia, Doutorando em Ciências da Linguagem, Aplicadas ao Ensino de Línguas, 3ª Edição, pela Universidade Pedagógica de Maputo, 2023-2025; Mestre em Educação/Ensino de Geografia pela Universidade Púnguê Chimoio, 2019-2020; Docente de Língua Inglesa na Universidade Púnguê desde 2019-até então, e da extinta UP-Delegação de Manica, 2011-2018; Formador de Língua Inglesa no IFP de Vilankulo, Inhambane, 2008-2010; Licenciado e Bacharel em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Pedagógica-Delegação da Beira, 2001-2005; Professor Secundário e Primário de língua Inglesa, 2004-2007.

Shonenglish é uma variante do Shona falado em algumas regiões de Moçambique, principalmente na província de Manica, que faz fronteira com o Zimbábue. A sua influência no contexto moçambicano, é observada na mistura de palavras e expressões do inglês com as línguas locais, como por exemplo, é comum ouvir empréstimos linguísticos: determaina (*) > deTERMIne (✓); butaaa (*) > but (✓); to chaLLEnge (*) > CHAlLenge (✓); comFORtable (*) > COMfortable (✓); mapicup vehicles (*) > some pick up vehi-cles (✓); etc, resultando em um dialeto único, o Shonenglish, que é uma variante dessa mistura. Esta influência pode ser resultado de factores históricos e socio-culturais, incluindo o contacto próximo entre as comunidades de língua inglesa e línguas locais ao longo do tempo, bem como as dinâmicas culturais e políticas que influenciam as interações linguísticas, tais como: *Cenário sociolinguístico diversificado*: Moçambique é um país multilíngue com mais de 20 línguas reconhecidas, incluindo o Shona, falado principalmente na região central do país, e o Inglês, uma língua oficial amplamente utilizada no Zimbabwe. Portanto, Timbane (2017:3), no seu artigo intitulado “*Variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso*”, sustenta que “em Moçambique, fala-se kimwani, shimaconde, ciyawo, emakhuwa, echuabu, cinyanja, cinyungwe, cisena, cibalke, cimanyika, cindau, ciwute, gitonga, citshwa, cicopi, xichangana, xirhonga (Ngunga, Faquir, 2011) e outras línguas cuja padronização ortográfica não foi realizada, mas que são faladas por grupos populacionais espalhados pelo país e localizados geograficamente em regiões rurais e isoladas. Existem línguas fronteiriças faladas em Moçambique e em países vizinhos tais como o nindi (da Tanzânia), o nsenga (da Zâmbia), o shona e o kunda (do Zimbábue) e outras citadas por Timbane (2013b).

Em Moçambique, também se falam algumas línguas de origem asiática vindas com emigrantes e povos que se instalaram nas principais capitais de Moçambique e desenvolveram atividades comerciais. São elas: língua gujarati, língua memane, língua

hindu, língua urdo e língua árabe (Timbane, 2014). Ngunga (2009) mostra a dificuldade no que concerne ao número exacto de línguas bantu que coexistem em Moçambique, tendo em vista que algumas são consideradas dialetos das línguas faladas, como é o caso do shona, do changana, ou o *Emakhuwa*. *Contacto linguístico*: O Shonenglish é um produto do contacto linguístico entre o Shona e o Inglês, refletindo a complexa interação entre essas línguas em Moçambique. Contextualizar o campo de estudo do Shonenglish em Moçambique envolve compreender as complexas dinâmicas linguísticas, identitárias, educacionais e políticas do país, reconhecendo a importância de políticas inclusivas que promovam o respeito pela diversidade linguística e cultural.

No contexto moçambicano a implementação do ensino bilíngue visa valorizar e preservar as línguas locais, ao mesmo tempo em que garante que os alunos adquiram proficiência no português ou inglês, no caso de Manica, facilitando a comunicação a nível nacional e internacional. Além disso, o ensino bilíngue pode promover a inclusão e a equidade educacional, permitindo que os alunos se sintam representados e engajados em seu processo de aprendizagem.

Segundo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020:44), “*o ensino bilíngue é abordado como o uso de duas línguas no processo de ensino e aprendizagem. Em Moçambique, o ensino bilíngue é o uso das línguas moçambicanas e a língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem*”. Assim sendo podemos dizer que este modelo educacional pode ser benéfico para o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos, ajudando a fortalecer a identidade nacional e a promover a diversidade linguística em Moçambique.

Segundo Nhaturu (2023:2), na sua publicação ‘*Code-switching e code-mixing no uso das línguas bantu em Moçambique*’, as línguas *bantu* são usadas preferencialmente para a comunicação no seio das famílias. No entanto, Chimbutane (2022) devido

à política linguística adotada após a independência – que marginalizava as línguas *bantu* no contexto de ensino-aprendizagem – grande parte dos cidadãos não foi escolarizada nessas línguas. Nesse contexto, a sobrevivência das línguas *bantu* é resultante do processo natural de aquisição – embora se conheçam as limitações que o processo aquisitivo tem (Krashen, 1981) – em oposição à língua portuguesa cujo desenvolvimento de competências depende, sobretudo, do processo formal de instrução.

Em 2003, introduziu-se o ensino bilíngue em Moçambique. A política linguística favorável a este avanço permitiu que cerca de 19 línguas *bantu* (*cibalke, ciute, cindau, cicopi, cisena, cimanika, cinyanja, ciyaawo, cinyungwe, xirhonga, xichangana, Echuwabo, Ekoti, Elomwe, Emakhuwa, kimwani, Gitonga, citshwa, shimakonde*) fossem usadas no contexto de educação (Nhampoca, 2015; Patel, Majuisse, Tembe, 2020). Todavia, “a cultura é considerada uma componente integral de educação da língua” (Hilliard, 2014, citado por Fang, 2022:145).

Neste contexto, o objecto de estudo dessa pesquisa é o *Shonenglish*, cujo problema é a investigação das atitudes e percepções dos falantes em relação ao uso e prestígio de ambas línguas em diferentes contextos sociais e situacionais. Portanto, o entendimento da cultura é fundamental para uma comunicação eficaz em qualquer língua, e no caso do ensino bilíngue do ‘Shonenglish’, que é uma variante do shona e inglês, a compreensão da cultura pode desempenhar um papel crucial no sucesso do aprendizagem e na interação intercultural. Além disso, a incorporação de elementos culturais no ensino pode tornar as aulas mais envolventes e contextualizadas, promovendo uma compreensão mais aprofundada da variante e da sociedade falante.

Em relação aos objectivos, este estudo pretende geralmente “analisar a dinâmica sociolinguística dessa variedade linguística nas comunidades falantes”; e especificamente: identificar as atitudes dos falantes do “Shonenglish” e sua relação com identi-

dades linguísticas e culturais; descrever o fenômeno linguístico em contextos sociais; propor estratégias para promover o uso de “shonenglish” no processo de ensino e aprendizagem”.

Para este estudo, a justificativa baseia-se, em primeiro lugar, na importância de compreender como a educação bilingue pode aprimorar o ensino do shonenglish como uma variante linguística em Moçambique, especialmente na província de Manica. Segundo, a diversidade cultural desempenha um papel significativo na forma como uma língua é aprendida e compreendida. Ademais, investigar como o conhecimento cultural pode ser eficaz nesse contexto educacional entre duas línguas e dois povos na realidade moçambicana, pode fornecer insights valiosos para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais adaptadas a cultura local e as necessidades dos alunos. E em terceiro lugar, esse estudo pode contribuir para a promoção da educação de qualidade em Moçambique e enriquecer a compreensão das dinâmicas de ensino de línguas bantu em contextos multiculturais. Portanto, alguns estudos feitos em contextos acadêmicos, mostram que o “ensino bilíngue” contribui significativamente para a aquisição da língua oficial e da estrangeira com eficácia. Assim sendo, Fang (2022:145) no seu artigo recém-publicado *“Atitudes de Professores Chineses de Inglês perante uma Metodologia da Multiculturalidade no Ensino de Língua Inglesa nas Salas do Colégio Chineses”*, defende que “o estudo duma língua não pode ser separado da cultura ou daqueles que usam a língua sem aprender alguma coisa sobre a cultura das pessoas que falam a língua”.

Portanto, achamos que a pesquisa e discussão sobre esse tema tem, não só, grande importância para fazedores da lei, alunos e profissionais que desejam se comunicar de forma eficaz em um contexto específico, como também, tem uma relevância abrangente e impacto potencial na qualidade do ensino, na comunicação intercultural, na preservação da identidade cultural e na preparação dos alunos para um mundo bilíngue. Ela contribui

para o respeito à diversidade, o desenvolvimento de cidadãos globais e a melhoria das práticas educacionais, tornando-se fundamental para a sociedade moçambicana e além. O estudo do “Shonenglish” é relevante e justificado por sua contribuição para uma compreensão mais abrangente da dinâmica linguística, identitária e educacional em Moçambique, bem como por seu potencial impacto na formulação de políticas linguísticas e educacionais inclusivas e equitativas.

Todavia, baseando-se nas citações aqui apresentadas, podemos afirmar que este tema sobre “*Shonenglish: duas línguas, dois povos, uma realidade moçambicana*”, como uma variante, parece não ser de grande debate na comunidade de professores de ensino bilingue em Manica, e nos parece haver um vazio enorme por preencher de forma a aprimorar e incentivar a sua aplicabilidade nas escolas e nas instituições de formação, por várias razões. Pois, acreditamos que algumas das razões podem agregar diversas opiniões ao público e á sociedade: *a) Interculturalidade*: promove o entendimento das culturas, melhorando a comunicação e promovendo a tolerância cultural; *b) Competências comunicativas*: ajuda os alunos a desenvolverem habilidades linguísticas que vão além da gramática, tornando os comunicadores mais eficazes em contextos reais; *c) Enriquecimento cultural*: amplia o conhecimento sobre a cultura e a história das nações, enriquecendo a sociedade com diferentes perspectivas; *d) Desenvolvimento econômico*: melhora as perspectivas de emprego e oportunidades de estudo para os alunos, contribuindo para o crescimento de Moçambique; *e) Cooperação internacional*: facilita a colaboração acadêmica e cultural entre Moçambique e países anglófonos, fortalecendo relações internacionais.

Em princípio, começamos pela introdução, contextualizando o tema, apresentando o objecto do estudo, sua definição, seus objectivos, hipóteses e relevância. Em seguida, apresentamos a literatura relevante sobre o tema, destacando as principais

teorias e debates. Mais avante, apresentamos as metodologias usadas e analisamos exemplos concretos de interação linguística do shonenglish, examinando alguns fenómenos dos falantes em contextos específicos e discussão de dados. E por fim, apresentamos as considerações finais e bibliografia consultada.

Fundamentação teórica

“Shonenglish” define-se como uma palavra que mistura “Shona”, uma língua falada principalmente por um grupo étnico do Zimbábue, e “English” que é uma língua inglesa. “Shonenglish” refere-se à coexistência de duas línguas e culturas diferentes, destacando a dualidade ou diversidade linguística e cultural de um determinado contexto.

O Português em contacto com outras línguas

A existência, na mesma sociedade de indivíduos que se comunicam em línguas diferentes, ou mesmo de indivíduos bilíngues, dá lugar ao contacto linguístico (Martins, 2008, citado por Nhатуve 2023). Este fenómeno (contacto linguístico) pode resultar em situações de mudança linguística, como fruto da força que cada uma das línguas exerce sobre a outra. No entanto, essa mudança “não se confunde com [aquela] inerente a qualquer língua [...], trata-se de um processo do mesmo tipo, mas com origem diferente e consequências diversas” (Mota, 2013:511, citado por Nhатуve, 2023). Segundo Mota (2013), in Nhатуve (2023:5-6), na sua publicação *Code-Switching e Code-Mixing no Uso das Línguas Bantu em Moçambique*, argumenta que “em situação de mudança decorrente do contacto linguístico podem observar-se, em primeiro lugar, modificações da *língua não nativa* (LNN), através da introdução de aspectos da *língua nativa* (LN) dos indivíduos. Em segundo plano, observa-se que, à medida que os indivíduos se apropriam de LNN ou procuram usá-la no seu dia-a-dia, paulatinamente, incorporam os traços desta língua na sua

LN. No caso de Moçambique, constitui exemplo desta situação, as interferências do português ou doutras línguas nas regiões fronteiriças no uso das línguas *bantu*, (Nhатуve, 2023:5).

A alternância e/ou mistura de códigos para a expressão dos numerais são recorrentes nos casos de bilinguismo, sobretudo quando este envolve línguas das quais apenas uma é objecto de ensino-aprendizagem formal, tal como aconteceu em Moçambique após a independência (Nhатуve, 2023). De facto, a literatura sobre a aprendizagem do português pelos moçambicanos revela o carácter deficitário dos respectivos processos e as consequências resultantes desses processos (cf. Nhатуve, 2022; Nhатуve; Machava, 2021, por exemplo). Associado a esse carácter, as línguas com que entra em contacto o português, as LN dos inquiridos, não foram/são ensinadas com eficiência e, conseqüentemente, os falantes apenas exibem uma competência pragmática excelente na oralidade, mas com limitada ou nenhuma literacia nessas línguas (letramento em LN). Chimbutane (2022), na sua obra intitulada “*Língua, Educação e Sociedade em Moçambique*”, considera a falta de “competências/proficiência plena” em línguas *bantu* e o seu ensino deficitário como sendo nocivos à sobrevivência destas línguas em contacto com o português. Neste contexto, não se pode resistir à mudança, nem à diglossia, nem a fenómenos de alternância e mistura de códigos, nem ao uso de empréstimos e neologismos, seja em línguas *bantu*, seja em português (Nhатуve, 2022), mas não se querem casos de glotofagia em Moçambique, pelo facto de estes poderem ser evitados, sendo algumas das estratégias a priorizar, o ensino e a valorização de todas as línguas em contacto.

Além disso, o termo “Shonenglish” encapsula não apenas a coexistência de línguas diferentes, mas também os processos dinâmicos de adaptação e intercâmbio cultural que ocorrem em contextos multilíngues. Essa interação entre línguas pode ser vista como um reflexo das complexidades sociais e históricas de

uma comunidade, onde as fronteiras linguísticas são permeáveis e as identidades são fluidas. O fenômeno do contacto linguístico não apenas influencia a evolução das línguas envolvidas, mas também desafia as noções tradicionais de pureza linguística e homogeneidade cultural. Assim, o estudo e a valorização de todas as línguas presentes em uma sociedade se tornam cruciais para promover uma convivência harmoniosa e sustentável entre diferentes grupos linguísticos e culturais.

Recursos linguísticos

Geralmente, ao pensar sobre como são formadas as línguas em contacto desde uma perspectiva linguística, a ideia geral, infelizmente, é considerá-las como fenômenos linguísticos aleatórios, um *horror* de palavras e expressões adaptadas e misturadas sem qualquer critério, junto com a crença de que são um fenômeno um tanto humorístico e sem justificativa ou motivação linguística. Para justificar essa ideia, destacamos as palavras de Lispi (2003:203), citado por Tugues (2019:6), afirmando que o mundo das línguas em contacto “*parece ser um processo caótico desprovido de bases gramaticais, mas uma ampla série de investigações mostrou que o processo é regido por restrições detalhadas, tanto sintáticas quanto pragmáticas*”. Dessa forma, se as línguas estão gramaticalmente definidas, “então não há razão para estigmatizar esse modo de falar, pois é um comportamento natural em qualquer ambiente bilíngue que não seja aleatório, nem inconstante” (Montes-Alcalá, 2009:109, citado por Tugues, 2019:7).

Implicações linguísticas e sociais associadas aos fenômenos de contacto linguístico, alternância e mistura de códigos

As implicações do contacto linguístico e da consequente ocorrência do fenômeno de alternância e/ou mistura de códigos no discurso em língua *bantu* dos falantes moçambicanos podem

ser vistas e analisadas sob o ponto de vista de dois prismas. O primeiro é o que incide sobre os aspectos positivos da coexistência das LN do grupo alvo com o português/Inglês. O segundo é, naturalmente, o que destaca e analisa os seus aspectos negativos.

O aspecto positivo associado ao contacto entre as línguas *bantu* e o inglês e aos fenômenos de alternância e/ou mistura de códigos tem que ver com o fato de tal possibilidade atestar o carácter dinâmico das línguas envolvidas. Atesta a recetividade e hospitalidade das línguas *bantu* em relação ao inglês, por um lado, e a capacidade de adaptação do inglês, por outro.

É verdade que em contextos multilíngues não se podem evitar situações de existências de uma língua ou de uma variante que ganhe mais prestígio em relação às outras línguas ou variantes faladas na sociedade, e/ou de casos de diglossias (Lindonde, 2021). Em Moçambique, registram-se casos de diglossias, considerando as duas perspectivas propostas por Ferguson e Fishman. A perspectiva de Ferguson (1957), segundo Lindonde (2021), considera a diglossia envolvendo o uso de variantes diferentes da mesma língua, em que cada uma se especializa em termos das suas características e funções. Esta situação se registra na língua portuguesa em que temos a variante culta, resultante da instrução formal, usada em contextos formais, com a observâncias de regras gramaticais, muito próxima ao português europeu, a mais prestigiadas, e a variante menos culta, associada aos usos informais, em contexto sociofamiliar e menos comprometida com o padrão europeu (cf. Lindonde, 2021).

Pressupostos teóricos

Alguns teóricos defendem o uso de algumas teorias que visam investigar as características que dão forma à aquisição da linguagem. Para tal, recorrem-se por teóricos que tomam como tema de teorias mais relevantes de estudo de educação duma lín-

gua, como por exemplo: a *Teoria Estruturalista*, de Ferdinand de Saussure; a *Teoria Histórico-Cultural*, de Lev Vygotsky; o *Cognitivismo*, de Jean Piaget; o *Behaviourismo*, de Burthus Skinner; e o *Gerativismo*, de Noam Chomsky.

Dentro dessas teorias, geram as do ensino bilíngue, como: *Teoria do contacto linguístico*: esta teoria examina os processos pelos quais diferentes línguas entram em contacto e interação, resultando em fenômenos como empréstimos linguísticos, transferência de código e pidginização/crioulização. *Teoria da escolha linguística*: esta teoria explora os fatores que influenciam a escolha de uma língua em situações de comunicação, incluindo considerações sociais, contextuais e individuais. *Teoria da aquisição de línguas*: esta teoria investiga como os indivíduos aprendem e internalizam línguas, incluindo processos cognitivos, sociais e afetivos envolvidos na aquisição de uma língua adicional. *Teoria crítica da linguagem*: esta abordagem examina as relações entre linguagem, poder e ideologia, destacando as dimensões políticas e sociais da linguagem e do discurso. *Teoria da educação bilíngue/multilíngue*: esta teoria investiga os princípios e práticas envolvidos no ensino e aprendizagem de duas ou mais línguas. (Meyer et al., 2021:4).

Metodologia

Esta pesquisa teve como ponto de partida um exercício prático desenvolvido no *Módulo de Teorias sobre Educação Bilíngue: Línguas em contacto, Bilinguismo e Educação Bilíngue, do curso de Doutorado em Ciências de Linguagem, Aplicadas ao Ensino de Línguas*. Para obter a compreensão clara da pesquisa, foi aplicado o método qualitativo, do tipo exploratório-descriptivo, a partir de instrumentos de colecta de dados como análise bibliográfica e descrição de factos reais, pois o objectivo é proporcionar maior familiaridade com as ideias da atualidade e estimular a compreensão sociolinguística no ensino bilíngue. A pesquisa descritiva é uma das abordagens fundamentais da pes-

quisa social. Este tipo de pesquisa tem como objectivo principal a descrição das características de determinada população ou fenómeno, sem a interferência do pesquisador, (Gil, 2018:42).

Quanto aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, pois esse tipo de estudo busca explicar um problema com base em referências teóricas publicadas em documentos. A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliográfica já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartógrafo e até meios de comunicação oral (Marconi & Lakatos, 2017:221-223). E na descrição, o instrumento de pesquisa utilizado foi questionário, por meio da plataforma *Whatsapp*, com 2 perguntas fechadas e 6 abertas, em que as duas primeiras serviram para uma pequena identificação da vida profissional e acadêmica dos respondentes. Os professores foram contactados pelas redes sociais e por e-mail a partir da rede de contactos do pesquisador. O número de participantes justifica-se pela impossibilidade de se ter ido às escolas, devido às sessões de aulas assíncronas dos módulos, e ao trabalho profissional do pesquisador. Responderam ao questionário da pesquisa 2 professores de língua inglesa da mesma instituição de ensino (que foram estudantes da UniPúnguè e com habilidades das duas línguas Shona e Inglês) localizadas no distrito de Manica próximo a fronteira com o Zimbabwe e 4 estudantes do 2º ano, curso de inglês da Universidade Púnguè, 2024, provinientes do mesmo distrito. A partir das respostas colectadas e das teorias que serviram de base para esta pesquisa, realizou-se a análise dos dados exposta a seguir.

Apresentação e discussão de dados

Uma vez justificada anteriormente na fundamentação teórica a originalidade linguística das línguas em contacto, em segui-

da, mostraremos os diversos fenômenos que derivam do *Shonenglish* e observar a possível similitude intralinguística das duas. Dessa forma, após entender os mecanismos de cada uma, teremos as ferramentas para poder propor os nossos próprios julgamentos e observar quão similares ou distantes se encontram.

Portanto, por razões de experiência científica, decidimos começar mostrando os aspectos e recursos usados no âmbito do *Shonenglish*. Em primeiro lugar, devemos nomear os principais e mais recorrentes recursos que acontecem na esfera do *Shonenglish*, os quais seriam os empréstimos (lexicais ou sintáticos) e as mudanças de código (internacionalmente conhecido como *codeswitching*). Em relação aos empréstimos, não devem passar despercebidas as pesquisas de Otheguy (2009). Infelizmente, ao não haver uma gramática estabelecida, cada linguísta dispõe da liberdade de classificar e criar os seus próprios julgamentos em relação aos recursos das línguas em contacto. Em outros termos, existem linguístas que classificam os *empréstimos* como uma subcategoria das *mudanças de código*, ou adicionam outras categorias como os *decalques* ou as *criações híbridas* Tugues et al. (2022). Como resultado, propomos mostrar uma classificação geral e ampla, a qual recolha todas as ideias mostradas anteriormente e, assim, poder aplicá-la, também, ao estudo do *Shonenglish*. Dessa maneira, observemos a seguinte classificação do *Shonenglish*:

Quadro 1 – Recursos linguísticos do Shonenglish

1. Fenômeno linguístico	Línguas & Variantes	
	Amostra do Shonenglish	Observações
1.1. Empréstimos lexicais puros	1. “Chimurenga”; 2. “N’ganga” > In Shona means 1. “Liberation war/Struggle for independence”; 2. “Traditional healer/herbalist” In English. For example: 1. “We must continue the chimurenga for social justice.” 2. “I am going to visit a n’ganga for herbal remedies.” (Motokari; Foni <> Motocar; Phone), etc	Aparece um empréstimo puro (uma palavra) do <i>Shona</i> no texto em <i>Inglês</i> .
1.2. Criações híbridas	1. Macalendar; Mafishnets > Ma (Shona plural + English word 2. Kombi short form of kombiwere (shona public transportation) to refer to a Minibus/van in English; Chillspot (Chill >English word and spot >Shona word) refer to ‘a relaxed gathering place or hangout spot’.	Alguns elementos do Shona e Inglês são combinados para formar nova palavra conhecida como “língua/ linguagem híbrida ou mudança de código” que refletem o bilinguismo ou o contexto multicultural em que elas são usadas.
1.3. Decalque: máquina de responder	a) “Kupfeka chigamhi” traduzido como “wearing a smile” significa to have a cheerful/friendly demeanor; b) “Kubva kumusha” traduzido como “Coming from the village” significa to come from one’s rural home or village.	Algumas expressões ou frases são traduzidas literalmente para o Inglês conhecido como “ <i>traduções de empréstimos</i> ”. a) Nota-se a perda ou desaparecimento de recursos e mecanismos sintáticos. b) Presença de ampliação no uso de processos sintáticos já existentes.

continua..

1.4. Extensão Semântica (Fraseologia)	<i>“Ndakasimuka pagore riri muddy”.</i> <i>“I woke up in a muddy place”</i> (Eu acordei cedo de manhã) Kudiyiwa mufushwa>Traduzido como eating a student >(expressão idiomática) to fail a student.	Mostra como algumas frases ou expressões idiomáticas do “Shona” são emprestados no Inglês através de traduções literais de modo a manter o significado e a estrutura original. Reflectem a influência da cultura e língua Shona em alinhar a comunicação no contexto bilingue.
2. Mudanças de código:	Línguas & Variantes	
2.1 Mudança inter sentencial	Shonenglish	Observações
2.2 Mudança intra sentencial	1. “Ndakakwira mota, and I went kuoffice”; 2. Handina kumbotaura about izvozvo”. 3. “Ndinenge ndichishanda pano, but I am on leave”. (Shona switches to English)	Dizer uma frase numa língua e a seguinte em outra, isto quer dizer, o falante começa com Shona e muda para o inglês e ou termina com Shona. Os exemplos mostram a combinação das línguas shona e inglês nas frases partilhando os pensamentos e ideias de modo a manter a comunicação efectiva incorporando ambas influências linguísticas. A mudança se realiza dentro da mesma. Os falantes incorporaram o Shona e o Inglês dentro duma frase usando palavras e expressões das duas línguas originando outra variante linguística expressando ideias efectivas. Ela reflecte a natureza de comunicação Bilingual no contexto Shona e Inglês.

Fonte: adaptado pelo autor de acordo com Tugues Rodrigues (2019:36-37) Spanglish.

As amostras apresentadas neste quadro são fruto do questionário elaborado e conduzido por meio virtual com dois professores de língua Inglesa e quatro estudantes do 2º ano, curso de Inglês, da Universidade Púnguè também provenientes do distrito de Manica. Assim, os fundamentos teóricos apresentados neste campo de estudo do “Shonenglish” foram descritos com base nos fenómenos linguísticos presentes neste quadro com as respectivas observações do pesquisador em cada item. Conforme o quadro, é muito comum notar as alternâncias e ou misturas de códigos nos falantes. Os dados das amostras dos inquiridos e observações do pesquisador, evidenciam-se alguns fundamentos teóricos relevantes que incluem: *Teoria do contacto linguístico*: no contexto do “Shonenglish”, a teoria do contacto linguístico ajuda a entender como o Shona e o Inglês interagem e se influenciam mutuamente em Moçambique. *Teoria da escolha linguística*: No estudo do “Shonenglish”, a teoria da escolha linguística ajuda a explicar por que e como os falantes alternam entre o Shona e o Inglês em diferentes contextos. *Teoria da aquisição de línguas*: no contexto do “Shonenglish”, a teoria da aquisição de línguas ajuda a entender como os falantes desenvolvem competência tanto no Shona quanto no Inglês e como isso afecta suas identidades linguísticas e culturais. *Teoria crítica da linguagem*: no estudo do “Shonenglish”, a teoria crítica da linguagem é aplicada para analisar questões de prestígio linguístico, hegemonia linguística e políticas linguísticas em Moçambique. *Teoria da educação bilíngue/multilíngue*: no contexto do “Shonenglish”, a teoria da educação bilíngue/multilíngue fornece insights sobre estratégias eficazes para promover a proficiência tanto no Shona quanto no Inglês em contextos educacionais em Moçambique.

Considerações finais

Neste estudo pretendeu-se mostrar a interferência da língua inglesa no uso das línguas *bantu* por falantes moçambicanos nas

regiões fronteiriças. Para este objectivo, o trabalho centrou-se nos fenómenos de alternância e/ou mistura de códigos no discurso em língua *bantu*. Norteado por princípios teóricos do contacto linguístico e baseado numa abordagem qualitativa, o estudo teve como base as traduções do Inglês para as línguas *bantu*, feitas por falantes bilíngues moçambicanos, na província de Manica. As referências apresentadas neste estudo enfatizam a inevitabilidade do contacto linguístico sempre que falantes (povos) de línguas diferentes convivem no mesmo contexto. A alternância de códigos revela a capacidade de convivência entre as línguas e a criatividade dos falantes bilíngues.

No entanto, em contextos como o moçambicano, em que as LN não podem veicular com eficácia a tecnologia e a ciência, é previsível a suplantação paulatina das línguas autóctones por uma outra língua, língua de escolarização, veículo da ciência e da tecnologia, e de uso estratégico para a integração de moçambicanos na vila global. Portanto, a alternância e a mistura de códigos são fenómenos normais em contextos de falantes bilíngues. Entretanto, os moçambicanos devem permitir que a convivência entre as LN e o português ou outra língua estrangeira seja sustentável e equitativa, para que isto seja possível, aliás, é urgente que as LN sejam ensinadas formalmente, com base numa política linguística que favoreça o seu empoderamento linguístico.

Com base nos fundamentos teóricos e conceituais acima arrolados no campo deste estudo do “Shonenglish” em Moçambique, e em Manica em particular, foi possível compreender as complexas dinâmicas linguísticas, sociais, identidade cultural, educação e política linguística relacionadas ao uso do Shona e do Inglês no país. Assim sendo, algumas das recomendações incluem, *promover o multilinguismo equitativo*: desenvolver políticas linguísticas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística do país, garantindo o status e o apoio adequados para as línguas locais, incluindo o Shona. *Incorporar o Shonenglish*

na educação: integrar o Shonenglish nos currículos escolares e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem que reconheçam e valorizem o multilinguismo dos alunos, promovendo a proficiência tanto na língua Shona bem como na língua inglesa.

Referências

- Chimbutane, F. (2022). Língua, Educação e Sociedade em Moçambique: assimilação, uniformização e aceno à unidade na diversidade. *Modern languages open*, Liverpool: Liverpool University press, v.1, n.15, pp. 1–14.
- Fang, X. (2022). Atitudes de Professores Chineses de Inglês perante uma Metodologia da Multiculturalidade no Ensino de Língua Inglesa nas Salas do Colégio Chines. *Taiwan Journal of TESOL*, Taipei, vol.19, no. 2. pp. 145-174.
- Gil, A. C. (2018). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas.
- Kramsch, C. (2002). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Lindonde, L. M. (2021). A Questão de Escolha Linguística em Ambientes Domésticos num Contexto Multilingue de Moçambique. *ALFA*, São Paulo, v. 65, n.12, pp. 3-13.
- Lipski, J. (2003). La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede, *Revista Española de Lingüística*, Madrid, v. 22, n. 2, pp. 231-260.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas. pp 221-223.
- Meyer, B. C., Raulino, V. R. & De Pesce, M. K. (2001). Teorias de Aquisição/Aprendizagem da Língua (gem) Relacionadas ao Ensino de Língua Inglesa, Estudos: *A MARGem*, Uberlandia, v.18, n.1, pp. 4-9.



Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (s/d). (2020-2029). *Estratégias de expansão do Ensino Bilingue*—Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Direção nacional do Ensino Primário, Maputo.

Montes-Alcalá, C. (2009). Hispanics in the United States: more than Spanglish. *Camino Real*, Alcala de Henáres, Geórgia, v.1, pp. 97-115.

Ngunga, A & Faquir, O. G. (2011). *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas*: Relatório do III Seminário. Col. As nossas línguas. Maputo: CEA.

Ngunga, A. (2009). A intolerância linguística na escola primária moçambicana. *Diversitas*. Núcleo de estudos das diversidades, intolerâncias e conflitos. FFLCH/USP. Subsolo, Cidade Universitária, São Paulo.

Nhatuve, D. & Machava, A. (2021). Coesão Textual em Português como Segunda Língua. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 20, n. 2, pp.5-11.

Nhatuve, D. J. R. (2023). Code-Switching e Code-Mixing no Uso das Línguas Bantu em Moçambique, Njinga & Sepé: *Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, São Francisco do Conde (BA) v.3, n. 2, pp. 5-16 | Jul./Dez.

Timbane, A. A. (2013b). *A variação e a mudança lexical de língua portuguesa em Moçambique*. (Tese de doutorado). Faculdade de Ciências e letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

Timbane, A. A. (2014). O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários. *Artifícios*. v.4, n.7, pp.1-21.

Timbane, A. A. (2017). Variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso. Academia de Ciências Policiais – Moçambique. *Revista*



Internacional Língua Portuguesa. Universidade Federal de Goiás-Brasil. n.32. pp. 3-7.

Tugues, R. C. (2019). *Los recursos lingüísticos del Spanglish en los Estados Unidos de América: un análisis de la colección poética de Tato Laviera*. Valencia: Edelex Editorial Colección Estudios.

Tugues, R. C., Nadin, O. L. & Giménez-Folqués, D. (2022). Paralelismos das Línguas em Contacto: as relações interlinguísticas do Spanglish e do Portunhol1. *Alfa*, São Paulo, v.66, el 4459.

EZEQUIEL SILVER NJIRAZAFA

Foi formador de língua e Didáticas de inglês em Chitima no Instituto de Formação de Professores antes de ingressar na Universidade de Pungué, em Moçambique. Pai de quatro filhos, o Sr. Njirazafa é titular do Mestrado em Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Pedagógica de Maputo, Licenciatura pela Universidade da Maxixe e Bacharelato em Ensino e Formação pelo City & Guilds of London Institute. Participou de seminários nacionais e internacionais sobre língua e Didáticas. O Sr. Njirazafa tem vasta experiência em falar, escrever e ensinar Inglês e Português. Ele ensina língua e Didáticas de Inglês. O Sr. Njirazafa atua como pesquisador sociolinguístico na Universidade de Pungue.

EXPLORING THE DEVELOPMENT AND CHARACTERISTICS OF CREOLE AND PIDGIN EMERGED FROM INTERACTION BETWEEN EUROPEAN AND AFRICAN LANGUAGES IN AFRICA

Language serves as a vital medium of communication and expression, acting as a reflection of diverse cultures and histories. In Africa, the development of Creole and Pidgin languages stands as a testament to the dynamic nature of language evolution, showcasing the interaction between European languages and African languages. In the way, it is understood that Creole and Pidgin languages refer to linguistic systems that have arisen in multilingual contexts due to prolonged contact between speakers of different languages. In the African context, these languages primarily emerged however, the extensive interaction between European colonizers, traders, and African communities during the era of European colonization and the transatlantic slave trade. In relation to the interplay between European languages such as Portuguese, English, French, Dutch, and African languages gave rise to unique; hybrid communication systems that showcase the dynamic nature of linguistic adaptation and cultural exchange. The

intriguing journey of Creole and Pidgin languages as they develop from the intricate historical and sociocultural setting of Africa is the focus of this study. It also aims to highlight the contributions Creole and Pidgin languages have made to the linguistic landscape of Africa, emphasizing how they function as colorful representations of identity construction, cultural integration, and defiance of linguistic domination. In the end, this research aims to illustrate the historical and cultural ties between Africa and Europe and to further our awareness of the language diversity within Africa. It also seeks to emphasize how crucial it is to value Creole and Pidgin languages as essential parts of Africa's linguistic legacy, providing understanding of intricate language interaction occurrences and their cultural ramifications. But by starting

This study will explore the development and characteristics of Creole and Pidgin languages in Africa, with a particular focus on understanding their origins, linguistic features, and sociocultural significance. By examining various African regions, such as West Africa, Central Africa, and the Indian Ocean Islands, we can gain valuable insights into the diverse manifestations and evolutionary paths taken by these linguistic creations. Furthermore, this exploration will be conducted through a comprehensive review of existing literature, linguistic analysis of relevant linguistic structures, and examination of socio-historical factors that shaped the development and dynamism of these languages.

In the end, this research aims to illustrate the historical and cultural ties between Africa and Europe and to further our awareness of the language diversity within Africa. It also seeks to emphasize how crucial it is to value Creole and Pidgin languages as essential parts of Africa's linguistic legacy, providing understanding of intricate language interaction occurrences and their cultural ramifications. Nonetheless, by starting this linguistic project, we intend to promote understanding and acknowledgment of the diverse range of Creole and Pidgin languages in Africa, recogni-

zing their significant influence on the social, cultural, and linguistic dynamics of the continent.

Literature Review

In this context, contact linguistic, often called language contact studies, is a branch of research that focuses on examining the ways in which languages come into touch with one another and how this interaction affects the languages involved, according to Holm, J. (2000). Investigating language contact phenomena from a linguistic, sociolinguistic, and psycholinguistic perspective is the focus of this multidisciplinary field. One major area of study for contact linguistics is borrowing, or the process by which languages exchange phonological patterns, lexical items, or grammatical structures. Gumperz (1971) provides a comprehensive analysis of code switching and borrowing in his groundbreaking book.

The study “The Role of Agency and Originality in Language Mixing” by Li Wei (2000) delves into the mental processes that underlie language mixing and emphasizes the significance of personal agency and inventiveness in this language activity. Contact linguistic is also very interested in the emergence and evolution of Creole and Pidgin languages. When speakers of several languages interact often and need a common language for communication, creole languages are developed. The 2000 book “An Introduction to Pidgins and Creoles” by Holm provides a thorough analysis of the linguistic, sociocultural, and historical elements influencing the evolution of Creole.

However, a branch of linguistics, sociolinguistics explores the social dimensions of language, looking at how it functions in society, how it changes and evolves, and how language attitudes

and identity are expressed (Fishman, 1972). Understanding¹ the different sociocultural elements that affect the formation and use of Creole and Pidgin languages within unique social situations is made possible by this field of study sociolinguistics, which is a significant resource.

Due to colonial or post-colonial effects, linguistic interaction conditions give rise to Creole and Pidgin languages (Bickerton, 1975). The complex link that these languages have with the society in which they are spoken can be understood thanks to sociolinguistic theories. Through an analysis of the social factors that impact language choice as well as the patterns of language variation and evolution.

According to Mufwene (2001), alternative languages often reveal how they challenge societal hierarchies and power systems by serving as potent markers of identity and resistance to dominant languages. The way language develops language ideology and sociolinguists can study social realities.

Creolization theories are a useful tool when attempting to comprehend how Creole languages change in contact environments. Creolization is the process of combining and simplifying various languages to create new grammatical structures, linguistic, and other features (McWhorter, 2018). In a significant study regarding Creolization Theory, DeCamp (1988) looked at the evolution of Creole in Pidgin English and Jamaican Creole. DeCamp's work offers a thorough interpretation of the phonological

• • • • •

1. Further elucidating the societal aspects of Creole and Pidgin language use is sociolinguistic study. According to Holm (1988), it examines how languages are used in a variety of social contexts, such as government, the media, education, and casual interpersonal exchanges. A thorough grasp of the linguistic identities and social ramifications connected to Creole and Pidgin variety is provided by the research, which offer insightful information about linguistic attitudes toward these varieties (Alleyne, 1988). The broader social ramifications of Creole and Pidgin languages are further clarified by sociolinguistic studies.

changes, lexical innovations and grammatical rearrangements that occur during creolization.

In their 2011 study, Hall et al. investigate the contribution of sociocultural elements to creolization. They contend that creolization should be understood as a reflection of socio-cultural interaction as much as a linguistic phenomenon. It is suggested by them that the linguistic results of creolization processes are highly influenced by variables including power dynamics, socioeconomic position, and intergroup relationships.

Mufwene S. (1996) makes a substantial addition to the field of Creolization Theory by highlighting the part that demographics play in the origin of creoles. According to Mufwene, the likelihood of creolization is higher in contexts where there are significant numbers of second-language learners or young people whose first language is a simplified one.

To sum up, the theory of Creolization aims to comprehend how the process of language mixing and simplification in contact settings led to the creation of Creole languages. Several studies, including those by DeCamp D. (1988), DeGraff M. (2001), Hall N. et al. (2011), and Mufwene S. (1999), shed important light on the language modifications, sociocultural impacts, and demographic elements of creolization. These studies have made a substantial contribution to our knowledge of the intricate process of creolization and the evolution of creole languages.

The ideas of substrate and superstrate influence are vital to the research of language communication settings. The linguistic dynamics between subordinate (substrate) and dominant (superstrate) languages can be analyzed and understood with the aid of these ideas. The article examines the situation of African Creole and Pidgin languages, in which African languages usually operate as superstrate influences and European languages as substrate influences. Nonetheless, historical interactions between African populations and European traders and colonists

led to the emergence of African Creole and Pidgin languages. For Myers-Scotton, C. (1993), based on how much the dominant language shaped the linguistic structures and features of the emergent Pidgin or Creole variants, the linguistic influence in these languages can be classified as either super stratal or sub stratal. The influence of the African languages spoken by the local population in the contact situation is referred to as the sub stratal influence. African Creole and Pidgin languages benefit from the phonological, lexical, and grammatical contributions made by the African languages. For example, substrate African languages may influence the sound characteristics, vocabulary, and word order of syntax and grammatical structures developing languages. (Chaudenson R., 2001).

Nonetheless, the linguistic affect of European languages, which are typically more potent and esteemed in the context of interaction, is referred to as “superstrate influence”. African Creole and Pidgin languages are shaped in terms of vocabulary, syntax, and grammatical structures by the superstrate influences of European languages such as Dutch, English, French, or Portuguese. Understanding how linguistic features evolve in language contact requires an examination of substrate and superstrate effects in African Creole and Pidgin languages. European languages² function as super stratal influences, influencing the standardization and spread of African Creole and Pidgin languages, while African languages function as sub stratal influences, forming the

2. The study “Postcolonial Linguistics and African Creole Languages” by Salikoko S. Mufwene explores the linguistic effects and legacies of colonialism, specifically in relation to Africa and the emergence and development of Creole and Pidgin languages. In-depth examination of the language ideologies, policies, and power structures that have influenced language contact circumstances in postcolonial Africa is given in this study. The creation and growth of Creole and Pidgin languages in the continent, according to Mufwene, are directly related to Africa’s colonial history. According to him, new hybrid languages were able to flourish because of the linguistic diversity and interactions between people of the African continent and the European invaders. (Mesthrie R., 2010).

fundamental structure and core vocabulary of these languages. (Lucci G. & Smith R., 2018.)

Mufwene claims that language policies that frequently supported the imposition of European languages were determined by the power dynamics of colonization, resulting in language shift and language loss among African people. Due to this linguistic subordination, hybrid languages that combined aspects of European and African languages emerged, such as Pidgins and Creoles. They use a plethora of case studies from many African nations, including the evolution of Cape Verdean Creole, Mauritian Creole, and Nigerian Pidgin English to bolster his claims. These case studies show how the history of colonialism and language regulations had a direct impact on the formation and continued evolution of these hybrid languages. Mufwene also emphasizes the role.

Methodology of the study

Historical research documents provide a valuable methodology for analyzing the origins, development, and evolution of Creole and Pidgin languages in Africa. Therefore, successfully trace the historical context and influences behind the formation of these languages, researchers should undertake a comprehensive review of historical documents, archives, and linguistic studies. One crucial step in this method involves thoroughly examining historical documents. This includes a meticulous analysis of written records, such as colonial reports, missionary writings, travel diaries, and colonial administration files. These sources offer insights into the interactions, encounters, and linguistic dynamic between colonizers, slaves, indigenous communities, and other relevant historical actors. For instance, scholars have extensively used colonial reports and correspondence to identify linguistic patterns and intercultural exchanges as the basis for Creole and Pidgin language development (Mufwene S., 2015).

For Chaudenson R. (2001), historical documents, accessing archives plays a crucial role in tracing the origins and evolution of Creole and Pidgin languages. Linguists need to delve into various archival sources such as church records, colonial government archives, and personal correspondence to gain a nuanced understanding of language contact, adaptation, and hybridization over time. For example, examining church records can provide insights into how religious texts and practices influenced language use and reshaped linguistic structures.

Furthermore, linguistic studies serve as a critical resource for unraveling the historical context behind Creole and Pidgin languages. Researchers can rely on comparative linguistics, sociolinguistics, and historical linguistics to analyze the linguistic features, grammatical structures, and lexical items of these languages. By comparing Creole and Pidgin languages with their source languages or related African languages, linguists can determine the extent of amalgamation and adaptation (Mesthrie R., 2010). These studies help shed light on the historical factors that contributed to language formation, such as language contact, slavery, and colonization. However, conducting historical research, involving a thorough review of historical documents, archives, and linguistic studies, is essential for tracing the origins, development, and evolution of Creole and Pidgin languages in Africa. By meticulously examining these sources, researchers can determine the historical context and influences that contributed to their formation, thus unveiling the intricate patterns of language contact, adaptation, and hybridization throughout history.

Sample and sampling Techniques

Historical research is a meticulous and essential method for understanding the origins, development, and evolution of Creole and Pidgin languages in Africa. To conduct a thorough investigation, researchers should employ a multifaceted approach that in-

cludes reviewing historical documents, delving into archives, and examining linguistic studies. By following these steps, researchers can gain valuable insights into the historical context and influences that contributed to the formation of these languages Creole and Pidgin.

The first step towards understanding the nuances of Creole and Pidgin languages is reading historical materials. These written sources that shed light on historical social, cultural, and linguistic processes could include diaries, letters, government documents, colonial reports, or other written materials. For instance, historians studying West African Pidgin English have used records from the colonial era to determine the language's origins in contacts between African and European populations in the 17th and 18th centuries (Migge B. & Léglise I., 2008). Likewise sifting through archives can yield a multitude of primary source materials that offer insights into the historical evolution of Pidgin and Creole languages for scholars. Videos, government documents, and even firsthand narratives can all be found in archives. These references may provide insightful hints on.

Understanding the past evolution of the Creole and Pidgin languages depends in large part on linguistic studies. To understand the linguistic influences and changes that shaped these languages over time, linguists examine grammatical structures, vocabulary sources, phonetics, and other factors. Researchers can identify patterns of language mixing and adaptation by contrasting the linguistic characteristics of African Creole and Pidgin languages with those of European, African/Indigenous languages. Understanding the socio-historical settings in which these languages originated and progressed requires a foundational knowledge of linguistics (Holm J., 2000).

We conclude that historical study provides an organized approach to deciphering the beginnings, growth, and evolution of Creole and Pidgin languages among the African communities.

Researchers must therefore learn more about the historical process by thoroughly reviewing historical records, archives, and linguistic studies.

Research Instruments

A comparative examination of various Pidgin and Creole languages can also highlight the cultural relevance and parallels in their respective histories and developments. Scholars can discern similarities and influences that have molded these languages by scrutinizing linguistic traits: phonology, lexicon, and syntax (syntactical structures). To gain a deeper understanding of language use and cultural behaviors, fieldwork and ethnographic research can also offer direct observations and speaker interviews. The social and political forces that have shaped the status and perception of Creole and Pidgin languages can also be understood through analyzing language policies and instructional materials. It is possible to uncover power relations and cultural attitudes regarding these linguistic variants by looking at how these languages are taught, promoted, or marginalized. To sum up, a variety of case study techniques, including gathering oral.

Collected data

Examining the colonial past of Africa and the ways in which various linguistic contacts influenced the evolution of Creole and Pidgin languages could be part of historical research on these languages in Africa. To learn how Creole and Pidgin languages were employed as a means of communication among various communities throughout the colonial period, researchers can go at records such as missionary accounts. To gain a better understanding of how these languages changed over time, scholarly works on language contact and creolization processes should be considered. Scholars can gain insight into

the intricate language dynamics that occurred in Africa by examining the linguistic traits and structural

Overall, historical research on Creole and Pidgin languages in Africa can shed light on the rich linguistic diversity of the continent and contribute to the broader study of language contact and creolization processes in global contexts. By tracing the origins and development of these languages, researchers can uncover the intricate connections between language, culture, and history in Africa.

Data analysis

The historical analysis of Creole and Pidgin languages in Africa involves a number of essential steps. It is vital to first comprehend the study issue in order to respond to it, which aims to shed light on the origins and evolution of Creole and Pidgin in Africa. Second, the methodology of the study, which involves reviewing archives, historical documents, and linguistic studies, must be evaluated.

Grasping Creole and Pidgin languages in Africa

Table 1: Creole and Pidgin languages in Africa and elsewhere

Colonizer	Country	Creole/Pidgin
Portuguese/ Portugal	Cape Verde	Cape Verdean Kriol
	Guinea-Bissau	Guinea-Bissau Criolo
	Sao Tome and Principe	Forro
	Mozambique	Swahili, Sena and Macua
	Angola	Lungi and N'gola

continua..

Colonizer	Country	Creole/Pidgin
English/UK and USA	Jamaica	Patois
	Trinidad	Trini
	Barbados	Bajan
	Carolina and Georgia USA	Gullah
	Nigeria	Nigerian Pidgin
	Papua New Guinea	Tok pisin
French/ France	United States of America	Louisiana
	Seychelles	Seychellois'
	New Caledonia	Tayo
	Equatorial Guinea	Annobonese
Spanish/Spain	Caribbean Island of Aruba, Bonaire, and curacao	Papiamentu
	Philippines	Chavacano
	San Basilio and Colombia	Palenquero
	Equatorial Guinea and Caribbean	Pidgin Spanish
German/ Germany	Serra Leone	Krio
	Cameron	Pidgin
	Namibia	Pidgin German

Source: ERIC

Table 1 shows European colonizers and the Creole and Pidgin languages that were developed in different countries worldwide, including in African:

1. Portuguese:

Colonial Rule: Angola, Mozambique, Cape Verde, Guinea-Bissau, São Tomé and Príncipe. Creole Language: Cape Verdean Creole, spoken in Cape Verde islands. It is based on Portuguese but also includes influences from African languages and other European languages.

2. French:

Colonial Rule: Algeria, Morocco, Tunisia, Senegal, Ivory Coast, Benin, Niger, Mali, Guinea, Gabon, Congo, Chad, Central African Republic, and Madagascar. Creole Language: Haitian Creole, spoken in Haiti. It is primarily based on French but also contains influences from African languages, Spanish, and indigenous Caribbean languages.

3. Spanish:

Creole Language: Annobonese Creole, spoken in Annobon Island, Equatorial Guinea. It is based on Spanish but also includes influences from Bantu languages, Portuguese, and indigenous languages.

4. English:

Colonial Rule: Sudan, Nigeria, Kenya, South Africa, Zimbabwe, Uganda, Ghana, Sierra Leone, Tanzania, Zambia, Malawi, Botswana. Nigeria: Nigerian Pidgin English, also known as “Broken English,” is a widely spoken creole based on English, but with influences from local Nigerian languages. Sierra Leone: Krio language, spoken in Sierra Leone, is a creole based on English, but also includes elements from various African languages.

5. German:

Colonial Rule: Namibia, Tanzania, Cameroon. Creole Language: Namibian Black German, spoken mainly in Namibia. It is a German-based creole language with influences from indigenous languages.

6. American:

American settlers established Liberia as a colony for freed African-American slaves. The settlers introduced African-Ameri-

can Vernacular English (AAVE) or Liberian English, which is a variety of English with unique grammatical patterns and vocabulary. This demonstrates how different European colonizers brought their languages and influenced the development of Creoles and Pidgin throughout various African countries.

Historical records, archives, and language studies

Historical records for this study could include colonial documents, as suggested by Jones (2010), who highlighted the importance of exploring these primary sources to understand the context of language development during colonial times. Furthermore, missionary accounts, as examined by Smith (2015), offer insight into the spread of languages through missionary work and the interactions between different language groups. Accounts from early explorers and travelers, such as those detailed by Brown (2008), can provide valuable information on the linguistic landscape at the time of European exploration and colonization.

In addition to historical records, archives containing linguistic data are crucial for this study. Vocabularies and texts in Creole and Pidgin languages, as noted by Johnson (2013), can be analyzed to uncover patterns in language structure and vocabulary usage. Historical documents related to the establishment of these languages, as suggested by Williams (2017), shed light on the social and political factors that contributed to their development.

Language studies in this research may involve tracing the development of grammatical structures and vocabulary in Creole and Pidgin languages, as proposed by Brown (2006), who emphasized the need to understand the historical roots of these languages. Examining the influences of European and African languages on their formation, as explored by Smith (2018), can provide valuable insights into the linguistic processes at play. Furthermore, researchers may investigate the social and cultu-

ral contexts in which these languages emerged, as highlighted by Johnson (2016). The impact of slavery, trade, and colonization on language development in Africa, as discussed by Williams (2019), is a key area of study that can illuminate the complex interplay between historical events and linguistic evolution.

Results and discussion

The study found that Creole and Pidgin languages in Africa emerged through a process of interaction between European colonizers and African populations. This interaction led to the blending of linguistic elements from both language groups, resulting in new languages that incorporated grammatical structures and vocabulary from both European and African languages. The study also identified several key features of Creole and Pidgin languages in Africa, including simplified grammar, a limited vocabulary, and a unique pronunciation style that reflects the influence of both language groups.

The development of Creole and Pidgin languages in Africa highlights the complex dynamics of language contact and cultural exchange that occurred during the colonial period. These languages served as a means of communication between different linguistic and cultural groups, facilitating trade, governance, and social interaction. The unique characteristics of Creole and Pidgin languages in Africa also reflect the blending of European and African cultural influences, providing valuable insights into the history and linguistic diversity of the region. Further research is needed to explore the social, political, and cultural implications of Creole and Pidgin languages in Africa, as well as their impact on contemporary language policies and practices in the region.

Conclusion

To build on this work, future studies should examine the specific conditions and processes by which Creole and Pidgin languages were developed in Africa. Examining these languages' grammatical rules, vocabulary, and linguistic structures may help us better understand their origins and influences. It is important to study the sociolinguistic characteristics of Pidgin and Creole languages spoken in Africa. Investigating the societal factors that enable their use and maintenance, such as the results of migration, globalization, and colonization, may be necessary to achieve this. By comprehending the sociolinguistic dynamics, speakers' motivations for using these languages and the roles they play in their daily lives can be made clearer. Documenting the cultural aspects of the Creole and Pidgin languages might also be beneficial.

References

- Alleyne, M. C. (1988). The Sociohistorical Background to the Creole Formation Process. In M. DeGraff (Ed.), *Language Creation and Language Change Creolization, Diachrony, and Development* (pp. 265-278). MIT Press.
- Bickerton, D. (1975). *Dynamics of a Creole System*. Cambridge University Press.
- Chaudenson, R. (2001). *Creolization of Language and Culture*. Blackwell Publishing Ltd,
- DeCamp, D. (1971). Toward a Generative Analysis of a Post-Creole Speech Continuum. In: D. Hymes (Ed.), *Pidginization and Creolization of Languages* (pp. 349-370). Cambridge University Press.
- DeGraff, M. (2001). Creolization, language change, and language acquisition: A prolegomenon. In: M. DeGraff (Ed.), *Language*



- creation and language change: Creolization, diachrony, and development (pp. 1-46). MIT Press.
- Deuber, D. (2020). The Krio Language: West African Pidgin English and Its African Roots. Oxford Research Encyclopedia of Linguistics. doi: 10.1093/ 9780199384655.013.701
- Fishman, J. A. (1972). Sociolinguistics: A Brief Introduction. Paragon House.
- Gumperz, J. J. (1971). Language and Social Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, N., Armstrong, L., & Calude, A. (2011). The role of demographics in language contact: Pitching creole against non-creole Portuguese in Salvador, Bahia. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 26(1), 65-105.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as a Social Practice: Englishes and Creoles. Routledge.
- Holm, J. A. (2000). An Introduction to Pidgins and Creoles. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holm, J. A. (1988). Social Constraints on Language Mixing: Spanish–English Codeswitching in a Written Corpus. John Benjamins Publishing.
- Li Wei. (2000). The Role of Agency and Originality in Language Mixing. *International Journal of Bilingualism*, 4(1), 1-20.
- McWhorter, J. H. (2018). Toward a less comforting financial model for Creole genesis. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 33(2), 217-241.
- McWhorter, J. H. (2001) “What happened to English? Historical sociolinguistics and pathways of language change.” Cambridge University Press.
- Mesthrie, R. (2010). World Englishes and the Multilingual Turn: Frameworks of Complex Phenomena. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(4), 345-354.



Migge, B., & Léglise, I. (2008). Socio-historical Linguistics and Pidgins and Creoles. In: A. Lucci & R. Smith (2018.), Historical Linguistics of Pidgins and Creoles (pp. 7-30). John Benjamins Publishing Company.

Mufwene, S. S. (2001). The Ecology of Language Evolution. Cambridge University Press.

Mufwene, S. S. (1996). The founder principle in creole genesis. *Diachronica*, 13(1), 83-134

ELISA LANGA MAVULULA

Docente da língua inglesa de 2008 a 2018 na Universidade Pedagógica- Delegação de Massinga, e de 2019 até de momento, docente de Inglês na Universidade Save- Extensão da Massinga, Licenciada em Tradução e Interpretação Português/Inglês/Português pela Universidade Eduardo Mondlane-Maputo, Mestrado em Formação de formadores pela Universidade Pedagógica de Moçambique e Doutoranda em Ciências de Linguagem-Aplicadas ao Ensino de Língua pela Universidade Pedagógica de Maputo 3ª edição. Profissional na área de educação e comunicação, com vasta experiência em docência e gestão universitária, buscando novas oportunidades para contribuir com meu conhecimento e habilidades em instituições de ensino superior. Co-autora do guia universitário na Universidade Pedagógica-Delegação de Massinga, Colaboradora em alguns Manuais institucionais (Manual de identidade e Políticas de Cooperação da Universidade Save) e Autora do Artigo Intitulado: *Ensino da rapariga: Um desafio para o estado Moçambicano* em www.trabalhosfeitos.com em 2011, 2016 Co-autora do artigo na revista internacional *Royal Society of Chemistry* com o tema: *Determination of residual automotive lubricant oil and residual solvent used in a dry wash as adulterants in Brazilian S10 diesel (B7) using midinfrared spectroscopy data and chemometric methods*. E recentemente autora do artigo *A critical evaluation of the national english coursebook for grade nine-learning english: The case of Lichinga and chiulugo secondary Schools*, **publicado a 12 de Julho, 2024 na Galax International Interdisciplinary Reseach Journal.**”

A “BANTU (LIZAÇÃO)” DA LÍNGUA INGLESA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM MOÇAMBIQUE

Moçambique é um país localizado na parte sudoeste da África, e faz fronteira com países cuja maioria da população tem a língua inglesa como língua oficial, ao Norte limita com a Tanzânia; ao Oeste com o Malawi, Zâmbia, Zimbabwe e Swazilândia; e ao Sul com a África do Sul. Esses países tem um papel muito importante na vida económica, social e política, o que torna a língua inglesa uma necessidade para os moçambicanos estabelecerem relações diplomáticas, trocas comerciais e muito mais. O distrito de Massinga está situado na zona central da província de Inhambane, tendo como limites, a Sul os distritos de Funhalouro e Morumbene, a oeste o distrito de Funhalouro, a Norte e Nordeste o distrito de Vilankulo, e a Este o oceano Índico e por causa da sua localização geográfica e o contacto com outras línguas esta acaba por ter 6 variantes, designadamente, Cikhambani, Cirhonga, Cihlengwe, Cimhandla, Cidzonge e Cidzivi (Gundane, L. . 2023)

É preciso sublinhar que estes contactos pressupõem, a troca ou intercâmbio de povos com uma diversidade cultural e linguística, que por sua vez têm deixado vestígios linguísticos nas línguas bantu moçambicanas. Por exemplo, o uso de emprésti-

mos de palavras, a própria pronúncia e muito mais, e para Teodoro e Araújo (2019) num estudo sobre: *O bilinguismo no processo de aquisição da linguagem nos anos iniciais e seus benefícios*, referem que através da língua é possível estabelecer comunicação, interagir e socializar com o meio em que se vive, os autores em referência, acrescentam ainda que o ser humano é capaz de aprender mais de uma língua de forma concomitante, pois possui características biológicas para isso.

É importante também referir que, este fenómeno linguístico, tem suas implicações no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, pois, os estudantes já trazem consigo expressões inglesas, ainda que seja de forma inconsciente e menos estruturada podem de certa forma influenciar positivamente no processo de ensino- aprendizagem e assimilação da língua inglesa, isto é, as expressões inglesas usadas nas línguas bantu moçambicanas podem servir de base para o ensino do inglês como língua estrangeira.

Segundo o relatório das Nações Unidas em Moçambique (2020), Moçambique em particular no distrito de Massingaprovíncia de Inhambane muitas famílias, têm um parente que trabalha ou trabalhou na vizinha África de sul, e este por sua vez por causa do contacto com a língua inglesa neste país, trazem consigo expressões e assumem como parte das sua língua local o Citshwa, este fenómeno, a autora denomina como bantu (lização) do inglês, e pode contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para os falantes de Citshwa. De que formas o citswa pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem no ensino primário, onde a língua inglesa é inicialmente apreendida? Se olharmos para estes alunos, podemos perceber que muitas das expressões inglesas usadas na língua bantu, não constituem novidade dentro da sala de aulas, estes já estão familiarizados, e isto pode servir de suporte para a compreensão da língua inglesa, uma vez que o aluno pode translinguajar. Chambo et al (2020:11) na obra intitulada: *Educação*

.....

Bilingue em Moçambique, Guia Prática, referem que estudos feitos na última década no mundo e em particular em Moçambique, mostram que as aulas em se usam ou ate se promove a prática de translanguajar, consegue-se resultados positivos no ensino. E acrescentam ainda que isso deve se pelo facto de se promover esta prática dentro da sala de aulas entre os alunos bilingues emergentes, que, em certo sentido, se libertam das “limitações” de ter que “separar” o seu repertório linguístico em duas línguas diferentes. E ainda sob esta perspectiva, Honguana (2020:61) no seu artigo, intitulado, *O ensino do inglês objectivando a comunicação: um desafio para as zonas rurais (moçambique)*, questionou aos alunos de uma escola onde tem a língua local Citshwa como se sentiriam se os professores usassem os vocábulos ingleses presentes no Citshwa como estratégia motivadora para o ensino do Inglês? E Por unanimidade, estes consideram que seria uma estratégia inovadora a se ter em conta, e reconheceram também que é uma forma de valorizar a sua língua e cultura.

Exemplos da bantu(lização) do inglês

- Ha móva gha mina ahi brake {to brake}
- Dzi ta ku fonela mandziku{ to Phone}
- Dzi ya churchini {Church}
- Ha fone gha mina yo charger { to charger the Cellphone}
- Dzi ta wula wula ni driver {driver}
- Dzo shiner ni buluko gha newana
- {To shiner /New One}
- Hi teacher wa xinguinza {teacher}

Se olharmos para os exemplos acima apresentados, podemos observar que os falantes da língua Citshwa, usam as expressões da língua inglesa como se elas fizessem parte do vocabulário do Citshwa, o que os leva a transformar em algumas situações

a sua originalidade (escrita) como podemos ver no exemplo 2,3 e 4. Portanto, o aluno quando chega a escola, não só está familiarizado com as expressões da língua inglesa, como também ele conhece o significado de cada uma delas, pois, tanto numa língua como noutra, o significado das expressões não altera, isto é, o *teacher*, *driver*, *phone*, *shine* usado na língua Citswha tem o mesmo significado na língua inglesa, deixando para o professor o trabalho da pronúncia e a estrutura frásica. Hongwana (2020), destaca que *“se o objectivo central do ensino do Inglês é desenvolver a competência comunicativa, pensamos que não existe uma receita metodológica de como ensinar esta língua”*. Sendo assim, o autor aponta que: *A criatividade dos professores no uso de estratégias diversificadas e a contextualização são elementos essenciais para uma aprendizagem saudável do Inglês; aos professores cabe envolver mais os alunos no desenho das aprendizagens, visto que quem tem interesse de aprender é o aluno; e importa que o aluno participe na opção das estratégias a utilizar*. Diante desta abordagem, podemos salientar que mais do que seguir de forma rígida um plano curricular e ou um programa de ensino, é necessário que o professor adote as estratégias de ensino tendo em conta a realidade e o contexto linguístico de cada região, para que o processo de ensino e aprendizagem atinja os objectivos almejados tanto pelo professor bem como para os alunos.

Revisão da literatura

A Bantu (lização) da língua inglesa

O conceito bantu (lização), pode ser definido como um fenómeno linguístico que se manifesta pelo uso das expressões de uma língua estrangeira nas línguas bantu moçambicanas resultante do contacto com falantes destas línguas dentro de uma comunidade ou povo, e ainda pode ser visto também como um

fenômeno dinâmico e complexo que reflete a interação entre diferentes línguas, culturas e identidades no país. Vansina (1995), um renomado historiador da África, discutiu o conceito de “bantulização” em vários de seus trabalhos acadêmicos. Uma das obras em que ele aborda esse tema é *The Bantu Migration: The Evidence from Linguistics and Archaeology*.o autor analisa profundamente as migrações bantu na África e seu impacto nas sociedades e culturas ao longo do tempo e ainda, discute conceitos relacionados à difusão cultural e linguística das sociedades bantu, que podem ser considerados aspectos da “bantulização”. Ele argumenta que as migrações bantu tiveram um papel crucial na disseminação das línguas e culturas bantu por vastas áreas da África Subsaariana, influenciando profundamente outras sociedades e culturas com as quais entraram em contacto. E como exemplo, a Língua Citshwa, como tantas outras línguas de Moçambique, tem empréstimos do Inglês, que é resultante do movimento migratório dos moçambicanos, para a vizinha África do Sul, na procura de emprego. Quando falamos da bantu (lização) da língua inglesa, referimo-nos a um fenómeno linguístico que ocorre em varias regiões de Moçambique, e em particular na província de Inhambane e distrito de Massinga, onde a maior parte desta população tem a língua Citshwa como a sua língua materna e para além disso, em quase todas as famílias deste distrito tem um familiar que vive trabalha na África do sul, onde o inglês e sua língua de trabalho. Por sua vez estes trabalhadores quando vem a Massinga trazem com eles a experiência de outros povos e expressões da língua inglesa e de forma inconsciente vão misturando durante os seus discursos ensinando de forma oculta os seus familiares, e esta situação acontece de forma gradual, chegando a assumir as expressões inglesas como se fossem da língua bantu. Este fenómeno linguístico pode ocorrer por várias maneiras:

Empréstimos Linguísticos: as línguas frequentemente emprestam palavras de outras línguas quando não têm um equivalente preciso para um conceito ou objecto estrangeiro. Por

exemplo, uma comunidade que fala uma língua bantu pode usar palavras em inglês para se referir a tecnologias modernas, como por exemplo “computador” ou “internet”.

Exemplos

- Dzi ta shavha a computer
- A ndzina net, dzi la ku maha download
- Deletara a ma file ka fone gha mina

Prestígio ou Status Social: Em certos contextos, o uso de palavras ou frases em uma língua estrangeira pode ser visto como “chique”, moderno ou prestigioso. Isso pode levar as pessoas a incorporarem expressões de línguas estrangeiras em seu discurso quotidiano.

Exemplos

- A teacher wa xinguinza
- Dzi lavha a passport gha mina

Facilitação da Comunicação: em situações onde há contacto regular com falantes de outras línguas, como em comunidades urbanas multilíngues, o uso de expressões estrangeiras pode ser uma forma eficiente de comunicação entre pessoas que falam diferentes idiomas.

Exemplo

1. Os falantes do Citswa na Massinga por causa deste contacto com expressões da língua inglesa não tem dificuldades de se comunicar com turistas falantes do inglês.

Cultura e Globalização: com a crescente influência da cultura global e da mídia, é comum que palavras e expressões de línguas estrangeiras sejam adotadas em diferentes contextos linguísticos.

É verdade que este fenómeno linguístico em algum momento pode ser apontado como estranho por falantes de outras línguas, quando se deparam pela primeira vez com esta situação e que o mesmo falante não tenha conhecimento da língua inglesa, mas, o inglês sendo uma língua franca global, muitas vezes é usado como meio de comunicação entre pessoas de diferentes origens linguísticas. Integrar expressões em inglês na língua Citswha, pode facilitar a comunicação entre falantes dessas línguas e indivíduos que falam inglês como língua adicional. E como exemplo disto, os falantes da língua Citswha usam a língua inglesa para números o que também facilita não só na aprendizagem dos números na escola como também nas trocas comerciais. No entanto, o fenómeno da bantu (lização) da língua inglesa em Moçambique, ou o uso excessivo ou indiscriminado de expressões em inglês na língua pode levantar preocupações, como a erosão da identidade linguística e cultural, a exclusão de falantes que não têm proficiência em inglês e a perda de riqueza e diversidade linguística, possibilitando assim, o enfraquecimento ou até mesmo a desvalorização da língua bantu, sobre este aspecto, Thiong'o (1986), numa obra com o tema, *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*, discute como o colonialismo e o imperialismo linguístico afetaram as culturas e identidades africanas, o autor argumenta que a imposição da língua inglesa e outras línguas coloniais levou à alienação cultural e à perda da identidade linguística e cultural das comunidades africanas. e defende ainda a valorização e a revitalização das línguas africanas como uma forma de resistência ao colonialismo e como um meio de restaurar a identidade cultural e a autoestima das comunidades africanas.

Bantu (lização) e sua influência no ensino-aprendizagem da língua inglesa

O fenômeno da bantu (lização) pode enriquecer o vocabulário disponível para os falantes dessas línguas. Isso pode ser especialmente útil em contextos onde não há termos equivalentes nas línguas Bantu para conceitos modernos, os falantes podem encontrar novas formas de se expressar e transmitir nuances de significado que podem não ser facilmente alcançadas usando apenas vocabulário nativo, e ainda, em contextos onde o inglês é amplamente utilizado em domínios como educação, tecnologia e negócios, a incorporação de expressões em inglês na língua Bantu pode ser uma forma de acomodação linguística, permitindo que as línguas locais se adaptem às demandas e influências globais, e servir também, como uma estratégia inovadora e motivadora no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira encorajando os alunos a criatividade linguística e a inovação no ensino, preparando os alunos para lidar com um mundo em constante mudança.

Rampton e Reyes (1997) num artigo intitulado *Language Crossing and the Problematisation of Ethnicity and Socialisation* argumentam que as práticas linguísticas não apenas reflectem, mas também contribuem para a construção de identidades étnicas e sociais. Eles propõem o conceito de “*language crossing*” para descrever como os jovens navegam entre diferentes variedades linguísticas para expressar suas identidades de forma estratégica em contextos sociais específicos.

Exemplo

- Dzi taya job namundla {job}
- Dzi lavha mabooko gha mina {book}
- Ndzo shavha paper {paper}
- Mapohissa vho searcher mapass {search}
- Dzi ta shavha a fone gha newane {New one}

O professor da língua inglesa, quando for a enunciar ou escrever no quadro as palavras, *book*, *paper*, o aluno, porque faz sempre o uso destas expressões na sua língua local, ainda que seja de forma inconsciente, este facilmente vai saber do que o professor esta a referir, pois, vai recorrer na sua língua bantu para perceber o significado na língua inglesa, este exercício vai ser automático para o aluno e consequentemente ira ajuda-lo a compreender a matéria durante a aula de inglês. E neste âmbito, que Nhатуve (2023) no seu recente artigo intitulado *Code-switching e code-mixing no uso das línguas bantu em Moçambique*, recomenda que seja adoptada uma política linguística que favoreça o ensino formal das línguas bantu em Moçambique, como forma de promover uma coexistência harmoniosa e duradoura das línguas em contacto, sem que a alternância e a mistura de códigos ameacem nenhuma das línguas, aliado a esta abordagem, podemos referir ainda que a bantu (lização) do inglês no processo de ensino, pode tornar o processo ainda mais dinâmico, interessante e relevante para os alunos bem como para os professores, pois, ira tornar o conteúdo educacional mais acessível e envolvente. Isso promove uma experiência educativa mais inclusiva e estimulante, que atende às necessidades diversificadas dos alunos e os motiva a se envolverem activamente no processo de ensino e aprendizagem. Ainda sob a perspectiva, educacional, Garcia (2014) advoga por uma abordagem pedagógica que incorpore o “translanguaging”, como uma ferramenta para promover o aprendizado eficaz em ambientes multilíngues. Isso envolve permitir que os alunos usem todas as suas línguas para acessar conteúdos curriculares, comunicar-se com os colegas e desenvolver habilidades linguísticas em geral. A autora acrescenta ainda que o translanguaging promove um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Ele desafia as noções de hierarquia linguística e monolinguismo que podem ser prejudiciais para os alunos multilíngues e suas identidades linguísticas.

Metodologia da pesquisa

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza descritiva, pois, ela é valorizada por sua capacidade de fornecer insights detalhados e contextuais sobre questões complexas, permitindo uma compreensão mais profunda das experiências e perspectivas dos participantes. Além disso, a pesquisa qualitativa muitas vezes permite a exploração de novas questões e a geração de teorias que podem servir como base para pesquisas futuras. Segundo Gil (2018:42), a pesquisa descritiva como uma das abordagens fundamentais da pesquisa social. Ele a define como um tipo de pesquisa que tem como objectivo principal a descrição das características de determinada população ou fenómeno, sem a interferência do pesquisador este tipo de investigação “tem como objectivo principal a descrição das características de uma determinada população ou fenómeno ou, em alternativa, o estabelecimento entre variáveis”. Quanto aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, pois esse tipo de estudo busca explicar um problema com base em referências teóricas publicadas em documentos. A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliográfica já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrónicos, material cartógrafo e até meios de comunicação oral (Marconi & Lakatos, 2017, p.216).

Considerações finais

Nas comunidades bantu, o contacto com as línguas estrangeiras, é uma realidade marcante. Hoje, a língua inglesa por exemplo têm uma presença significativa em várias regiões da África, uma vez que o contacto linguístico é inevitável em um mundo cada vez mais interconectado e globalizado, e quando re-

conhecemos e entendemos suas dinâmicas, torna-se essencial para promoção e a diversidade linguística.

Portanto, é importante referir que, embora o fenômeno da bantu (lização) da língua inglesa no ensino desta língua possa oferecer oportunidades e vantagens, também é crucial manter o equilíbrio para garantir que as línguas bantu sejam valorizadas e preservadas. O ensino bilíngue ou multilíngue pode ser uma abordagem eficaz para promover o domínio tanto das línguas bantu quanto do inglês, permitindo que os alunos se beneficiem do melhor de ambos os mundos linguísticos, e assim, podemos construir sociedades mais inclusivas, culturalmente conscientes e linguisticamente diversificadas, que valorizam e celebram a riqueza das diferentes tradições linguísticas e culturais que compõem o continente africano.

Bibliografia consultada

Bailer, C., Carvalho, C., & Martins, M., (2021). *O inglês não é um só: Desenvolvimento do conceito de inglês como língua franca em um curso do Programa Idiomas sem Fronteiras*. Letras, Santa Maria, n.3, pp.271,289,. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/48477/pdf>.

Cavalcanti, L, Oliveira, T., & Macedo M., (2020). *Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020*. Brasília, DF: OBMigra,. Disponível em [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio anual/2020/OBMigra_RELATÓRIO_ANUAL_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio%20anual/2020/OBMigra_RELATÓRIO_ANUAL_2020.pdf)

Chambo G., A., Chimbutane, F., Garcia., M., José M.; R., F., B., (2020). *A educação bilíngue em Moçambique*. Guia prática.

Chimbutane, F., (2022). Língua, educação e sociedade em Moçambique: assimilação, uniformização e aceno à unidade na diversidade. *Modern Languages Open*, Liverpool: Liverpool University Press, v.1, n.15, pp, 1–14..



Fishman, J., A., (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, Malden, v.23, n. 2, pp. 29-38.

Gil, A., C., (2018). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (7ª Ed). São Paulo: Atlas.

Garcia, O., (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, City University of New York - New York State.

Gundane, L.. (2023). Variação do Citswha: análise comparativa do Cihlengwe e Cimhandla: *NJINGA E SEPÉ: Revista Internacional De Culturas, Línguas Africanas E Brasileiras*, 3(1), 209–225.

Honguane, F.,A., (2020). O ensino do inglês objectivando a comunicação: um desafio para as zonas rurais (Moçambique), *Revista internacional de Educação e saúde*, vol,3 n, 2 Pp 54-67.

Lakatos, E., M., & Marconi, M., A., (2010). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*.(7.ed.) São Paulo: Atlas,

Lindonde, L., M., (2021). *A questão de escolha linguística em ambientes domésticos num contexto multilingue de moçambique*. Alfa, São Paulo, v.65, e12448.

Ministério de Educação Desenvolvimento Humano. (2020). *Estratégia de Expansão do Ensino Bilingue*, Maputo 2020- 2029. Maputo.

Ngunga, A.; Faquir, O. (2011). Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do III seminário. Maputo: CEA – UEM.

Nhatuve,D., (2023). Code-switching e code-mixing no uso das línguas bantu em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.3, nº2, pp. 358-379.



Patel, S. Atanásio M., & Félix T., (2020). *Manual de Línguas Moçambicanas: Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos*. Maputo: Associação Progresso,

Rampton, B., & Reyes, A., (1997). Language Crossing and the Problematisation of Ethnicity and Socialization: *International Journal of the Sociology of Language*, Volume 123,

Teodoro, I., A., V., & Araújo, V., S., (2019). O bilinguismo no processo de aquisição da linguagem nos anos iniciais e seus benefícios. *Revista Anhanguera*, Goiânia v.20, n. 1, jan./dez. pp. 13-27,

Thiong'o, N., (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*,

Vansina, J.,(1995), *the Bantu Migration: The Evidence from Linguistics and Archaeology*. University of California Press

EVARISTO TAIMO

Filho de Sérgio Taimo e Elisa Muhandule, natural de Maputo. Actua em áreas como Ensino de Português, Linguística (Textual), Revisão Linguística, Comunicação para Mudança Social e de Comportamento, Consultoria Académica, entre outras.

Tem licenciatura em Ensino de Português com Habilitação em Línguas Bantu (FCLCA – UP Maputo, 2023). Tem uma outra em Jornalismo (ECA – UEM, 2021). É formado em Monitoria e Avaliação de Projectos (AEU – UEM, 2022); em Jornalismo Sensível ao Género (Associação h2n, 2022) e possui uma capacitação em Jornalismo para Promoção dos Direitos Humanos da População-chave (Pathfinder Moz, 2021).

É monitor da Disciplina de Língua Portuguesa, no Curso de Licenciatura em Ensino de Português na FCLCA, tendo exercido a mesma função no Curso de Licenciatura em Jornalismo na Escola de Comunicação e Artes (ECA) da UEM, entre 2017 e 2020. É professor de língua portuguesa numa escola privada e, em 2022, deu aulas desta disciplina à uma turma de 9^a classe, na Escola Secundária Josina Machel, durante um semestre, no âmbito do Estágio Profissionalizante (Práticas Pedagógicas da UP – Maputo).

“COM OU SEM CHUVA, IRMÃS, NÃO GODOLEMOS”: UMA ANÁLISE AO CODE-SWITCHING NOS MEMES MOÇAMBICANOS

São frequentes, de tempos à esta parte, manifestações criativas de discursos multimodais na esfera digital. Porque esses discursos não são externos ou pertencentes a uma realidade outra, mas assentes à conjuntura social, política e cultural específica, evidenciam ou reflectem eventos sócio-linguísticos típicos da comunidade linguística da qual despontam ou em que são dialogicamente produzidos.

No caso vertente, tais textos acabam acolhendo fenómenos sócio-pragmáticos como o code-switching, bastante comum em contextos multilingues, sendo Moçambique um exemplo disso. É, então, fundamental questionarmo-nos sobre o reflexo da alternância linguística em textos com que diariamente nos cruzamos.

É nesta senda que surge a presente pesquisa cujo objectivo central é analisar as diferentes manifestações do code-switching em textos escritos de criação livre, designados por memes de internet.

A relevância desta pesquisa situa-se no facto de privilegiar um objecto de análise ainda pouco explorado nas nossas escolas, enquanto, conforme apela Taimo (2023):

É oportuno levar o meme à Academia, às Universidades, às salas de aula, sobretudo de línguas, para um tratamento que lhe é merecido: científico. Oportuno, ainda, é discutir-lo e analisá-lo sob um olhar interdisciplinar da Linguística Textual, já que este campo de estudos nos fornece subsídios e possibilidades de compreensão e interpretação ricos deste fenómeno, aos quais a Linguística Clássica ou o Estruturalismo não nos poderia remeter (p.15).

O artigo poderá despertar produções científicas voltadas para a ocorrência de fenómenos como code-switching (e não só) em textos híbridos criativos que inscrevem a metalinguagem hodierna no ciberespaço, os memes de *internet*.

A nossa hipótese é de que os memes, em particular os moçambicanos, enquanto eventos comunicativos, veiculam diferentes possibilidades de alternância entre o português e as línguas bantu, traduzíveis em inserções criativas de vocábulos ou expressões nas construções dos discursos das duas línguas, sem afectar a sua *unidade de sentido*, servindo, aliás, de estratégia discursiva do humor e conexão na *internet*.

Estruturalmente, o artigo apresenta um quadro teórico a respeito da temática em debate, seguida da metodologia, que denuncia a etapa referente à apresentação e discussão de dados e, logo depois, apresenta as conclusões e as referências bibliográficas consultadas.

Breves considerações sobre o Code-Switching

De acordo com Mozzillo (2009), antes da década de 70 do século passado o Code-Switching era considerado um fenómeno de interferência, como parte do desempenho bilingue imper-

feito, mesmo que conhecida a proficiência ou fluência dos falantes de duas ou mais línguas.

Assim, tal acepção associava o Code-Switching à ideia de desvio e, portanto, à agramaticalidade, sendo considerado como um fenómeno impróprio de proveniência exclusivamente psicológica do indivíduo.

Segundo contextualiza Costa (2013, p.26), “o primeiro uso do termo data de 1954 e foi utilizado por Vogt (1954) com o intuito de demonstrar como essas mudanças [de código] estão no domínio extra-linguístico, ou seja, são muito mais característicos do psicológico do indivíduo”.

Quem também se alinhou à esta perspectiva é o Jakobson (1977), embora com uma teorização e fundamentação mais consistentes em comparação com as trazidas pelo seu predecessor, Vogt (1954).

Para Jakobson, citado por Costa (2013), a troca de código não se restringe apenas à troca de língua, mas ela pode acontecer, também, nas interações de indivíduos monolingues, algo que Gumperz ampliou e chamou de alinhamento interaccional (*footing*), no qual os interlocutores mudam a sua forma de se relacionar e “adaptam-se” um ao outro.

Costa (2013) adverte, no entanto, que esta perspectiva de Jakobson sobre as trocas de código não está baseada na interação, mas na ordem cognitiva, isto é, “está ligada a processos realizados mecanicamente, como o das máquinas que codificam e decodificam as mensagens” (Costa, 2013, p.27).

Esta concepção mecanicista, então, viria a mudar anos depois, embora com o tempo também se alastrem estudos contemporâneos sobre o fenómeno que, no entanto, persistem em estruturar-se sob dimensão eminentemente gramatical/tradicional e não funcional e/ou situacional conforme se demanda, hoje.

Um dos modelos mais tradicionais e criticados no estudo do fenómeno é provavelmente o de Myers-Scotton. Aquela autora,

segundo Costa (2013), “parte do pressuposto de que as mudanças de uma língua para a outra partem de uma convenção ou de uma organização de regras que devem ser conhecidas pelos participantes da interacção, para que essas mudanças ocorram em cooperação, para além de que ela concebe um bilinguismo total por parte dos integrantes da conversação” (p.38).

Na verdade, são Blom e Gumperz (1972) que, em seu artigo intitulado *Social Meaning Structures*, ataçaram e projectaram um debate sofisticado ou série de investigações sobre o Code-Switching sob uma vertente sócio-linguística, afirmando-se aquele texto como pioneiro sobre o tema, embora haja alguns outros estudos sobre o assunto que o antecedam, mas que não tiveram igual visibilidade ou repercussão.

Eles identificam duas tipologias básicas de Code-Switching: uma *situacional* e outra *metafórica*. No primeiro caso, o contexto de enunciação, incluindo os próprios interlocutores, determinam a alternância de códigos, visando uma maior eficácia comunicativa. Já o segundo caso associa-se aos efeitos comunicativos do discurso. Conforme explica Cristino (2007):

Na alternância situacional, há uma clara relação entre o uso da língua e o contexto social, de tal forma que cada língua ou variedade de língua tem um papel e uma função específica no repertório de fala local. Ou seja, as línguas são alternadas de acordo com a situação e/ou os participantes da interacção. A alternância metafórica, por outro lado, está relacionada com os efeitos comunicativos do discurso, isto é, com as intenções e com os sentidos que o falante quer dar à sua fala (p. 37).

Assim, o Code-Switching designa o recurso intercalado ou alternado entre duas ou mais línguas dentro de um discurso, movido por razões cognitivas e sócio-pragmáticas. Afinal, a alternância de códigos, sendo de prisma contextual/situacional,

é livremente empreendida por um ou vários sujeitos bi/multilíngues, num dado contexto de enunciação, cujas especificidades a exijam ou a chancelem.

É verdade que essa alternância pode, também, decorrer da incapacidade do falante em utilizar as palavras/frases apropriadas à língua inicial/de base, mas esta não pode ser vista como a única razão para a ocorrência do fenómeno, até porque, geralmente, não traduz a “inabilidade” do bilingue, mas o oposto.

O Code-Switching, aliás, resulta de razões várias, entre as quais: o *tópico* de que se fala; o *lugar/meio* em que se fala; a *entidade a que se destina* a mensagem; a *valoração* dada à mensagem; a *supressão* de uma lacuna lexical na língua de base; a *citação*, inclusão e até *exclusão* de alguém de um dado discurso; o *realce* a determinados vocábulos ou enunciados que, no entender do(s) interlocutor(es), soam melhor significado e/ou pronúncia noutra língua; a *remissão* da conversa para que ocorra a partir da língua chamada a alternar; a *marcação da identidade* individual ou grupal; a busca pela *eficácia comunicativa*; e a mera *preferência dos bilingues* que, podendo, adequam os melhores códigos às dinâmicas da interacção.

Segundo Oliveira e Gallardo (2018), este fenómeno caracteriza-se como um dispositivo empregue de forma criativa a favor da liberdade e está directamente relacionado às preferências e/ou competências divergentes dos falantes.

É caso para se dizer que os interlocutores, avaliando a necessidade e/ou a possibilidade de alternar os códigos visando tornar as suas intenções comunicativas eficazmente logradas numa comunidade linguística, podem, sim, preferencialmente, fazê-lo, isto é, empreender o Code-Switching.

Segundo Cristino (2007), num estudo que investiga a ocorrência do Code-switching na fala de um sujeito bilingue tardio (inglês/português), tendo como foco os aspectos prosódicos e de uso lexical, sob uma perspectiva sócio-linguística e psico-linguística,

dependendo da situação sócio-linguística – dos participantes na interacção (idade, sexo, *status*, origem étnica), da situação (em casa, na escola, em ocasiões formais ou informais), do tópico (académico, profissional, afectivo) e da função da interacção – os bilingues podem ou não recorrer à alternância de código, de maneira semelhante à mudança de variedades que ocorre na fala dos monolíngues, também relacionada a esses factores. Nesse sentido, a mudança de código é uma estratégia discursiva, cuja função é expressar, além da informação referencial, emoções, sentimentos e atitudes (Cristino, 2007, p.36).

Olhando para esta citação, portanto, denota-se que o Code-Switching pode ser considerado como uma *estratégia discursiva* empregue imediata e voluntariamente pelos interlocutores em sede de interacção ou enunciação, uma vez avaliada a sua pertinência ao acto; e ele pode ocorrer sem que os interlocutores tenham pleno domínio das línguas alternadas.

Tipos do Code-Switching

De entre as propostas de classificação do Code-Switching existentes, a de Dabène e Moore (1955), citada por Mozzillo (2009), parece a que mais simpatia granjeia dos pesquisadores da área, talvez dada a sua abrangência. Segundo aqueles estudiosos, o Code-Switching pode ocorrer em virtude de três dimensões, a saber: *intra-frásica*, *inter-frásica* e *entre enunciados*.

Repare-se que estas três dimensões estabelecem uma relação umbilical com a proposta tipológica apresentada por Blom e Gumperz (1972), que projecta o fenómeno, de modo abrangente, em situacional e metafórico, uma vez que elas (*intra-frásica*, *inter-frásica* e/ou *entre enunciados*) ocorrem, por um lado, motivadas pelas especificidades do contexto de enunciação (e tudo quanto isto significa em plano real de discurso) e, por outro, das

intencionalidades (efeitos comunicativos) que movem cada repertório de fala.

(i) O prefixo *intra-* remete-nos para a interioridade; assim sendo, o **nível intra-frásico** sugere a mudança, alternância, modificação ou inserção de constituintes de outra língua na mesma frase da língua de base.

Segundo Mozzillo (2009), o *intra-frásico* ocorre quando, dentro de uma mesma frase, o falante realiza a alternância entre os dois sistemas de que dispõe, fazendo inserções, tanto sob a forma *unitária* (quando apenas um elemento da frase é afectado), quanto sob a forma *segmental* (quando segmentos de uma língua se alternam com partes da outra dentro da mesma frase, deixando ambas alternadas).

Refira-se que a alternância intra-frásica, de forma unitária ou segmental, pode ocorrer com ou sem adaptação à língua de base, isto é, o sujeito bilingue, em sede de discurso, pode inserir uma palavra de outra língua na mesma frase que articula na sua língua nativa/de base, sem necessariamente adequar tal unidade lexical ou segmento à estrutura ou à pronúncia dessa mesma língua matriz/recipiente/de base.

Ex.1: Vamos comer tapioca **namuntlha**.

Fonte: Autor (2024)

O termo *namuntlha*, presente na frase acima, é um advérbio de tempo em changana que designa *hoje*, em língua portuguesa, cuja ocorrência indica a alternância intra-frásica, de forma unitária, numa frase iniciada em português, sua língua de base.

Ex.2: Vamos comer tapioca **namuntlha**, para **hixurha kufana ni tolo**.

Fonte: Autor (2024)

As unidades lexicais *namuntlha* e *hixurha* incluindo a expressão *kufana ni tolo*, patentes no exemplo 2, são de origem bantu moçambicana (língua changana), convidadas ao interior de uma frase cuja língua matriz é o português, que é intercalada. Essas inserções em changana – que significam *hoje*, *saciar-mos* e *como ontem*, respectivamente – convivem, dentro da mesma frase, sem lhe afectar semanticamente.

(ii) Já o prefixo *inter-* sugere o carácter intervalar, cruzado ou alternado entre dois ou mais elementos, pelo que podemos depreender que **o nível inter-frásico** é aquele que se efectiva em virtude da alternância de uma frase que se encontra em determinada língua a uma outra inscrita numa língua diferente. Representa, portanto, essa cedência ou troca de turnos, entre a língua de base e a língua outra, dentro do mesmo discurso.

Isto significa, segundo Mozzillo (2009), que uma frase é produzida numa língua e a seguinte, correspondente ao próximo turno do mesmo discurso, na noutra, ocorrendo tal alternância em turnos próximos e dentro do mesmo tópico de conversação.

Ex.3: – Dadjuwas, ufambile madjopu?

– **Não fui, sabes...**

–. Wene... **Mas também com estas chuvas não é fácil sair de casa...**

– **You know.** Svahlanya.

Fonte: Autor (2024)

No exemplo 3, temos parte de uma conversação cujos interlocutores vão alternando, naturalmente e em turnos intervalares, os sistemas linguísticos de que dispõem ou aos quais têm alguma competência compartilhada. Veja-se que a interacção começa em ronga, língua bantu falada no Sul de Moçambique, que é logo intercalada, já no segundo turno, por uma frase em portu-

guês, seguida de um pronome pessoal em ronga, língua matriz da conversa. A alternância flui no sentido inter- até ao fim.

Repare-se que, dada a dinâmica da própria interação, a mudança de códigos ocorre expressamente de ronga para português e de português para ronga, mas não deixa de acolher expressões particulares de uma terceira língua, a exemplo do *You Know*, um *tag-switching* do inglês.

(iii) Por sua vez, o **entre enunciados** é caracterizado pela “distância”, registada no diálogo, entre os enunciados do primeiro código utilizado e os do segundo sistema linguístico chamado a alternar aquele.

Ou seja, o code-switching entre enunciados “ocorre no curso de um mesmo diálogo, quando a primeira frase pronunciada na língua de base da interação se encontra relativamente distante da primeira frase pronunciada no outro sistema” (Mozzillo, 2009, p.190).

Por exemplo, numa das aulas de línguas bantu moçambicanas, onde a língua de ensino em uso é o changana, um dos interlocutores (por sinal o chefe de turma) levanta a mão e dirige-se ao seu professor “– Docente, já tocou.”; ou quando, num grupo de estudos, depois de discussões em português sobre um dado tópico e tendo já chegado a um consenso, um dos estudantes/membros diz: hinga *tsala* (escreva).

Ressalve-se, porém, que são ténues as fronteiras que separam os diferentes tipos de code-switching, sobretudo os níveis inter-frásico e o entre enunciados, por não serem manifestações literalmente estanques, previsíveis e/ou mecânicas, principalmente quando se realizam em conversas orais.

Além disso, e considerada a dinamicidade das interações, apesar das tipificações aqui arroladas, é importante que se tenha em conta que num só discurso pode ocorrer mais de um nível de code-switching, ou seja, quer um quer outro tipo podem, se bem adequados, co-ocorrer no discurso.

Portanto, numa mesma conversação, a depender de quem fala, do seu alocutário, do tópico de que se fala, do meio em que se interage e das intenções comunicativas, pode, concomitantemente, ocorrer a alternância de códigos por dimensão intra-frásica, inter-frásica e até entre enunciados, sendo os factores sócio-pragmáticos já mencionados determinantes para a frequência e/ou a natureza desse bilinguismo.

Metodologia do Estudo

Esta pesquisa é de abordagem **qualitativa**, visto que o investigador procura compreender e interpretar o significado das interacções ou perspectivas humanas.

Para Lakatos e Marconi (2009), a pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo complexidades do comportamento humano.

Nesse sentido, o presente estudo aborda o fenómeno do Code-Switching a partir de textos escritos com teor cómico (memes) em circulação na memesfera moçambicana, impregnados de algum hibridismo linguístico, visando compreender as dinâmicas e especificidades da sua manifestação.

Sob ponto de vista dos objectivos, este estudo possui um carácter **exploratório e interpretativo**, dada a natureza do próprio fenómeno em análise, cuja ocorrência é flexível sobretudo quando o seu hospedeiro são os memes de internet, discursos caracterizados por uma textualidade particular.

Quanto à natureza das fontes utilizadas para o tratamento deste tópico, este estudo classifica-se como **bibliográfico**. A pesquisa bibliográfica é, segundo Severino (2013), aquela que se realiza a partir do registo disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.

Assim, com vista a garantir alguma cientificidade a este texto, compulsamos algumas literaturas já existentes que tenham tratado dos tópicos de interesse desta pesquisa, conforme demonstrado, por exemplo, ao longo do quatro teórico.

A amostra da pesquisa, por sua vez, foi construída na base da técnica de amostragem intencional, que, segundo Marconi e Lakatos (2003), consiste na escolha dos elementos da amostra que se julga os mais apropriados e representativos para o estudo em questão.

Para o efeito, a partir da rede social *Facebook*¹, que veicula uma quantidade inestimável de memes, foram intencionalmente seleccionados quatro (4) textos, tomando como critérios dessa selecção (i) a pertença do texto à memesfera moçambicana, (ii) a sua modalidade escrita e (iii) a presença, nesses memes em português, de pelo menos uma unidade lexical e/ou segmento linguístico em alguma língua bantu moçambicana.

Esses textos, que integram o *corpus* de estudo, foram analisados discursivamente, sob uma perspectiva interaccionista da Linguística Textual, assente às três dimensões do Code-Switching propostas por Dabène & Moore (1955), aqui trabalhadas como categorias analíticas, nomeadamente, a *intra-frásica*, *inter-frásica* e *entre enunciados*.

A razão para a adequação do *corpus* às bases contemporâneas da Linguística Textual deve-se ao facto de ela se situar como “uma disciplina constitutivamente aberta ao diálogo, assentada na crença epistemológica de que é exactamente nesse diálogo que as coisas se aprimoram” (Custódio Filho, 2011, p.62, cit. Taimo, 2023).

Nesta senda, sob essa óptica,

1. Por exemplo, em Moçambique, só o *Facebook*, segundo aponta Tsandzana (2020) citado por Taimo (2023), possui cerca de 2 milhões e 300 mil usuários activos todos os meses.

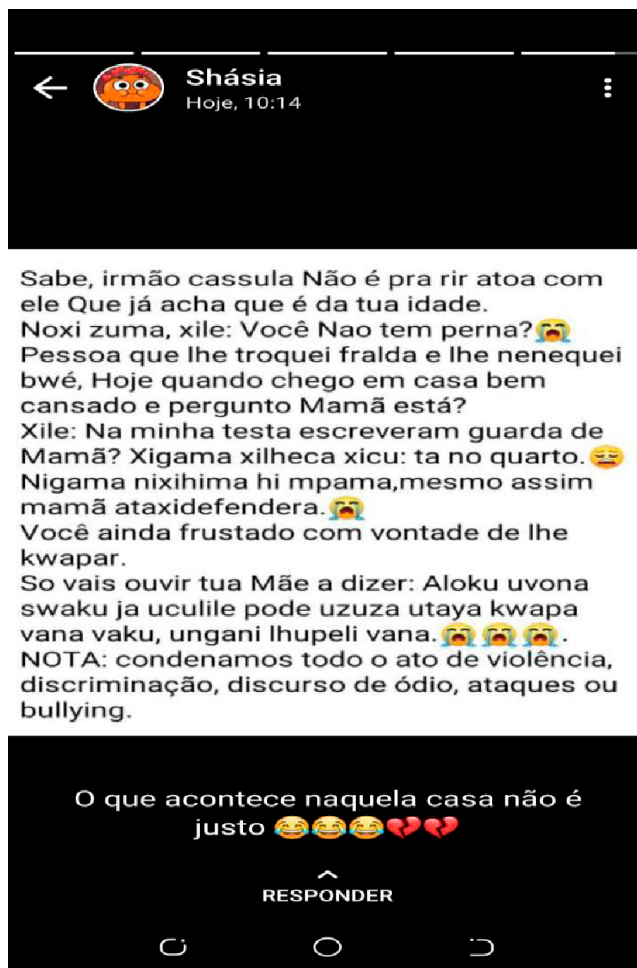
o texto não é concebido como produto, mas como processo que se constrói na relação intersubjectiva entre seus usuários; os sujeitos, porque se inscrevem na história e na língua, são entendidos como construções clivadas que se constituem na relação com outros sujeitos (intersubjectividade); os sentidos são vistos como produções situadas, resultantes da negociação entre sujeitos que interagem por meio da linguagem. Tudo isso põe em destaque uma noção de compreensão como actividade que se processa na relação autor-texto-leitor, mediante o accionamento de aspectos sócio-cognitivos diversos (Oliveira Júnior, 2015, p.33).

Apresentação e Discussão de Dados

Nesta secção, apresentamos os discursos que integram o *corpus* do trabalho, cujo objectivo é explorar o desdobramento do code-switching, a partir da classificação proposta por Dabène & Moore (1955), segundo a qual este fenómeno se desdobra nas dimensões *intra-frásica*, *inter-frásica* e *entre enunciados*, cujas ocorrências são de procedência situacional ou metafórica, segundo Blom e Gumperz (1972).

Aliás, estes três domínios do code-switching são assumidos, no presente artigo, como categorias de análise sobre as quais incidem os exames feitos a quatro textos seleccionados, os quais são discutidos à luz das perspectivas dos autores acima indicados, igualmente subsidiados por Mozzillo (2009) e Nhantube (2023), que enquadram este fenómeno como sócio-pragmático, resultante de questões situacionais e não, essencialmente, da incapacidade linguística dos indivíduos envolvidos num dado acto comunicativo.

Texto 1: O meme do caçula, o filho mimado da mamãe



Fonte: Taimo (2023)

Segundo Nhaturve (2023), o contacto linguístico envolvendo as línguas bantu e o português criou/cria situações de bilinguismo na sociedade moçambicana. Esta situação propicia, na óptica do autor, a ocorrência de fenómenos linguísticos como a alternância e a mistura de códigos no discurso em língua materna.

Terá sido por essa razão que Nhатуе desenvolveu uma pesquisa intitulada “Code-switching e code-mixing no uso das línguas bantu em Moçambique”, através da qual e à luz dos princípios teóricos do contacto linguístico, examinou questões como a inserção de determinadas unidades e/ou expressões linguísticas do português nos discursos em línguas bantu moçambicanas.

Para o autor, e ratificamos, a alternância de códigos revela a capacidade de convivência entre as línguas e a criatividade dos falantes bilingues, embora considere que, no caso de Moçambique, o facto de o português constituir a única língua oficial do País desfavorece as línguas bantu, questionando, por isso, o futuro destas línguas e, portanto, apelando para uma comunhão linguística sustentável e equitativa.

E suspeitamos que tal comunhão linguística sustentável entre o português e as línguas bantu moçambicanas esteja a “inventar-se” – não no contexto formal de ensino, segundo deseja Nhатуе (2013) –, mas pelo menos em fóruns de interacção digital informal, conforme atesta o meme acima.

Taimo (2023) faz uma análise discursiva do meme em alusão, no qual identifica

o uso da língua ronga, um dos idiomas falados no Sul de Moçambique, que coexiste com a língua portuguesa, num texto que, diga-se, incorpora sequências narrativo-descritivas e conversacionais (há turnos de fala), incluindo neologismos (kwapar, de Kukwapa, = bater). As pistas disponibilizadas no co-texto, somadas às nossas experiências do mundo (lembre-se, por exemplo, do seu incrível filho/irmão mais novo) são relevantes para a construção de uma ‘*unidade de sentido*’ do texto aludido” (TAIMO, 2023, p. 71).

O texto indicia, através das pistas linguísticas e discursivas patentes no co-texto, que pelo menos dois dos três participantes/

personagens da história (o irmão mais velho e a mãe) são bilíngues: falam/entendem o português e o ronga.

O narrador do texto, que é o irmão mais velho, inicia a história em língua portuguesa (que é a língua matriz do discurso), mas, já na segunda frase, recorre à alternância do código quando faz alusão à pessoa ou ao personagem principal do enredo (o caçula), sendo tal alternância feita por via da chamada/inclusão – na elocução – do petiz, conforme verificado em “*Noxi zuma, xile...*” (*mando-o mas ele diz...*).

Esta alternância de português para ronga, que se regista do primeiro para o segundo parágrafo, sugere um tipo de code-switching de nível inter-frásico segmental, já que ocorre por segmento e de uma linha/frase para a outra, isto é, entre construções próximas e dentro do mesmo tópico de enunciação.

Segundo Mozzillo (2009), este tipo descreve um cenário em que uma frase é produzida em uma língua e a seguinte, correspondente ao próximo turno do mesmo discurso, na noutra, ocorrendo tal alternância em turnos próximos e dentro do mesmo tópico de conversação.

Por sua vez, dentro do segundo parágrafo, ocorre um tipo de code-switching designado por intra-frásico, dado que a inserção de unidades lexicais e/ou segmentos pertencentes a uma língua diferente da que introduziu o registo/relato é de carácter interno à articulação frásica, portanto, linear a esse encadeamento.

Conforme afirma Nhantube (2013), a alternância pode ser intra-frásica, quando ocorre a alternância de constituintes no interior da mesma frase.

É a mesma natureza do code-switching (intra-frásico) que volta a manifestar-se no terceiro parágrafo, também por via da inclusão, pelo narrador, do personagem caçula ou da fala deste, através do vocábulo *xile* ([*ele*] diz), patente em “[...] pergunto mamã está, *xile*: na minha testa escreveram guarda de mamã?”, assistindo-se ao mesmo tipo de code-switching (mas já segmen-

tal) em “Xigama xihleca xiku” (depois, põe-se a rir e diz)”, que ocorre dentro de uma frase cuja língua matriz é o português.

Todavia, logo a seguir, o narrador introduz o segmento linguístico “Nigama ni xihima hi mpama” (Depois lhe dei um tapa [ou chapada, no Português de Moçambique]), que demarca um tipo de code-switching inter-frásico segmental em relação à frase ou ao parágrafo anterior. Mas não pára por aí, já que, ainda neste parágrafo, o contador prossegue com a alternância de códigos, saindo daquele fragmento em ronga para um em português, mas retornando, já no fim, à uma construção sintáctica bantu (aparente unidade lexical), em “mesmo assim mamã *ataxindefendera*²”, uma obra criativa do interlocutor.

No parágrafo seguinte, o narrador continua o relato, mas agora em português, língua matriz, a qual é imediatamente alternada para ronga, embora, curiosamente, tal alternância não se dê na plenitude, uma vez que o contista cruza ou insere, inclusive em construções aparentemente bantu, vocábulos de ronga/changana com os de português (já e *pode*), conforme dito em “*você ainda frustrado com vontade de lhe kwapar*³, só vais ouvir tua mãe a dizer “*Aloku uvona svaku já ukulile pode uzuza, utaya kwapa vana vaku. Ungani hlupeli nwana*”.

• • • • •

2. Construção sintáctica bantu, equivalente a [ela] irá defendê-lo, adaptado às regras sintático-morfológicas bantu.

3. O termo deriva do verbo bantu moçambicano *ku kwapa*, que pode significar bater/espantar/chicotear, ora adequado à estrutura verbal portuguesa, cuja desinência é em -r, daí *kwapar* (e sem o prefixo *ku-*, alomorfe da classe 15, marcador das formas finitivas dos verbos em bantu). Poderíamos chamar a isto de code-switching intra-frásico com adaptação à língua de base, que é o português ou, se preferirmos, podemos considerá-lo um caso de code-mixing.

Texto 2: O meme do bêbado riço



Screenshot 1: Meme recolhido no Facebook (Captura de ecrã livre, feita pelo autor, em 2024)

Os memes sintetizam, geralmente de modo criativo, o estado de espírito de quem os lança à rede. Segundo Taimo (2023):

Os memes funcionam, assim, como vitrinas do quotidiano; aquilo por via do qual expomos o que nos vem à alma [ou aos olhos], revelando-se como *formas de cognição social* ou *frames* dos comportamentos, (van)glórias e vícios de uma época, entidade ou sector sociais, que apelam à reposição de uma ordem ou bem-estar individual e colectivo, pelo que não devem ser vistos como produtos desorientados ou desconexos¹³ de todo um contexto situacional

que os deu vida ou em que circulam, ao qual geralmente aludem de modo mordaz (p. 24).

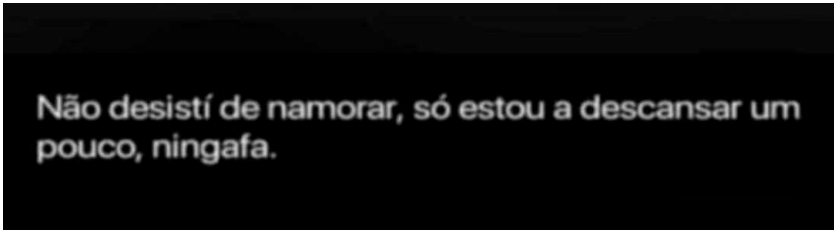
No caso vertente, este meme afigura-se como um veículo de desabafo ou como a exteriorização do estado de espírito de quem já não cede aos prantos porque vê no álcool um refúgio ou escape aos dessabores da vida. E é a amargura dessas vicissitudes que leva o enunciador a recorrer, num discurso cujo português é a língua de base, a um vocábulo bantu que, a seu ver, melhor qualifica, descreve ou nomeia o que o mantém indútil ou insensível a choros, mesmo em situações que o obriguem a prantejar (alternância intra-frásica). Por sinal, não é o único nessa situação. Basta ver os comentários ao *post*.

Segundo Oliveira e Galardo (2019, p. 219), “entre multilíngues é recorrente a utilização deste formato de Code-Switching, seja para suprir uma necessidade do vocabulário ou para exprimir uma ideia específica, que se torna mais compreensível na utilização de outra língua, uma língua cuja cultura faz uso frequente dessa estratégia”.

Assim, cremos que o não uso, no meme, de um termo equivalente a *xidakwa* em português não derive da ineptidão vocabular do interlocutor ou da ausência lexical ao nível da *língua do Camões*. Todavia, a nossa suspeita é de que recorrer a vocábulos como alcoólatra/bêbado – no lugar daquele – não exprime com exactidão, pelo menos para o enunciador, o mesmo que expressa a palavra *xidakwa*, com tudo quanto este termo significa linguística e culturalmente entre os bantu do Sul de Moçambique: um indivíduo cuja vida se resume no álcool; que passa a vida a *dakwar*, digamos, embriagando-se à torta e à direita.

Um caso relativamente similar ocorre no *textomeme* a seguir, no qual um sujeito bilingue opta, preferencialmente, por inserir uma expressão linguística bantu num edifício textual de língua de base portuguesa, tornando-o um tanto cómico mesmo que enuncie algo triste.

Texto 3: Quando o nosso maior valor é a vida...



Não desistí de namorar, só estou a descansar um pouco, ningafa.

Screenshot 2: Meme recolhido no Facebook (Captura de ecrã livre, feita pelo autor, em 2024)

Neste texto, ocorre um tipo de code-switching designado por intra-frásico segmental sem adaptação à língua de base. Segmental porque *ningafa*, traduzível para *posso morrer*, é de nível sintáctico e não meramente lexical. Embora aparente, a sua inserção no discurso, pelo menos sob ponto de vista formal/estrutural da língua bantu, não é unitária (vocabular) como se verifica no caso de *xidakwa*, que consubstancia apenas uma unidade lexical, e não um segmento linguístico.

Agora, é sem adaptação à língua de base porque aquela expressão foi empregue tendo em conta a estrutura bantu, sua proto-língua originária, e não de acordo com a configuração sintáctica do português. Porém, já sob ponto de vista funcional ou de alcance (ou seja, da sua razão-de-ser no discurso), a nossa suspeita é a de dizer que o *posso morrer* não cabe ou não esgota o significado contido em *ningafa*, daí a sua aplicação pelo interlocutor.

Mas, também, outros factores situacionais (como o meio em que circula aquele discurso e o género textual em causa) e metafóricos (o propósito por ele perseguido na internet: gerar humor enquanto é espalhado e comentado pela rede) concorrem para a sua inserção, servindo de gatilho para as risadas.

Texto 4: Não *godolemos***Yarah Diinho**

04/04/2024 · 🌐



COM OU SEM CHUVA , IRMÃS
NÃO GODOLEMOS .

Esses não nos conhecem bem



😂👍 Esperança Comé e 241 outras pessoas

👍 242

💬 69

➦ 374

Screenshot 2: Meme recolhido no Facebook (Captura de ecrã livre, feita pelo autor, em 2024)

Quando tudo, pelo menos sob posto de vista das projecções meteorológicas, apontava para a continuidade de ocorrência de chuvas em Maputo, inclusive em pleno 7 de Abril (de 2024, Domingo), Dia da Mulher Moçambicana, eis que alguns comentários, particularmente os dos homens, começaram a surgir cogitando que as celebrações não fossem ocorrer e, portanto, que as suas esposas, amantes e filhas não lhes fossem pedir dinheiro para a aquisição de capulanas e de outros artigos indispensáveis à efeméride.

Por outro lado, mesmo em meio a esse descrédito e cenário meteorológico adverso, já era visível o emergir, na memesfera moçambicana, de mensagens de incentivo vindas de mulheres para outras mulheres, no sentido de que as festas alusivas a elas mesmas estavam acima da fúria das calamidades e da descrença masculina. É um exemplo disso o meme acima, cuja enunciadora é uma mulher, que trata suas homologas de irmãs, suas alocutárias. O *post* deixa clara a sua ala opositora – no caso, os homens – situáveis a partir da partícula que implicitamente os referencia, o *esses*, patente em “*Esses não nos conhecem bem*”.

Conforme explica Calixto (2017), uma das características marcantes das redes sociais de internet é a capacidade de mobilização. Tal mobilização é o que se denota no meme em análise, no qual são animadas aquelas mulheres que provavelmente, pela previsão de tempo que se registaria no seu dia de auto-celebração, pensavam em desistir, daí terem sido depois replicados muitos *posts* que incitavam o ânimo feminino.

Sob ponto de vista de classificação, em “*Com ou sem chuva, irmãs, não godolemos*”, ocorre um caso de code-switching de nível intra-frásico segmental, cuja construção negativa inserida (não godolemos) se inscreve com adaptação à estrutura da língua matriz do discurso, o português.

Assim, o “*não godolemos*” adapta-se à conjugação imperativa negativa do português, cujo morfema do plural *mos* alude não só à enunciativa como também às outras mulheres moçambicanas, carinhosamente tratadas na enunciação por *irmãs*, um vocábulo que inscreve, no discurso, noções de identidade e identificação femininas à causa, qual seja, as celebrações de 7 de Abril, razão pela qual não deixaram de acontecer, embora em cenário atípico.

Portanto, o *não godolemos*, à semelhança dos casos anteriores, só vem subscrever a perspectiva de Blom e Gumperz (1972), ao remeter a tipificação do code-switching a razões de índole situacional e até metafórica, porque, quanto a nós, não nos parece que o recurso a vocábulos como *xidakwa* ou a segmentos como *ningafa*, *ataxidefendera* ou *não godolemos* – em discursos de língua matriz portuguesa – traduza a incompetência, mas, sim, a performance comunicativa dos interlocutores, atendendo para o exacto contexto de enunciação e para os efeitos comunicativos subjacentes a esse repertório de fala.

Conclusões

Desenvolvemos este estudo com o objectivo principal de analisar as diferentes ocorrências do code-switching em textos escritos de criação livre, designados por memes de internet.

Para o efeito, seleccionamos intencionalmente, a partir do Facebook, quatro memes com os quais compusemos o *corpus* de análise, tomando como critérios de selecção (i) a pertença do texto à memesfera moçambicana, (ii) a sua modalidade escrita e (iii) a presença, nesses memes em português, de pelo menos uma unidade lexical e/ou segmento linguístico em alguma língua bantu moçambicana.

O *corpus* foi analisado discursivamente à luz da Linguística Textual, perspectiva sócio-interaccionista, assente às perspectivas de Dabène e Moore (1955), Blom e Gumperz (1972), Mozzillo (2009) e Nhantuve (2023) a respeito do code-switching, segundo as quais este fenómeno deve ser visto como o que ocorre por razões situacionais e não, essencialmente, como um acto anómalo decorrente da incapacidade linguística dos indivíduos envolvidos em acto comunicativo, numa dada comunidade linguística.

Consideramos existir uma relação dialógica entre a classificação do Code-Switching apresentada por Dabène & Moore (1955) e a tipificação do mesmo fenómeno exposta por Blom e Gumperz (1972), uma vez que, conforme explicado ao longo do trabalho, a alternância de códigos, seja *intra-frásica*, *inter-frásica* e/ou *entre enunciados*, depende, por um lado, das especificidades do contexto de enunciação (o meio, o *tempo*, o tópico, os intervenientes, etc) e, por outro, das intencionalidades que movem cada repertório de fala, que determinarão o género discursivo a utilizar, o realce à mensagem e os efeitos a gerar ao público.

A partir de exemplos concretos, foi possível verificar as diferentes manifestações de code-switching nos memes moçambicanos nas dimensões já mencionadas, o que ratifica a nossa hipótese de performance comunicativa dos interlocutores, que

visam despertar o humor. Depreendemos que, nos memes particularmente, a alternância seja uma estratégia discursiva cada vez recorrente dos bilingues, que, mais do que transparecerem o seu estado de espírito, procuram interagir e repercutir-se na internet.

Assim, longe de denunciar a inabilidade do interlocutor, o recurso ao code-switching decorre de ordem criativa do próprio sujeito bilingue, assente ao específico contexto de enunciação, sendo o dos memes tipicamente flexível e lúdico. Com esta pesquisa, portanto, dá-se um pontapé de saída para que, doravante, surjam estudos com interesse pela manifestação do fenómeno do code-switching em textos híbridos criativos que inscrevem a metalinguagem hodierna no ciberespaço, os memes de *internet*.

Referências Bibliográficas

Blom, J. P. & Gumperz, J. (1972). Social Meaning in linguistic structure: code-switching in Norway. In Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds.), *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Calixto, D. (2017). *Memes na Internet: Entrelaçamentos entre Educomunicação, Ciberultura e a “zoeria” de estudantes nas redes sócias*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, Brasil.

Costa, M. (2013). *Code-Switching em salas de aula de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Cristino, L. (2017). *Bilinguismo e code-switching*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Mozzillo, I. (2009). Code-Switching: Fenómeno inerente ao falante bilingue. *PAPIA* 19, 185-200.

Nhatuve, D. (2023). Code-switching e code-mixing no uso das línguas bantu em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista*



Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), 3 (2): 358-379.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2009). *Metodologia Científica*. (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.

Oliveira, W. C. D. & Gallardo, B. C. (2019). Keep calm e mude o código: um estudo de code switching no Facebook. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.*, v. 19, n. 1, 205-227.

Oliveira Júnior, O. B. (2015). *Coerência, coesão e texto na sala de aula: o essencial é invisível aos olhos?*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Brasil.

Taimo, E. S. (2023). OS MEMES MOÇAMBICANOS À LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: Uma análise à Coesão, Coerência e Intertextualidade em Textos Multimodais. Universidade Pedagógica de Maputo.

Severino, Joaquim. (2003). *Metodologia do Trabalho Científico*. (2ª. ed.). São Paulo: Editora Cortez. Célia Adriano Cossa Mutevuia.

CÉLIA ADRIANO COSSA MUTEVUIA

Moçambicana, doutora e mestre em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique; Graduada em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Professora e Pesquisadora da Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA) da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo) desde 2008 em disciplinas de Língua portuguesa, Linguística descritiva e aplicada, Didática do Português (incluindo estágios) e das Línguas bantu nos níveis de graduação e Pós-graduação; Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudo de Linguística Bantu. Membro do Conselho Editorial da Revista Científica Mãos e Letras da Universidade Pedagógica de Maputo, Revisora de pares e Membro Comité Editorial da Revista Científica da UEM, Série Letras e Ciências Sociais e Revisora de pares e do Comité Científico da revista científica NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. A sua pesquisa abarca as temáticas de linguística, com interesse em Fonologia e Morfologia das Línguas Bantu, Didática de Línguas Bantu, Planificação e Política Linguística, áreas em que coordenou projectos de pesquisa, extensão e de intercâmbios académicos. Tem uma ampla participação em eventos científicos. Tem artigos publicados em revistas e livros. Já exerceu alguns cargos de gestão académica, estando actualmente a chefiar o Departamento de Pesquisa em Ciências da Linguagem e Ensino de Línguas.

UMA REFLEXÃO SOBRE A INTEGRAÇÃO DE VARIANTES DIALECTAIS DAS LÍNGUAS BANTU: O CASO DO CHANGANA

Em Moçambique, o estudo das línguas foi fortalecido pela realização dos Seminários sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, o primeiro em 1988, o segundo em 1999, o terceiro em 2008 e último em 2018, cujos relatórios foram elaborados, respectivamente por Afido et al. (1989), Siteo e Ngunga (2000), Ngunga e Faquir (2011) e Ngunga et al. (2022), o quais constituem um grande contributo para a valorização das línguas moçambicanas.

A valorização destas línguas é, em primeira instância, demonstrada pela introdução, em 1989, do curso de Licenciatura em Linguística na Universidade Eduardo Mondlane preparado paralelamente com o I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas organizado pelo Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO) em 1988. O Curso de Licenciatura em linguística gerou uma grande dinâmica no desenvolvimento de pesquisas sobre estas línguas que resultou em inúmeros de estudos em diferentes níveis e âmbitos de actuação de vários académicos moçambicanos formados neste curso.

Contudo, desde o seminário de 1988, notámos a existência de uma questão por resolver ligada à identificação e integração inadequada das variantes dialectais de algumas línguas, situação não exclusiva de Moçambique. Sustenta a nossa afirmação a constatação de 2 factos. O primeiro foi constatado observando o mapa de Maho (2009), na actualização da classificação de Guthrie (1967-71), que é a ausência da variante Xigwamba (S52) como língua do grupo Tsonga. Notámos o segundo facto numa pesquisa de campo, em que parte dos nossos informantes classificou o Changana que falavam como Xikhambani. Porém, desde o primeiro relatório de padronização das línguas moçambicanas, especificamente as bantu, esta variante aparece como uma variante do Cicopi e do Citswa.

Neste contexto, no presente artigo, trazemos uma reflexão sobre a necessidade de se identificar e integrar as variantes dialectais das línguas nas suas respectivas línguas e grupos linguísticos. A nossa hipótese é de que este problema se deve a uma falta de estudos dialetométricos baseados em técnicas próprias que permitem determinar as relações de parentesco entre unidades linguísticas que pode conduzir a junção ou não de línguas num grupo linguístico sob o mesmo nome. Na falta dos referidos estudos, pode-se adoptar uma metodologia descritiva das características morfofonológicas, suprasegmentais, morfossintáticas e outras que permitem notar as regularidades das mudanças linguísticas que podem ajudar a integrar unidades linguísticas numa mesma língua ou grupo de línguas. Com efeito, a adopção de uma ortografia padronizada a ser usada em todas as variantes, pode também jogar um papel preponderante nesse exercício.

Nesta perspectiva, neste trabalho baseamo-nos em dados do Changana colhidos numa pesquisa qualitativa realizada em Mandlakazi, um dos distritos da província de Gaza, do sul de Moçambique, concretamente no Bairro Josina Machel, nos anos de 2016 e 2018, através do método de observação directa, em que

foi aplicado um questionário sociolinguístico a 3 falantes de três variantes desta língua, numa entrevista semiestruturada, num estudo sobre a morfofonologia do Changana.

Acreditamos que este trabalho e o acatamento de suas recomendações levaria a redução das dificuldades que os pesquisadores muitas vezes enfrentam na descrição de dados desta língua em estudos teórico-descritivos, principalmente no que diz respeito a aspectos lexicais e ortográficos.

Para além, desta primeira secção, Introdução, o artigo organiza-se em 6 secções, a saber: 1. A língua changana e o seu estudo; 2. A língua changana e outras línguas do grupo tsonga; 3. Metodologia; 4. A *língua* changana e suas variantes. 5. Discussão dos factos constatados sobre o Changana; 6. Sobre a ortografia do Changana e; Finalmente, a *última* secção, conclusão.

1. A língua changana e o seu estudo

A língua changana, segundo Ngunga e Simbine (2012), é uma língua bantu pertencente ao grupo S50, Tswa-Ronga (da classificação de Guthrie 1967-71).

O interesse pelo estudo desta língua, em paralelo com as outras línguas bantu é antigo, como testemunham os estudos de Koelle (1854), Meeussen (1969, 1967 Meinhof 1932), Greenberg (1949, 1955 e 1963) e Bleek (1862, 1869). Além dos estudos linguísticos, muitos textos religiosos entre livros doutrinários, hinários tradução da bíblia, cânticos e outros, antes da *Gramática do Tsonga* (RIBEIRO 1965).

A partir das últimas décadas do século XX vários estudos sobre Changana despontam, concretamente a partir de 1994, destacando-se os lexicográficos de Siteo (1991, 1996, 2011 e 2018), Nhampoca (2016) e Ngunga e Martins (2012); e

gramáticas descritivas como as de Ribeiro (1965), Ngunga e Simbine (2012).

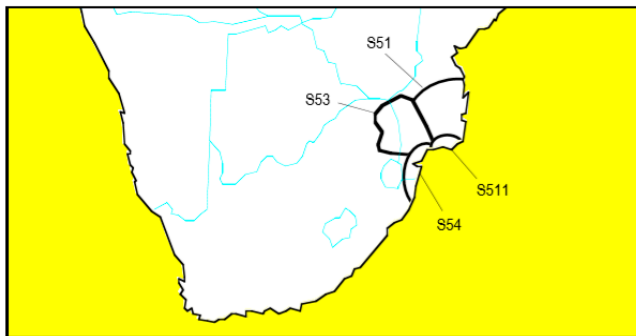
No que diz respeito à gramática e suas interfaces, temos muitos estudos descritivos produzidos maioritariamente no âmbito das actividades de formação em graduação e pós-graduação. Na área da Morfofonologia, ressaltando-se os trabalhos de Langa (2002, 2008 e 2013) e Siteo (2001). Na área da Semântica, temos os estudos de Nhaombe (2002) e Mondlane (2012). Na sintaxe, encontramos Matsinhe (1998); Macaba (1996) e Chimbutana (2002). Na morfologia, Moiane (2000) aborda a problemática dos empréstimos linguísticos e Nhampoca (2018) trata dos ideofones. Na fonética e fonologia, destacamos Cossa (2015 e 2023) e Balate (2017).

Fora de Moçambique, Shosted (2011) num estudo comparativo das consoantes fricativas lábio-alveolares /sv/ e /zv/ do Changana, Shona e Rhonga. Em linguística aplicada, há estudos de Cavele (1997), Mabasso (1999) e Magaia (1999).

2. A língua changana e as outras línguas do grupo tsonga

O Changana, como antes vimos segundo Ngunga e Simbine (2012), é uma língua bantu pertencente à Zona S, grupo S50 (Tswa-Ronga) de que fazem parte 4 línguas, nomeadamente, Citshwa (S51), Xigwamba (S52), Xichangana (S53) e Xizronga (S54). Porém, atentemos ao mapa que se segue na figura 1.

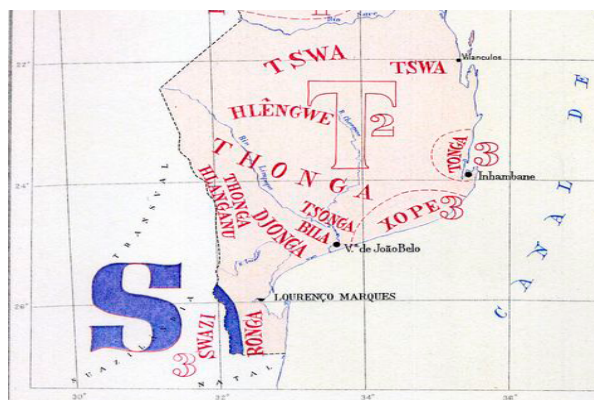
Figura 1: Grupo Tswa-Rhonga-S50 (Guthrie 1967-71 *apud* Maho 2009)



Fonte: Maho (2009, p.94)

Observando o mapa de Maho (2009), que é uma compilação atualizada da classificação de Guthrie (1967-71), notamos conformidade em 2 factos: primeiro, a identificação do Changana e do grupo Tsonga está conforme a classificação de Guthrie (1967-71), trazida por Ngunga e Simbine (2012) e; segundo os códigos das línguas deste grupo linguístico mantêm-se os mesmos, nomeadamente o Citshwa (S51), Xichangana (S53), o Xizronga (S54). Todavia, notámos um terceiro facto, que é a ausência do Xigwamba (S52), o que se repete no mapa que segue na Fig. 2

Figura 2: Línguas do grupo Tsonga (S50) e seus dialectos



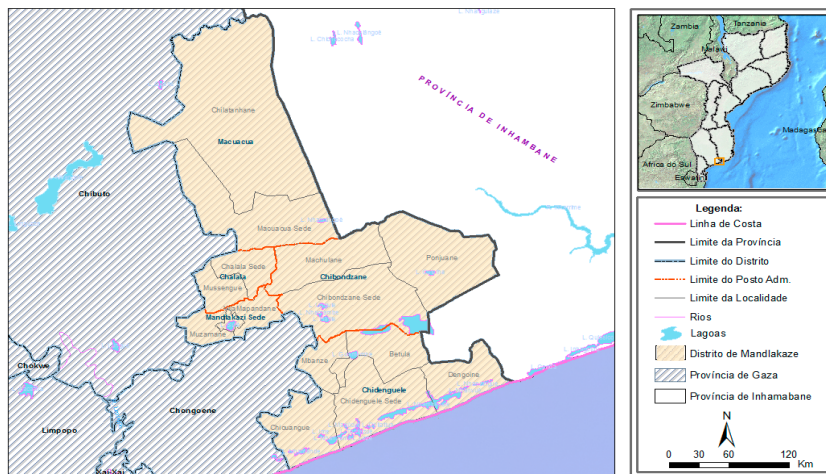
Fonte: Grupos Linguísticos de Moçambique em <https://macua.blogs.com>

A Fig. 2, para além de outras línguas do grupo S50 claramente identificadas (Citshwa, S51; Xichangana, S53; Xizronga, S54), o Changana, aparece através de 4 dos seus dialectos “Djonga” (Dzonga), Bila, Hlêngwe (Hlengwe) e Hlanganu, aos quais voltaremos na secção 4. O hábito de se referir ao Tsonga como grupo de três línguas mutuamente inteligíveis, acima referidas que excluem o Xigwamba, também é dominante em muitos estudos de académicos moçambicanos (Nhampoca 2016, Ngunga e Simbine 2012, Nhampoca 2018, Cossa 2015 e 2023). Como nos referimos acima, este facto é uma das motivações da presente proposta de reflexão em torno da necessidade de se fazer mais trabalhos de identificação e integração das variantes dialectais das línguas bantu, com ajuda dos verdadeiros falantes.

3. Metodologia

Os dados empíricos do Changana que aqui analisamos como evidência da necessidade de se identificar as variantes dialectais e sistematizar suas características foram coletados a partir de um questionário sociolinguístico aplicado, numa entrevista semiestruturada, a três falantes de três das variantes Hlengwe, Bila e Khambani. As entrevistas tiveram lugar nos anos de 2016 e 2018, numa pesquisa qualitativa, a partir do método de observação directa no Bairro Josina Machel da vila de Mandlakazi, município desde 1998, sede do distrito do mesmo nome situado a sul da província moçambicana de Gaza, como ilustra o mapa que se segue:

Figura 3: Identificação geográfica de Mandlakazi



Fonte: INE 2019

De acordo com o mapa da Fig. 3, o Distrito de Mandlakazi faz fronteira com os distritos de Panda (província de Inhambane) e Chibuto (província de Gaza) a Norte; a Sul, com o Oceano Índico; a Oeste, com os distritos de Chibuto e Chongoene (província de Gaza); e a Este, faz fronteira com os distritos de Panda, Inharrime e Zavala da Província de Inhambane.

De acordo com INE (2019), o distrito de Mandlakazi tem uma superfície de 3.685 Km², que correspondem a 4.9% dos 75.334 Km² de toda província de Gaza. O município tem uma área de 78 km² e uma população estimada em 6.830 habitantes.

INE (2019) apresenta Mandlakazi com um universo populacional constituído por 137.068 habitantes (62.306 homens e 74.762 mulheres), correspondente a 09.87% da população total da província de Gaza, que é de 1.919.217 habitantes (627.949 homens e 760.090 mulheres). A população-alvo deste estudo pertence à mesma comunidade changana residente no Bairro Josina Machel da vila de Mandlakazi que tem 12.695 habitantes (5.769 homens e 6.926 mulheres). Desta população, a amostra

é constituída por 3 informantes¹ falantes nativos do Changana, com idades entre os 45 e 65 anos que constituem “uma parcela convenientemente selecionada” (LAKATOS e MARCONI 2007), de forma não probabilística, mas por acessibilidade e conveniência, razão por que é destituída de qualquer rigor estatístico (PRADANOVE e DE FREITAS 2013).

Nós dirigimo-nos a esta população-alvo na expectativa de, aleatoriamente, encontrar pelo menos um falante nativo do Changana, na variante hlengwe que é a predominante na região, mas que não consta como tal em nenhum dos relatórios dos seminários sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas. Esse falante nativo, qualquer que ele fosse, serviria para a nossa pesquisa, pois entendemos que estaríamos diante de um falante ideal. Segundo Chomsky (1978) um falante-ouvinte ideal é membro de uma comunidade linguística homogênea que conhece a sua língua perfeitamente sendo, por isso, capaz de usá-la e de articulá-la numa performance linguística sem grandes problemas ou imprevistos.

No entanto, uma vez no campo, em conversa com as pessoas daquele lugar, deparámo-nos com 3 falantes nativos de 3 variantes do Changana diferentes, o que aumentou o nosso desejo de estudar esta língua, pois iria permitir-nos olhar para ela língua na perspectiva de três falantes diferentes.

1. De um modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-lo na sua totalidade (PRADANOVE e DE FREITAS 2013). Por esta razão, trabalha-se com uma amostra que é uma pequena parte dos elementos que compõem o universo.

Tabela 1: Dados sociolinguísticos dos informantes.

Informante		F1	F2	F3
Questão				
1. Idade		55 a 65 anos	45 a 65 anos	55 a 65
2. Sexo		Feminino	Feminino	Masculino
3. Línguas	LM	Changana (Xihlengwe)	Changana (Xibila)	Changana (Xikambani)
	L2	Cicopi e Português	Português	Cicopi, Zulu, Swati, Português e Inglês
4. Naturalidade	Nasceu em	Mandlakazi-Cooela (actual Chalala)	Chokwé-Licilo	Mandlakazi- Chicavane
	Cresceu em	Cooela	Licilo	Chicavane (até aos 15 anos) e Chokwé
5. Residência e mobilidade	Morada	Mandlakazi, Bairro Josina Machel	Mandlakazi, Bairro Josina Machel	Mandlakazi, Bairro Josina Machel
	Tempo	Há 30 anos	6 anos	29 anos
	Com quem?	Um sobrinho	Um filho menor	Esposa e filhos
	Antes morou	Cooela	Xai-Xai e Loane	Chokwé, Mbambane, RSA, Western Cape
	Outra morada	Xai-Xai	Cooela	Nenhuma

A tabela 1 apresenta os três indivíduos da nossa amostra: o primeiro é de 65 anos de idade, falante da variante hlengwe (F1); o segundo é de 45 anos, falante da variante bila (F2) e o terceiro é de 65 anos, falante da variante khambani (F3). Para além de Mandlakazi, os dois últimos informantes disseram terem vivido

noutros lugares. Os três falantes tinham a tarefa de identificar palavras de uma lista de 27 nomes em Changana, que faziam parte do nosso questionário (apêndice 2), como parte de sua língua ou não. As suas produções foram registadas por um gravador², no próprio guião e no bloco de notas.

Os dados empíricos e bibliográficos foram interpretados segundo os contextos morfológicos propostos e regulados pela introspecção, analisando-os através da nossa competência linguística (NGUNGA 1998, 2007).

4. A língua changana e suas variantes

Neste ponto, o Changana que, no ponto 2, já foi devidamente enquadrado no seu grupo linguístico, merece uma atenção especial, sendo analisada a partir de dados empíricos coletados de acordo com a metodologia apresentada no ponto 3.

Diferente da classificação de Guthrie (1967-71) vista acima preferencialmente citada em vários estudos sobre línguas bantu, Doke (1945) *apud* Cole (1961) adopta uma classificação diferente que atribui ao Changana o código 60/4 (Shangaana-Tsonga), na Zona Sudeste. Este código refere-se simultaneamente à língua shangaana e ao grupo Tsonga.

2. Philips Voice Tracer Audio recorder, Notes recording DVT1100 a pilhas, 2 AAA com as seguintes especificações: (i) Dimensões: 37×108×20mm; (ii) Peso: 70g (incluindo pilhas); (iii) Entrada: USB- 5V/CC, 500mA; (iv) Ecrã: 22×24,6mm; (v) Apresentação de segmento memória interna: *NAND-Flash, 4GB*; (vi) Formato de gravação: *HQ - WAV, 384kbit/s SP - WAV, 128 kbit/s LP - WAV, 32 kbit/s*, altifalante; (vii) Intervalo de frequência- 750 - 18.000Hz; (viii) Saída- 1W; (ix) Tempo de gravação armazenamento interno: *HQ - 24 h SP - 73h LP - 295h*; (x) Duração das pilhas - gravação em modo LP: 44h (pilhas alcalinas); (xi) Frequência de amostragem: *HQ - 24 kHz SP - 8 kHz LP - 8 kHz*; (xii) Requisitos do sistema - sistema operativo: *Windows, MacOS X*; (xiii) Temperatura: 5°C - 45 °C / 41°F - 113°F; e (xiv) Humidade 10% - 90%.

Em Moçambique, a designação “Changana” é usada em trabalhos científicos e para se referir a língua a que os seus falantes chamam Xichangana, a mesma língua que em noutros países³ onde é falada toma outras designações (Xitsonga, na África do Sul) ou se escreve de forma diferente (Shangana Zimbabwe). Alguns estudiosos, como Matsinhe (1998), usam o termo Tsonga como designações da língua Changana. Das várias designações desta língua, no presente artigo, optámos pelo termo Changana, com a inicial maiúscula quando o usamos como nome, e changana, com a inicial minúscula quando o usamos como adjectivo.

Em Moçambique, à língua changana são reconhecidas as seguintes variantes dialectais (NGUNGA & FAQUIR 2011, NGUNGA e MARTINS 2012, NGUNGA & SIMBINE 2012):

- I. Dzonga ou Tsonga, falada nos distritos de Bilene, Magude, e parte de Massingir;
- II. N’walungu, falada em Massingir;
- III. Bila, falada nos distritos de Chokwé, Guijá e parte de Chibuto;
- IV. Hlengwe, falada em Xai-Xai, Mandlakazi, Chibuto, Guijá, Chicualacuala, Panda, Morrumbene, Massinga, Vilankulu e Govuro;
- V. Hlanganu, falada nos distritos de Magude, Moamba e Namaacha.

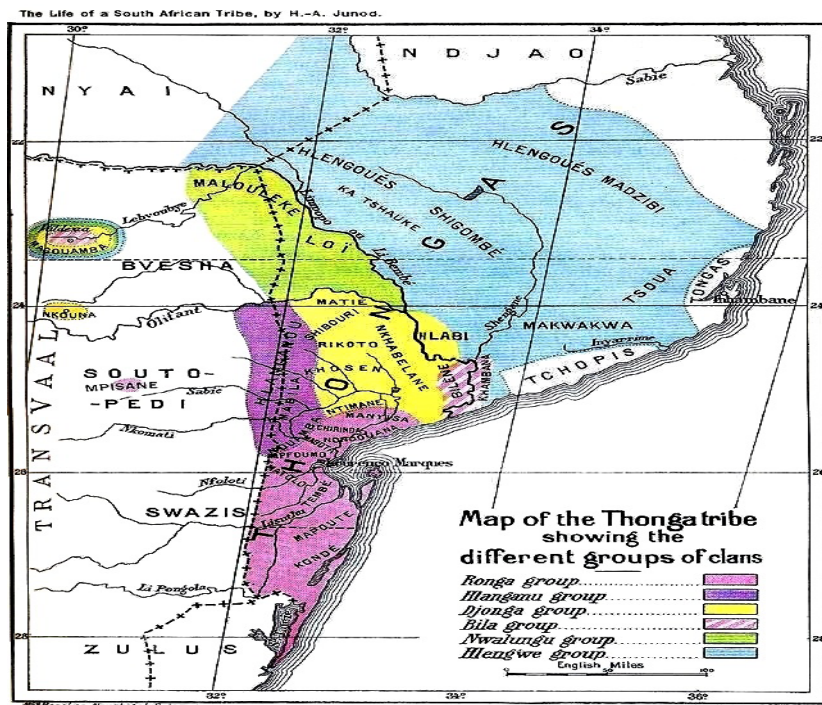
Segundo Siteo (1996), a localização precisa destas variantes torna-se cada vez mais difícil por causa das grandes e frequentes movimentações das populações. Por isso, além de, tal como todas as línguas moçambicanas, o Changana ser também falado por pequenas comunidades espalhadas por todas as pro-

.....

3. A língua changana é também falada na zona meridional da República do Zimbabwe e na Província Sul-africana de Transvaal (NGUNGA e FAQUIR 2011).

víncias de Moçambique, principalmente nas suas capitais, esta língua é também falada em território sul africano onde se reconhecem cinco variantes conforme o mapa a seguir:

Figura 4: Variantes da língua Changana 1, por tribos falantes em Moçambique e África de Sul



Fonte: <https://www.wikiwand.com/ca/Shangaan>

O mapa na figura 4 mostra cinco variantes Changana compartilhadas por falantes sul africanos e moçambicanos.

5. Factos constatados

Facto 1: Categorização do Xigwamba como variante do Xichanagna

No mapa de Maho (2009), apresentado na figura 1, notámos que para além de a identificação do Changana e do grupo Tsonga coincidir com a de Guthrie (1967-71), há manutenção dos códigos do Citshwa (S51), Xichangana (S53), o Xizronga (S54), exclui-se o Xigwamba (S52) da lista de línguas. Em Maho (2009), Xigwamba aparece na lista de dialectos do Xichangana que incluem Xiluleke (S53A), N'walungu (S53B), Hlave (S53C), Nkuna (S53D), Gwamba (S53E=S52 na classificação de 1967), Nhlanganu (S53F), Djonga, Jonga (S53G) e Bila (S53H).

Facto 2: Cikhambani declarada variante do Xichangana por seus falantes

A variante Khambani aparece nos relatórios de Seminários de Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, como variante do Citshwa (S51) do grupo Tswa-Ronga (S50) ou Tsonga e do Cicopi (S61) do grupo Copi (S60).

Durante o nosso trabalho de campo, no distrito de Mandlakazi, um dos nossos três informantes declarou ser Khambani o Changana que falava. Matsinhe (1998:6-7), como falante nativo de Khambani, também já se referia a esta questão como uma imprecisão do relatório do primeiro Seminário de Padronização da ortografia das Línguas Moçambicanas nos seguintes termos:

“No que diz respeito ao Tsonga, o relatório parece ser impreciso em muitos aspectos. Por exemplo, embora afirme que Xihlengwe cobre toda a região o distrito de Mandlakazi, as pessoas que vivem na parte nordeste deste distrito (...) chamam seu dialeto Xikhambane. (...). Para eles, o Xihlengwe é falado na parte noroeste do distrito em direção aos

distritos de Chicualacuala e Panda. Aqui, é também interessante notar que o relatório considera o Xhikhambane como um dialeto da língua Chopi, e diz que está nos distritos de Chibuto, Manjacaze e Panda”.

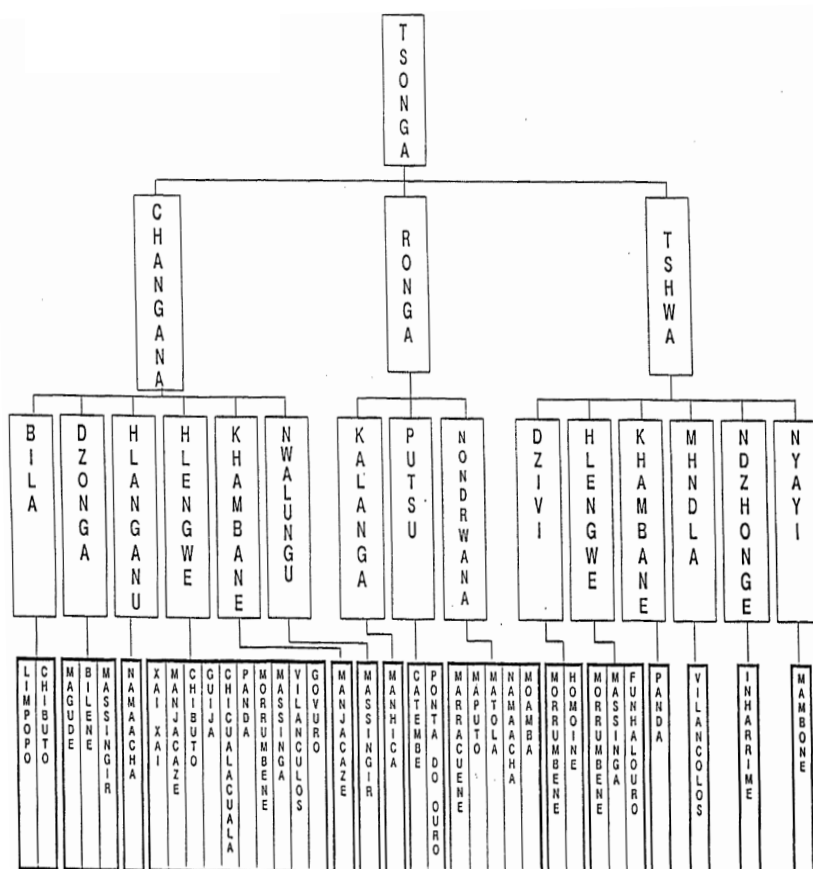
Neste sentido, ao se referir a pertença da variante Khambani ao Changana, Matsinhe (1998) considerou que este problema se devia ao facto de aquele primeiro relatório parecia ser uma compilação de várias fontes e não o resultado de um trabalho de campo. Assim, o seu trabalho era uma primeira tentativa de descrever esta língua falada em Moçambique a partir de seus falantes nativos. Por isso, ele esperava que em estudos posteriores, houvesse melhorias sobre este aspecto. Ele usou dados do Khambani falado no nordeste do distrito de Manjacaze.

No 2º e 3º relatórios (SITOE & NGUNGA 2000), e Ngunga e Faquir (2011), Chikhambani é apresentado como um dialecto da língua copi, Mandlakazi. Simultaneamente, o Xhikhambani é descrito como dialecto do Citshwa, sendo falada no distrito de Panda. No 4º relatório, o Cikhambani é dialecto do Citshwa e falado no distrito de Panda. Além disso, o Cikhambani é cotado como dialecto do Cicopi e falado em Homoíne e Panda (província de Inhambane) e nos distritos de Manjacaze e Chibuto (província de Gaza).

Neste contexto, olhando para a descrição dos dados dos relatórios de Seminários de Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas, notamos dois aspectos: imprecisão na integração da variante Xikhambani que para além de ser reivindicada pelos seus falantes e por Matsinhe como variante do Xichangana, ela aparece como dialecto de duas línguas pertencentes a grupos linguísticos diferentes. O segundo aspecto que observamos é inconsistência na escrita do nome desta variante que era Xikhambani como dialecto do Citshwa e o Chikhambani como variante do Cicopi. Porém, no 4º seminário, esta variante já aparece como Chikhambani nas duas línguas de que é dialecto.

Portanto, nota-se a necessidade de se rever a classificação dos dialectos; ou indica-se uma língua de que ela é dialecto ou inclui-se este dialecto também no inventário das variantes do Changanana, como sugere Matsinhe (1998) no esquema do grupo Tsonga na Figura 5, ou ainda, se justifique a sua ausência como tal.

Figura 5: Tsonga Language Family



Fonte: Matsinhe (1998)

Da figura 5, vemos o Khambani como variante do Changanana e do Tshwa, no grupo Tsonga, diferentes do que aparece nos relatórios de Seminários de Padronização da ortografia das Lin-

guas Moçambicanas em que esta variante é só variante do Copi e Tshwa. Para além disso, da classificação de Guthrie actualizada por Maho (2009), na lista de dialectos do Changana, diferente de Gwamba, uma língua que aparece como dialecto de outra língua, notamos um outro dado importante a considerar que é a ausência de um dialecto da lista de dialectos desta língua da variante Hlengwe, o Hlengwe (S511) ser variante do Xitshwa (S51).

Diante dos factos até aqui descritos, a questão que levantamos é: por que não se admite a hipótese de se tratar de “3 Khambanis” diferentes, mas homónimos? Assim, podia-se colectar dados linguísticos em falantes naturais de Panda, de Mandlakhazi e de Homoíne e a partir deles compará-los para que haja conclusões baseadas na análise de dados empíricos. De facto, há casos de homonímia de nomes de línguas sem nenhuma relação de parentesco. Por exemplo: Yao (bantu) e Yao (chinês); 1. Tonga de Inhambane, 2. Tonga de Guro em Manica e 3. Tonga falado no vale do Zambeze entre Zimbabwe e Zâmbia. Estes 3 “Tongas” não têm nada em comum e ninguém se julga mais tonga do que outro. Esta hipótese, surge do facto de se saber que os dados que levaram a categorização destas variantes dialectais, em particular do Khambani como variante destas 3 línguas, foram fornecidos por membros de diferentes grupos de línguas de que eram falantes e que afirmaram existirem as diferentes variantes nos seminários.

Ainda relativamente à classificação das variantes desta língua, há outros factos que a seguir apresentamos.

6. Sobre a ortografia do Changana

A falta de uma sistematização das características das diferentes variantes dialectais do Changana, afecta a qualidade e a maneira como os textos dos académicos moçambicanos são lidos fora de Moçambique e por falantes desta língua, nas suas di-

ferentes variantes com o Changana de Moçambique. Com efeito, trazemos aqui alguns exemplos da falta de uniformidade.

(i) A representação de alguns sons

Sons como o africado lábio-alveolar que nas línguas bantu faladas em Moçambique, segundo Ngunga et al (2022) é representado pelo /bz/. Porém, noutros países falantes desta língua pelo /by/, remetendo-nos a palatalização da vogal alta anterior /i/ e igualmente à labialização, podemos ver conforme Ohala (1978), a partir de dados do Bantu sistematizados por Guthrie (1967-1970), na reconstrução do Proto-bantu:

1.a) Proto-Bantu	Kaonde	Sena	Changana	Português
*biad -	Byal-	-bzar	-bzala	‘plantar’

O mesmo verbo em Changana, tem no seu radical o som africado lábio-alveolar representado o som com /bz/. Igualmente, olhando para a ortografia usada por Ohala (*op. cit*) e outros em seus estudos, notámos o uso de /sw/ no lugar do /sv/ usado nas línguas bantu faladas em Moçambique, sem evidência linguística para se escrever /sv/. Vejamos outras palavras envolvendo este som escrito de forma diferentes nas duas variedades.

2. a) Kus v eca (Changana)	vs	Ku sw eka (Tsonga)
		‘cozinhar’
b) xihlob z eni (Changana)	vs	exihlob y eni (tsonga)
		‘no poço’

(ii) A classificação de certos sons

Há uma discussão em torno da classificação de alguns sons, como os fricativos lábio-alveolar /sv/ e /zv/ menos vozeada

e mais vozada, respectivamente, também tidas como retroflexas⁴ por Siteo (1996) e Ngunga e Faquir (2011) na tabela 2.

Tabela 2: Símbolos ortográficos-consoantes de Changana

Modo/ Lugar	Labial		Lábio-dental	Alveolar		Lábio-alveolar/Retroflexa	Palatal		Pós-alveolar	Lábio-velar	Velar		Glotal
Oclusiva	p	b		t	d		c	j			k	g	
Implosiva		b'			d'						q	gq	
Nasal		m			n			ny			n'	n'q	
Africada			pf	bv	ts	dz	ps	bz					
Fricativa			f	vh	s	z	sv	zv	x	xj	hl		h
Lateral								lh	tl	dl			
Lateral aproximante					l								
Vibrante					r								
Aproximante			v				y			w			

Fonte: NGUNGA e FAQUIR 2011

A discussão é sobre o seu carácter assobiado, a qual tem levado a sua classificação como retroflexas, em estudos tais como os de Carter & Kahari (1979), Laver (1994), Shosted (2006 e 2011), Lee-Kim, Kawahara e Lee (2014). Laver (1994), citado por Shosted (2011), observou haver uma constrição fricativa retroflexa em algum ponto de articulação que resulta num assobio momentâneo em determinados pontos do fluxo do ar, sugerindo ser possível produzir sibilantes assobiadas com ou sem a retroflexão da língua. Isso só pode ser comprovado em estudos mais aprofundados de aerodinâmica e articulação de fricativas assobiadas.

Shosted (2006), a partir de dados de várias línguas do bantu do Sul, questionou se as fricativas assobiadas (*whisiling sounds*) seriam retroflexas ou não, tendo concluído que não havia muita certeza de que estas consoantes eram mesmo retroflexas. Mais tarde, com base em amostras da variante Hlengwe do Changana e nas pesquisas de Carter & Kahari (1979), Laver (1994), questionando se o traço labial era suficientemente determinante para que houvesse assobio na produção destas consoantes, Shosted

4. Carter & Kahari (1979), segundo Shosted (2011), também mencionam estas consoantes como retroflexas a partir de dados do Shona (S10, na classificação de Guthrie 1967-71)

(2011), mesmo afirmando haver uma maior documentação a respeito, considera estas consoantes fricativas alveolares assobiadas retroflexas. HAVENHILL et al. (2014) concluíram que estas fricativas envolvem uma articulação retroflexa, o que concorda com Havenhill, J. et al. (s/d) que as comparam com as consoantes lábio-coronais que possuem uma constrição palato-alveolar laminal.

A tabela 2 representa as consoantes fricativas lábio-alveolares do Changana, /sv/ e /zv/, pelas letras latinas /s/ e /z/ com o gancho retroflexo: [ʂ, ʐ] no Alfabeto Fonético Internacional (AFI), adaptada de Ngunga e Simbine (2012) e Langa (2013).

Tabela 2: Consoantes de Changana com símbolos IPA.

Modo/ Lugar	Labial		Lábio-dental	Alveolar		Lábio-alveolar/Retroflexa	Palatal		Pós-alveolar	Lábio-velar	Velar	Glotal
Oclusiva	p	b		t	d		c	j			k	g
Implosiva		ɓ			ɗ						ʄ	gʷ
Nasal		m			n			ɲ			ŋ	nʷ
Africada			pʰ	bʷ	tʰ	dʒ	pʰ	bʷ				
Fricativa			f	v	s	z	ʃ	ʒ	tʃ			h
Lateral							ɬ	ɮ	tɬ	ɮʃ		
Lateral aproximante					l							
Vibrante					r							
Aproximante				ʋ			j			w		

(iii) A nível lexical

Há casos de palavras tais como ximanga, noutros países, e xigove, em Moçambique.

3.a) Muxina adlile xingove xa mina ‘O Chinês comeu o meu gato’

Mu-xina a-dl-ile xi-ngove xa mina

1chinês 1MS-comer-Psd 7-gato PG7 eu

b) Muxina adyile ximanga xa mina ‘O Chinês comeu o meu gato’

Muxina a-dy-ile xi-manga xa mina

1chinês 1MS-comer-Psd 7-gato PG7 eu

MS = Marca de sujeito

Psd = Passado

PG = Partícula genitiva da classe 7

No exemplo em (3), está evidente um outro aspecto que demonstra a necessidade de harmonização da ortografia entre as línguas transfronteiriças nos países onde são faladas para facilitar a comunicação escrita entre pessoas falantes da mesma língua, vejamos mais algumas palavras:

4.a) xitimandzillwana **vs** xitsotswana xa ndzilo **vs** tinjiya
ta ndzilo ‘pirilampo

Em (4a), a palavra pirilampo aparece escrita de 3 formas diferentes, sendo a primeira em Changana falado em Moçambique e as duas últimas na RSA, onde percebemos as diferenças dialectais entre os “Changanas” falados nos dois países. Igualmente, em (5b), temos a mesma palavra escrita de

(iv) Forma de escrita

Enquanto na RSA a escrita de Changana é disjuntiva, em Moçambique, a escrita da mesma língua é conjuntiva em verbo e seus modificadores; morfemas derivacionais

5.a) hina hijondzile Xichangana **vs** hi dyondzile Xichangana ‘estudámos o Changana’

b) **kuyetlela** **vs** Ku etlela ‘dormir’

c) **hiyetlelile** **vs** Ku etlelile ‘dormimos’

Entretanto, em Changana, escreve-se disjuntivamente palavras de categorias gramaticais diferentes: nomes, verbos, advérbios, preposições, ideofones, categorias de núcleo nominal:

partícula genitiva, construções relativas e outras categorias de núcleo verbal como os verbos auxiliares, cópula e possessivos.

Conclusão

Em Moçambique, há uma grande quantidade de estudos realizados em diferentes níveis e âmbitos de actuação pelos vários académicos desde a década de 1980. No entanto, até ao presente momento, ainda ninguém realizou um estudo dialectométrico capaz de propor solução para o problema de línguas vs. variantes em Moçambique, razão por que ninguém é capaz de dizer com precisão quantas línguas bantu se falam em Moçambique. Daí que há as discrepâncias de números quando se trata de dizer quantas línguas são faladas no país, uma questão que nem os censos da população que se realizam de dez em dez anos conseguem resolver.

Quanto à questão específica de Khambani no inventário de variantes do Xichangana, vale dizer que os tais estudos dialectométricos permitiriam determinar a real identidade desta unidade linguística em disputa por diferentes línguas (Changana, Citshwa e Copi) que reivindicam ser sua variante que até é capaz de ser se entendermos que o nome Khambani pode designar três línguas diferentes tal como acontece com Tonga de Inhambane, Tonga de Guro (Manica) e Tonga uma das línguas nacionais da Zâmbia falada na região fronteiriça entre as Repúblicas da Zâmbia e do Zimbabwe nas duas margens d Rio Zambeze. Esta hipótese de haver 3 Khambanis diferentes, mas homónimos, será objecto de mais um estudo de campo que realizaremos a partir das três línguas que o têm como dialecto.

Bibliografia

AFIDO, P. et al. 1989. *I Seminário Sobre A Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. Maputo: Editora Escolar.

BALATE, R. Jr. 2017. *Negação Morfo-Tonológica em Changana*. (Tese de doutoramento em Linguística). Departamento de Linguística e Literatura, Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

CAVELE, A. 1997. *Estrutura textual do Xichangana do ponto de vista de progressão temática*. (tese de licenciatura). Faculdade de Letras- Universidade Eduardo Mondlane. Maputo.

CHIMBUTANA, F. 2002. *Grammatical Function in Changana: Types, Properties and Function Alternation*. (Tese de Mestrado). The Australian Nation University

COLE, D. 1961. *Doke's Classification of Banu Languages. In Contributions to the History of Bantu Linguistics*. Papers contributed by C. M. Doke and D. T. Cole (1935-1960). Johannesburg. Witwatersrand University Press.

COSSA, C., A. 2015. As Consequências da Resolução de Hiatos em Consoantes Labiais Vozeadas do Changana. In NGUNGA, A. 2015. *Elementos de Linguística Teórica e Descritiva das Línguas Bantu*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) - Universidade Eduardo Mondlane. Coleção "As nossas línguas" XIV.

COSSA, C., A. 2015. (Dissertação do Mestrado não publicada). As Consequências da Resolução de Hiatos em Consoantes Labiais Vozeadas do Changana.

COSSA, C. A. 2023 (Tese de doutoramento não publicada). O Princípio de Contorno Obrigatório em Changana.

DOKE, C. 1935. *Bantu Linguistic Terminology*. London. Longman, Green e Co

GREENBERG, J. 1963. *Languages of Africa*. Bloomington. Indiana University



GREENBERG, J. 1955. *Studies in African linguistic classification*. New Haven. Compass Publishing. Co.

GREENBERG, J. H. 1949. *Studies in African Linguistic Classification: III. The Position of Bantu*. Southwestern Journal of Anthropology, Vol. 5, No. 4 (winter), pp. 309-317, University of Chicago Press. Disponível online em <http://www.jstor.org/stable/3628591>. Acessado a 08-08-2017 14:23 UTC.

HAVENHILL, J. et al. (s/d). *Ultrasound as a tool for language documentation: Production of the labiodorsal fricative in Setswana*. GeorgeTown University.

INE. 2019. *IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017: Resultados definitivos- Moçambique*. Maputo. Estatísticas Oficiais, www.ine.gov.mz

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. 2007. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª ed. 5ª reimpressão, São Paulo, Atlas

LANGA, D. 2002. Algumas reflexões em volta das classes locativas em Changana. In. Direcção Científica. 2003. *III Seminário de Investigação na UEM: Livro de Comunicações*. Maputo: Imprensa Universitária. pp. 153-163

LANGA, D. 2008. O Aspecto no Passado Afirmativo na Morfologia Verbal do Changana. (Dissertação de Mestrado não publicada). Maputo: Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS). Universidade Eduardo Mondlane.

LANGA, D. 2013. *Morfofonologia do Verbo em Changana*. Coleção as “Nossas Línguas” número X. Maputo: Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane.

MABASSO, X. E. (2005). Chapter 3: Alternations. Disponível em <https://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/1077/08Chapter3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, Pp.113

MABASSO, E. 1999. *Alguns Aspectos da Tradução: O caso das Formas Pronominais Invariáveis –ti e Kona*. (Monografia



de licenciatura). Faculdade de Letras- Universidade Eduardo Mondlane. Maputo.

MACABA, F. 1996. *Para uma sistematização das construções relativas em Changana*. (Monografia de licenciatura). Faculdade de Letras- Universidade Eduardo Mondlane. Maputo.

MAHO, J. F. 2009. *NUGL Online. The Online Version of de The New Updated Guthrie List, a Referential Classification of The Bantu Languages*. https://brill.com/fileasset/downloads_products/35125_Bantu-New-updated-Guthrie-List.pdf

MATSINHE, S. F. 1998. *Pronominal Clitics in Tsonga and Mozambican Portuguese: A Comparative Study*. (Tese de doutoramento). School of Oriental and African Studies University of London. ProQuest LLC (2017) Number: 10672666.

MEEUSSEN, E. A. 1969. [1981]. *Bantu lexical reconstructions*. Tervuren: Annales du Musée Royal de l'Afrique Central.

MEEUSSEN, E. A. 1967. *Bantu grammatical reconstructions*. Tervuren: Annales du Musée Royal de l'Afrique Central, Série 8, Sciences Humaines, 61.81-121.

MEINHOF, C. 1932. *Introduction to the Phonology of Bantu Languages*. (Traduzido po N. J. va Warmelo). Berlin:Verlag vin Dietrich Reiner.

MOIANE, C. 2000. *Empréstimos Lexicais do Português no Changana*. (Monografia de licenciatura). Faculdade de Letras- Universidade Eduardo Mondlane. Maputo

MONDLANE, J. A. 2012. *Sistemas de Contagem em Changana: Alguns Aspectos Morfossintáticos e Semânticos dos Numerais*. (Dissertação de Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras e Ciências Sociais- Universidade Eduardo Mondlane, Maputo. <http://www.repositorio.uem.mz/bitstream/123456789/146>, acessado a 17 de Abril de 2017.

NGUNGA, A. 2014. *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária.



- NGUNGA, A. & M. C. SIMBINE. 2012. *Gramática Descritiva do Changana*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA)-UEM. Colecção “As nossas línguas” V.
- NGUNGA, A. & MARTINS, P. M. 2012. *Xihlamusarito Xa Xichangana*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) - UEM. Colecção “As nossas línguas” VI.
- NGUNGA, A e O. FAQUIR. 2011.(eds). *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) - UEM. Colecção “As nossas línguas” III.
- NGUNGA, A. et al. 2022. *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do IV seminário*. Maputo: Imprensa Universitária,
- NHAMPOCA, E. A. C. 2018. *Identidade Categorial e Função dos Ideofones do Changana*. Florianópolis/SC.
- NHAMPOCA, E. 2016. *Compilação de um dicionário de ideofones do changana: uma proposta metodológica*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.
- NHAOMBE, H. 1991. *Semântica de Expressões Idiomáticas do Tsonga Formadas a Partir de Metáforas Antropomórficas e de Metáforas Animais*. (Monografia de licenciatura). Faculdade de Letras-UEM. Maputo.
- OHALA, J. J. 1978. *Southern Bantu vs the World: the case of labials*. University of California, Berkeley.
- RIBEIRO, A. 1965. *Gramática do Tsonga*. Caniçado: Editorial evangelizar.
- RIBEIRO, A. 2010. *Dicionário Gramatical Changana*. 1ª Edição. Maputo: Edições Paulinas.
- SHOSTED, R. 2006. Just put your lips together and blow? Whistled fricatives in Southern Bantu. In YEHLIA, H. C., DEMOLIN, D. e LABOISSIÈRE, R. 2006. *Proceedings of ISSP: 7th*



International Seminar on Speech Production. Belo Horizonte, CEFALA. Pp. 565–572.

SHOSTED, R. K. 2011. Articulatory and Acoustic Characteristics of Whistled Fricatives in Changana. In: BOKAMBA, E. G. et al. 2011. *Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com, document #2570, pp. 119-129.

SITOE, B. 1991. *Lexicografia da Língua Tsonga: Uma Proposta Metodológica*. (Dissertação de Mestrado em Filologia Africana). Departamento de Línguas e Culturas Africanas, Instituto dos Estudos Orientais, Varsóvia.

SITOE, B. 1996. *Dicionário Changana-Português*. Maputo: INDE.

SITOE, B. 2001. *Verbs of Motion in Changana*. Leiden: Research School CNWS, University of Leiden.

SITOE, B. 2011. *Dicionário Changana - Português*. 2ª ed. Maputo: Textos Editores.

SITOE, B. 2018. *Dicionário Português-Changana*. Maputo, Texto Editores.

SITOE, B. & NGUNGA, A. 2000. *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: separata da língua changana*. (Relatório do II Seminário). Maputo: NELIMO,

STAHLKE, H. F. W. 1976. Segment Sequence and Segmental Fusion. In: STAHLKE, H. F. W. 1976. *Studies in African Linguistics*. pp. 41-63.

SOBRE O E-BOOK

Tipografia: Archivo, African Paradise
Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia, Goiânia-Goiás.
Brasil. CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
<https://cegraf.ufg.br>