



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

AS INFLUÊNCIAS DAS LÍNGUAS BANTU NO PORTUGUÊS FALADO EM MOÇAMBIQUE: UM
ESTUDO DESCRITIVO DO CINDAU

SÃO CARLOS
2017



Universidade Federal de São Carlos

Beatriz Damaciano Paulo Chalucane

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

AS INFLUÊNCIAS DAS LÍNGUAS BANTU NO PORTUGUÊS FALADO EM
MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DESCRITIVO DO CINDAU

Beatriz Damaciano Paulo Chalucwane
Bolsista: Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação- PEC-PG, da CNPq-
Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a obtenção
do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Renato Miguel
Basso

São Carlos - São Paulo - Brasil
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

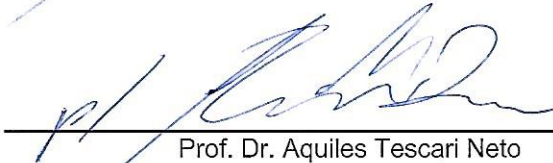
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Beatriz Damaciano Paulo Chalucane, realizada em 22/06/2017:



Prof. Dr. Renato Miguel Basso
UFSCar



Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto
UNICAMP (skype)



Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito
UFSCar

Dedicatória

Dedico este trabalho à família, aquela ligada pelo sangue, pelo espírito ou afinidade, pois ela é a nossa base. À minha família, aos herdados, aos escolhidos e aos concebidos, porque sem o apoio deles nada teria sido possível e alcançado.

Agradecimentos

Esta parte certamente é uma das mais difíceis a ser escrita. Não caberiam todos os agradecimentos para que ultrapassasse mais uma etapa acadêmica, mas certamente endereço à todos, o meu muito obrigado.

Primeiramente agradeço a Deus, pela dádiva da vida e por eu estar hoje agradecendo e O engrandecendo.

Aos meus pais, Soraia e Damaciano, pelo apoio incondicional, pelo amor e pelos ensinamentos. Se não os tivesse, não estaria concluindo o mestrado e objetivando o doutorado, não teria acreditado tanto em mim e corrido atrás do que almejo.

Aos meus filhos, Ian e Ricardo Júnior, bênçãos de Deus. Obrigada por entenderem a minha ausência e a minha luta, obrigada por fazerem parte da minha vida. Aprendi que é possível sim ser mãe e estudante, ser mãe e pesquisadora, é possível ser mãe e buscar a academia, mas ninguém disse que seria fácil.

Aos meus irmãos, que tanto me admiram e me apoiam, que buscam em mim um exemplo, o meu obrigado.

Ao companheiro da vida, Ricardo Ferro. Sinto-me grata por teres acompanhado e feito parte do meu crescimento, tanto pessoal, como acadêmico. Por estares presente mesmo eu estando ausente.

Agradeço igualmente ao meu orientador, Renato Basso, por ter me aceite como orientanda, pelo suporte, por perante diversos obstáculos sempre dizer: Beatriz, a gente consegue, vamos trabalhar. Esses dizeres enchem-me de força e motivação. Obrigada por ser um ótimo professor, excelente profissional, obrigada pelos ensinamentos, pois aprendi muito.

Aos membros da banca, tanto da qualificação, o professor Armino Ngunga, bem como da defesa, o professor Aquiles Tescari Neto e o professor Luiz André Neves de Brito, por quem tenho uma enorme admiração, obrigada por se disponibilizarem a fazer parte deste trabalho, que muito ajudaram com as questões, observações e recomendações. Decerto o trabalho melhorou com as diferentes visões.

Aos professores que tive no mestrado, Renato, Cleber, Luiz André, Nelson, Bernadete, Vera Lúcia, Rita, gratulo as aprendizagens que proporcionaram com as vossas ricas aulas.

Aos entrevistados, que humildemente me receberam em suas casas e permitiram conversar e partilhar suas experiências de vida.

Aos amigos, os de longa data, os que fiz nesta jornada, que considero família, que estiveram sempre presentes e acreditaram na minha força e fé.

À Nércia Martins, irmã que me ajudou na coleta de dados, muito obrigada por tudo.

Aos africanos residentes em São Carlos, especialmente ao grupo de moçambicanos, obrigada pelo apoio.

Aos colegas que tive nesta fase, obrigada por partilharem as vossas experiências comigo, espero que de alguma forma eu tenha contribuído com a minha experiência.

Aos grupos virtuais de estudos sociolinguísticos, agradeço pelas discussões e debates em prol do desenvolvimento acadêmico.

Ao PEC-PG, agradeço a oportunidade de cursar o de mestrado no Brasil, suscitou aprendizagens e experiências relevantes para a melhoria da educação em Moçambique.

Ao CNPq, louvo o convênio que permite o auxílio financeiro para que desenvolvamos estudos no Brasil, graças a este pude completar esta etapa com sucesso.

Ao PPGL, à Pro-Reitoria de Pós-Graduação da UFSCar, ao SRinter, reconheço a ajuda prestada em momentos necessários.

À todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para que o mestrado fosse uma meta alcançada, o meu Kxanimambo!

*“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”*

Paulo Freire

Conteúdo

Resumo.....	12
Introdução.....	13
Hipóteses.....	16
1. Situação linguística.....	18
1.1. Visão geral de Moçambique.....	21
1.2. Línguas locais moçambicanas.....	25
1.3. Cindau.....	28
1.3.1. Povo Ndau.....	28
1.3.2. Língua Cindau.....	29
1.4. Português de Moçambique.....	33
1.4.1. Características fonéticas, lexicais, morfossintáticas e semânticas.....	33
1.5. Línguas bantu VS Português de Moçambique- Educação e Bilinguismo.....	36
1.5.1. Breve história da Educação em Moçambique.....	36
1.5.2 Sistema nacional de educação em Moçambique.....	38
1.6. Levantamento de fenômenos linguísticos.....	41
1.6.1. Processos fonéticos e fonológicos.....	42
1.6.2. Processos morfo-sintáticos.....	44
1.6.3. Processos lexicais.....	46
2. Dados e sua metodologia de coleta.....	47
2.1. Entrevistas Sociolinguísticas.....	47
2.2. Variáveis Sociais.....	50
2.3. Roteiro do questionário.....	53
2.3.1 Procedência dos falantes.....	53
2.3.2. Questionário sociolinguístico.....	55
2.3.3 Estratificação dos informantes.....	56
3. Análise de dados.....	61
3.1. Fonética e Fonologia.....	61
a) Epêntese Vocálica.....	61
b) Deslateralização.....	62
c) Metátese.....	65
d) Abaixamento Vocálico.....	66
e) Síncope.....	68
3.2. Morfossintaxe.....	69

a) Concordância em Número	69
b) Concordância em Gênero.....	73
c) Flexão Verbal.....	75
d) Preposições: inserção, supressão e troca	77
Inserção de preposições.....	78
Exclusão de preposições	81
Troca de preposições	84
e) Exclusão de artigos.....	87
3.3. Resíduos	95
a) Questões retóricas	95
b) Repetições.....	96
Considerações finais.....	99
Referências bibliográficas	102
Anexos.....	114

Figura 1: Mapa linguístico segundo Greenberg	19
Figura 2: Mapa linguístico segundo Guthrie	20
Figura 3: Mapa linguístico segundo Doke	21
Figura 4: Moçambique no continente africano e suas fronteiras.....	22
Figura 5: Mapa de Moçambique, suas províncias e respectivas capitais	23
Figura 6: Mapa de Manica e Sofala (províncias do centro de Moçambique)	30
Figura 7: Esquema da estrutura do ensino em Moçambique	39

Tabela 1: Divisão de Moçambique por província.....	22
Tabela 2: Distribuição das línguas moçambicanas.....	28
Tabela 3: Vogais do cindau.....	31
Tabela 4: Consoantes do cindau	33
Tabela 5: Comparação de português como LM e FFC.....	14
Tabela 6: Faixa etária.....	51
Tabela 7: Escolaridade.....	52
Tabela 8: Resumo das respostas das questões 5-12 em E1	56
Tabela 9: Resumo das respostas das questões 5-12 em E2.....	57
Tabela 10: Fenômenos linguísticos por escolaridade	114
Tabela 11: Fenômenos linguísticos por faixa etária	115

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição por gênero	54
Gráfico 2: Distribuição por escolaridade	54
Gráfico 3: Distribuição geográfica	55
Gráfico 4: ocorrência de deslaterização em E1	63
Gráfico 5: Comparação de ocorrência de deslaterização em E1 e E2	64
Gráfico 6: Comparação da ocorrência de abaixamento vocálico em E1 e E2	67
Gráfico 7: Comparação da ocorrência de síncope em E1 e E2	69
Gráfico 8: Comparação de falta de concordância em número em E1 e E2	72
Gráfico 9: Comparação da ocorrência de falta de concordância em gênero em E1 e E2	75
Gráfico 10: Comparação de concordância verbal em E1 e E2	77
Gráfico 11: Comparação de inserção de preposições em E1 e E2	80
Gráfico 12: Exclusão de preposições no E1	82
Gráfico 13: Exclusão de preposições no E2	83
Gráfico 14: Comparação de ocorrência de exclusão de preposições em E1 e E2	84
Gráfico 15: Comparação de ocorrência de substituição de preposições em E1 e E2	86
Gráfico 16: Comparação de ocorrência de inserção, exclusão e substituição de preposições em E1 e E2	87
Gráfico 17: Exclusão de artigos no E1	91
Gráfico 18: Exclusão de artigo em E2	94
Gráfico 19: Comparação dos contextos de exclusão de artigos em E1 e E2	94
Gráfico 20: Comparação de exclusão de artigos em E1 e E2	95

Índice de Abreviações

Línguas Bantu – LB

Língua Materna- LM

Língua Portuguesa- LP

Língua Segunda- L2

Objeto Direto- OD

Português Europeu- PE

Português de Moçambique- PM

Português Padrão- PP

Sintagma Nominal- SN

Sintagma Preposicional- SP

Resumo

O presente trabalho tem como tema as influências das línguas bantu no português falado em Moçambique, levando em conta um estudo descritivo do Cindau, uma das principais línguas bantu falada nas províncias de Sofala e Manica (localizadas no centro do país), que são as regiões foco do nosso estudo. Num país em que há várias línguas bantu, constatamos que esse fenômeno tem acontecido com muita naturalidade e é muito comum, fazendo assim com que nos deparássemos com algumas questões, como, por exemplo: por que este fenômeno acontece? Como deve ser entendido? Quais são os seus impactos no ensino de português? Como lidar com ele no complexo quadro linguístico de Moçambique? Em Moçambique, é fato que (i) a primeira língua com que o indivíduo tem contato, majoritariamente, é uma Língua Bantu (i.e., algum membro dessa família de línguas), e elas funcionam de forma diferente da Língua Portuguesa, porque têm uma estrutura diferente e porque são utilizadas em nichos sociais diferentes daqueles tipicamente reservados à língua portuguesa; (ii) dentre as línguas encontradas em Moçambique, as línguas da família Bantu são as que têm maior influência e por isso os falantes carregam traços dessas para a língua alvo, neste caso o Português; (iii) os falantes não têm contato regular com falantes modelos do Português Europeu (considerado a variedade de português de prestígio) o que faz com que não tenham meios óbvios e de fácil acesso para diferenciar a língua por eles falada (Português com influência das línguas bantu) da língua alvo (Português Europeu padrão). Tal situação merece ser mais bem descrita para podermos entender melhor o caso linguístico de Moçambique e a relação do Português com as línguas bantu. Para tanto, desenvolveremos um estudo de caso com base na língua Cindau (Sofala e Manica), que será composto por entrevistas realizadas a falantes que tenham o cindau como L1 e o português como L2. Nosso objetivo último é descrever o que acontece no discurso desses falantes, quais influências das línguas bantu são frequentes e quais a teoria traz, mas não são frequentes em falantes do Cindau.

Introdução

Moçambique é um país multicultural e multilíngue. Embora tenha a Língua Portuguesa (LP) como língua oficialmente aceita antes mesmo da independência (1975), essa língua não é falada pela maior parte dos moçambicanos que tem uma língua da família Bantu¹ como sua língua materna (LM). A língua usada em diferentes contextos sociais ganha contornos e manifestações diferentes das demais, o que faz com que tenha traços específicos, designando-se, assim, uma nova variedade, e observamos isso também com a comunidade moçambicana², que é caracterizada essencialmente pelo bilinguismo³ ou até mesmo pelo multilinguismo⁴, e podemos afirmar que essa característica, aliada à estrutura social de Moçambique, está por trás do surgimento do Português de Moçambique (PM), que, por sua vez, provém da convivência entre a Língua Bantu (LB) e a LP.

Sendo Moçambique um país com várias línguas em contato, é natural encontrar falantes bilíngues de português e, em geral, uma língua bantu, distinguindo-se o português como uma língua de prestígio, visto que ela assume o lugar de língua oficial. A língua falada com frequência em casa vai ser uma língua com a qual se tem mais afinidade, uma língua que não se usa por obrigatoriedade, é a mais recorrida para suprir a necessidade básica, comunicar, ela não precisa de artifícios e é instintiva, adquirida como um vernáculo⁵. Por mais que o português ocupe uma posição prestigiada, nem sempre foi falado com frequência em casa, era apenas usado em contextos formais, em sala de aula, etc., ao passo que em casa, em situações familiares, informais recorria-se a uma língua com mais proximidade, as bantu. Entretanto, ao decorrer do tempo a língua oficial foi ganhando mais espaço, como podemos notar no quadro a seguir.

¹ Quando falamos “Língua Bantu” estamos nos referindo a uma ou mais línguas dessa vasta família linguística; cf. seção 1.2.

² A nosso ver, a comunidade moçambicana é caracterizada por ser multilíngue, em que encontramos várias línguas bantu convivendo com o português.

³ O bilinguismo é alvo de grandes discussões, sendo que para alguns é entendido como o domínio perfeito de duas línguas (Bloomfield, 1933), para outros seria o uso alternado de duas línguas (Weinreich, 1953), e essa alternância não é necessariamente expressa no mesmo contexto, nem pelo mesmo nível de proficiência (Vaid, 2002), pois o bilinguismo compreende um sistema linguístico complexo.

⁴ Enquanto o bilinguismo prevê duas línguas, o multilinguismo assume o uso de mais de duas línguas. Tanto o bilíngue como o multilíngue pode apresentar maior fluência numa língua em relação à outra, o desempenho vai depender do contexto e da intenção de uso, etc. (Zimmer et al., 2008).

⁵ Característica da linguagem oral (Cagliari, 2002).

Comparação de dados sobre o português como língua materna (LM) e como língua falada com frequência em casa (FFC)

Província	LM (1997)	LM (2007)	FFC (1997)	FFC (2007)
Maputo Cidade	25.0%	42.9%	36.0%	55.2%
Maputo Província	13.0%	27.7%	18.0%	34.3%
Gaza	3.0%	4.8%	4.0%	5.5%
Inhambane	3.0%	5.5%	4.0%	6.6%
Sofala	10.0%	13.3%	15.0%	20.3%
Manica	4.0%	5.7%	6.0%	9.2%
Tete	3.0%	3.2%	4.0%	3.9%
Zambézia	5.0%	9.2%	7.0%	9.8%
Nampula	6.0%	8.7%	6.0%	7.5%
Niassa	4.0%	6.8%	6.0%	8.4%
Cabo Delgado	2.0%	3.4%	2.0%	3.0%

Tabela 1: Comparação de português como LM e FFC

Fonte: INE, 2007

O quadro acima (5) mostra que o número de falantes que tem o português como língua materna⁶ aumentou desde o censo de 1997 até o último censo em todas as localidades analisadas. Na cidade de Maputo, a ampliação foi de quase 100%, já na província de Maputo, foi mais que 100%; o número de indivíduos que falam português com frequência em casa também se avolumou numa faixa de quase 100%, tanto na província, como na cidade de Maputo. Entretanto, essa extensão não acontece nas outras nove (9) províncias, que apresentaram um acréscimo bem menor.

Um dos principais fatores pelo maior número de falantes com o português como língua materna em Maputo é o êxodo rural. Por ser o maior centro financeiro, corporativo e mercantil, há um grande movimento interior-capital, em que se verifica uma concentração de pessoas não só de Maputo como também das outras províncias

⁶ Outro aspeto que é importante ressaltar é o caso de desconhecimento do que realmente significa língua materna; ora vejamos, numa das idas ao campo, verificamos que os falantes associam língua materna à língua dos pais, independentemente deles falarem ou não essa língua. Se os pais falam cindau, e o informante fala apenas português, quando perguntado sobre qual é a sua língua materna, ele responderá cindau, ao invés de português.

com diferentes línguas maternas, daí a necessidade de adotar o português como língua principal de comunicação, língua de união e de sobrevivência. Quando acontece uma adoção, os filhos e a geração seguinte nascem e adquirem primeiramente o português. Não podemos esquecer a depreciação sofrida pelas línguas bantu: na medida em que as pessoas associam o português à escolarização, como afirma Firmino (2009), muitos passam a ter receio de usar uma LB, tornando esta última desprestigiada em relação ao português.

O contato permanente entre essas duas línguas gera interferências oriundas da LM, que é aquela que o indivíduo adquire espontaneamente, na língua segunda (L2)⁷, aquela de socialização secundária, neste caso a língua alvo, ensinada formalmente em escolas. Essas influências são notadas a partir de alguns traços presentes no discurso cotidiano espontâneo de cada indivíduo. Um fato intrigante é que em Moçambique as variantes como a de Maputo são entendidas como um erro ou até mesmo um desvio à norma, enquanto esses mesmos falantes críticos não têm contato com a norma padrão (ou seja, o Português Europeu padrão), mas apenas com a LP falada em Moçambique. Tal situação é diferente daquela que acontece no Brasil, em que temos uma variante do português aceita como padrão de acordo com o contexto em que é usado, estamos a falar do Português do Brasil, que por sua vez tem variações regionais como a do Rio de Janeiro e a de São Paulo, tidas como variantes de prestígio, devido as relações de poder e autoridade, tanto sociais, como econômicas. As variações regionais do Português falado em Moçambique (português não uniformizado) são marginalizadas assim como a própria variedade moçambicana do Português; tal fato é uma das grandes distinções entre o português falado em Moçambique e o falado no Brasil (Silva, 1991).

As interferências de uma língua noutra, em Moçambique, são mais perceptíveis, em princípio, a nível oral, e é neste âmbito que pretendemos desenvolver a nossa pesquisa descritiva, escolhendo a língua da família Bantu, Cindau, falada na região central do país. Escolhemos o Cindau por ter sido uma língua com a qual tivemos contato, criando, assim, interesse em perceber as interferências que essa língua exerce no Português. Sabemos que, por exemplo, nos falantes que têm o Cindau como língua materna encontramos a permuta de sons vibrantes alveolares e lateral alveolar, ao

⁷ As transferências de uma língua para outra não acontece apenas no sentido de LM para L2, mas também de L2 para L1. Podemos imaginar casos em que o falante generaliza regras da L2 e as confunde no aperfeiçoamento da LM. Porém, neste trabalho focamos nas transferências da LM para a L2.

falarem português, em palavras nas quais ambos os sons se realizam, e deslaterização [l] e desvibração [r] em palavras nas quais ocorrem sozinhos. O falante do cindau realiza, por exemplo, o seguinte ao falar português: “loupa” ao invés de “roupa” e “Flerimo” querendo dizer “Frelimo”.

As diferentes manifestações da LP neste país africano, nos discursos tanto de imprensa quanto de outros órgãos de comunicação, e também da população em geral, subjacente nelas a interculturalidade, motivam-nos a estudá-las de forma a descrevê-las e compreendê-las melhor, de maneira a poder contribuir não só para a descrição do PM, como também para o ensino e aprendizagem de línguas.

Esta temática suscitou algumas indagações, por exemplo: como e por que se verificam as influências linguísticas das LB no Português falado em Moçambique? Como se observa esse convívio da LB e do Português? E, por fim, como lidar com este fenômeno num país multilíngue e multicultural?

Dado o que expusemos, podemos dizer que o objetivo geral desta dissertação é compreender a influência das LB no PM por falantes que tenham o Cindau como LM e o português como L2.

Com esses objetivos gerais em mente, podemos também arrolar objetivos mais específicos que guiaram o nosso estudo, como enumerar e descrever os fenômenos linguísticos presentes no português de quem tenha o cindau como LM.

Nas próximas seções, apresentaremos nossas hipóteses iniciais.

Hipóteses

Como forma de responder as nossas questões, traçamos algumas hipóteses:

- A primeira língua com que o indivíduo tem contato, majoritariamente, é uma LB, e essas línguas funcionam de forma diferente da LP;
- Pelo fato da LB ser a língua com maior influência, usada com maior frequência, os falantes carregam traços dessa para a língua alvo, neste caso o Português;
- As variáveis sociais como idade e escolaridade exercem influência em falantes de cindau como LM e português como L2.

Essas hipóteses serão testadas ao decorrer da análise de dados e, posteriormente, confirmadas ou refutadas.

Para compreender as influências das LB no PM, fizemos uma série de entrevistas com falantes de cindau como LM e português como L2. Esses falantes têm níveis de escolaridade e faixa etária distintas.

Relativamente à organização, o presente trabalho encontra-se distribuído em três capítulos, inicialmente, apresentamos as considerações iniciais, depois temos o primeiro capítulo, I, este explana a situação linguística de Moçambique, fazendo referência ao português, ao cindau e a convivência do português e das LB que resulta no PM, falamos, ainda, de forma resumida, da educação e do bilinguismo em Moçambique. Já no segundo capítulo, II, trazemos os procedimentos metodológicos, em que há descrição da abordagem que guia a nossa pesquisa, do processo de coleta de dados e das técnicas usadas. Ainda nesse capítulo, II, fazemos a caracterização do perfil geral e linguístico dos entrevistados. No último capítulo, III, apresentamos a análise dos dados, o confronto entre as variáveis no discurso dos falantes, o detalhamento das ocorrências no PM, a exposição de contextos de ocorrências e a comparação com a língua cindau. Posteriormente, apresentamos as considerações finais.

Capítulo I

1. Situação linguística

Neste capítulo, traremos uma visão geral da formação linguística de Moçambique e da situação linguística do país, dando ênfase, posteriormente, à língua Cindau, visto que esta língua é o objeto de estudo da pesquisa em questão.

Antes de falarmos de Moçambique, é interessante buscarmos entender, ainda que também de uma forma geral, um pouco da situação linguística do continente africano, visto que Moçambique é um dos 54 países da África, que é o segundo continente mais populoso do planeta. Esse continente tem uma área total de 30.221.532 km² e cerca de 1 bilhão de habitantes, com uma diversidade linguística e cultural admirável: atualmente, supõe-se que exista mais de duas mil línguas africanas⁸, que são divididas em quatro⁹ macro famílias, listadas abaixo:

- a. Afro- asiática
- b. Nilo- saariana
- c. Congo- kordofaniana
- d. Khoisan

O mapa que apresentamos a seguir traz a localização geográfica das línguas dessas famílias segundo a famosa classificação proposta por Greenberg (1963).

⁸Segundo o site Ethnologue In <https://www.ethnologue.com/>

⁹De acordo com a classificação de Greenberg (1963).

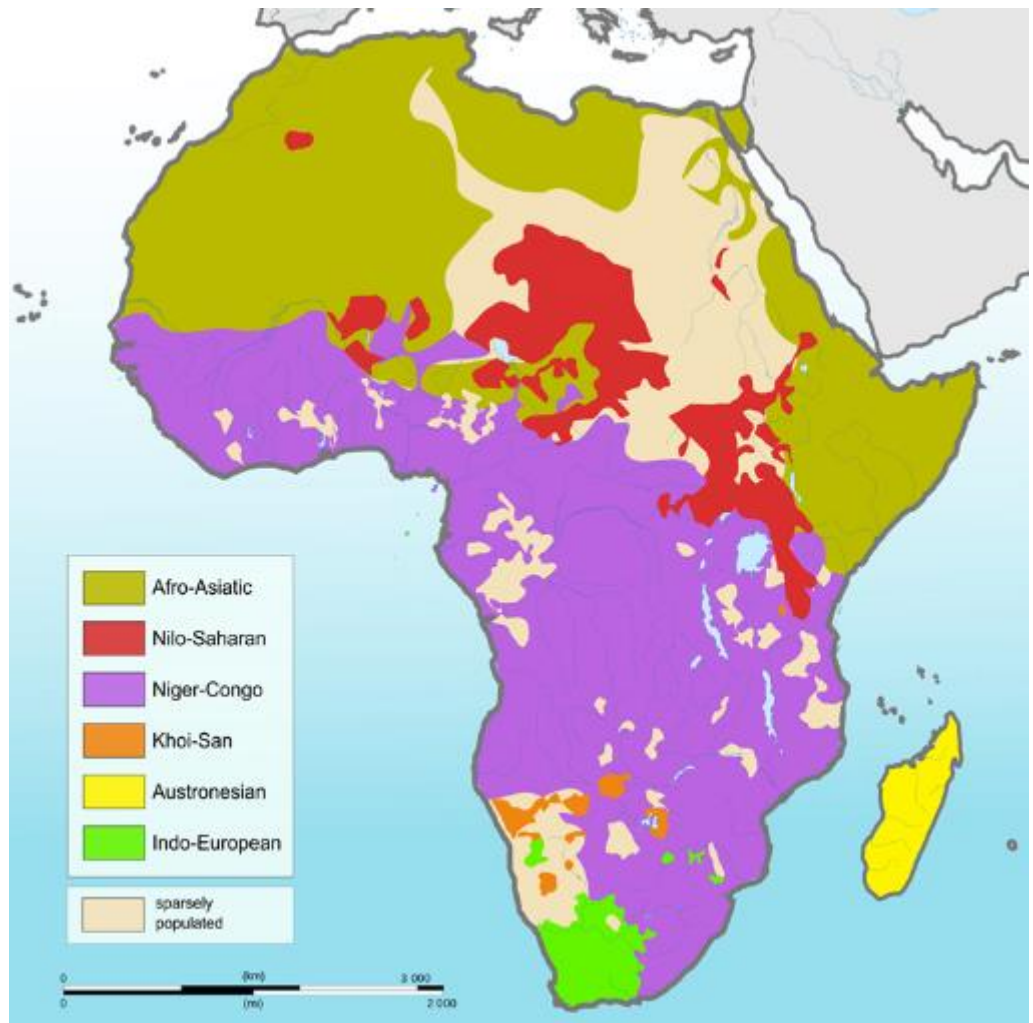


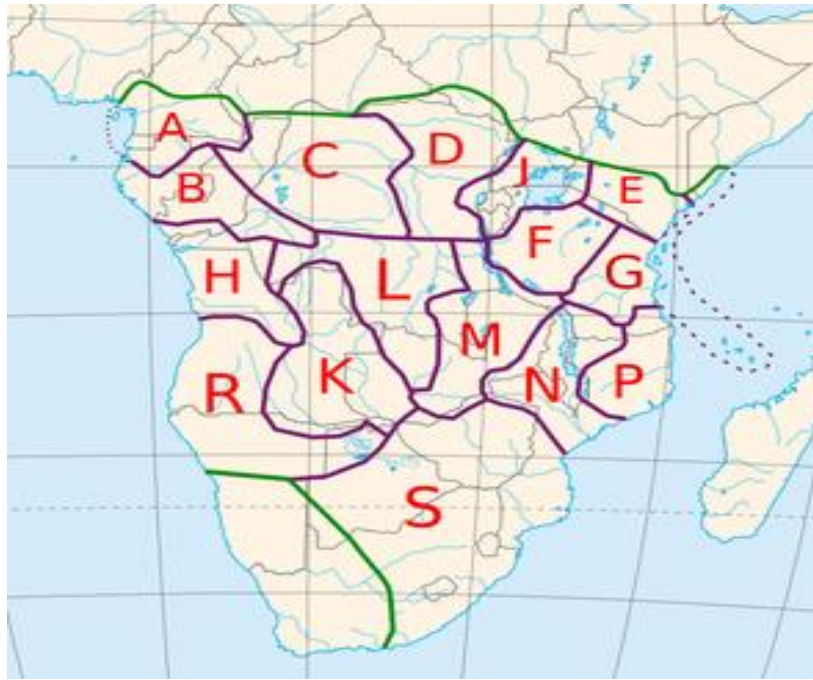
Figura 1: Mapa linguístico segundo Greenberg

Fonte: http://www.cnbcfrica.com/ImageGen.ashx?image=/media/19068574/africa_2_800_wikimedia.png

As línguas bantu, nas quais nos centramos em nossa pesquisa, fazem parte do subgrupo benue-congo, que é integrante da subfamília Niger-Congo; essa subfamília, finalmente, faz parte da família Congo-Kordofaniana.

Guthrie (1967-71)¹⁰, por sua vez, classificou as línguas bantu por grupos de acordo com a zona geográfica, nomeadamente: A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, N, P, R, S.

¹⁰ De acordo com Ngunga (2012).



- A- Hausa(Burkina Faso, Nigeria)
- B- Afade(Camarões, Nigeria)
- C-Mbati(Republica CentroAfricana)
- D- Kinyarwanda (Ruanda, Uganda)
- E- Ganda (Uganda, Tanzania)
- F- Nilamba(Tanzania)
- G- Swahili(Quenia, Tanzania)
- H- Kikongo(Angola, Congo)
- J- sem dados
- K- Mbukushu(Botswana, Namibia)
- L- Kaonde (Congo, Zambia)
- M- Tonga(Zambia, Zimbabwe)
- N- Nyanja(Malawi, Zimbabwe)
- P- Echuawabo(Moçambique)
- R- Oshiwambo(Angola, Namibia)
- S- Cindau(Moçambique)

Figura 2: Mapa linguístico segundo Guthrie

Fonte:https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/12/Bantu_zones.png/295px-Bantu_zones.png

Doke (1945) dividiu as línguas em zonas com línguas similares, essas zonas foram designadas numericamente¹¹. Vejamos abaixo:

¹¹ Ao fazer distinção de zonas linguísticas, Doke enumera tendo em conta que o grupo linguístico com semelhanças no que diz respeito aos fenômenos linguísticos deva permanecer agrupado.

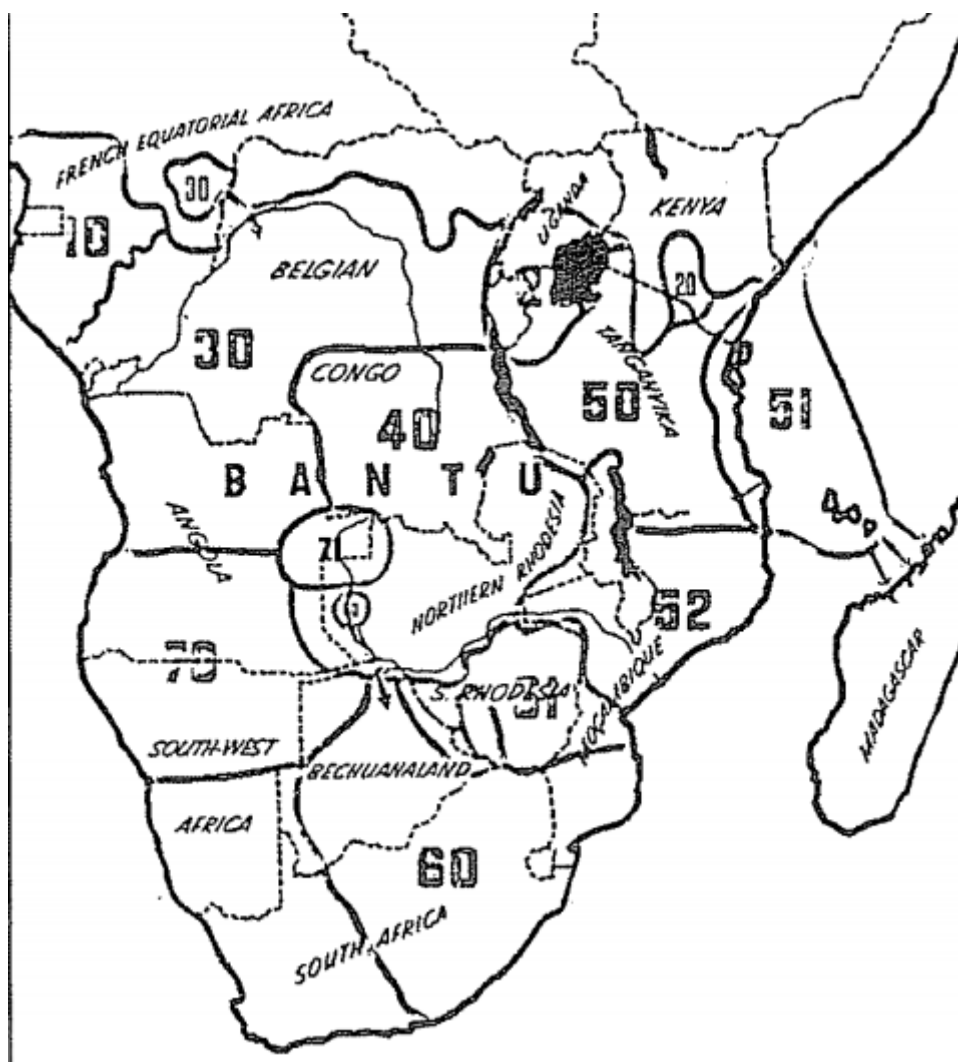


Figura 3: Mapa linguístico segundo Doke

Fonte: Da Silva (2008: 21)

Passemos, na seção seguinte, a considerar algumas características históricas, geográficas, culturais e linguísticas de Moçambique.

1.1. Visão geral de Moçambique

Moçambique é um país do continente africano que se localiza na costa oriental da África Austral. Com uma superfície de 801.590 km², faz fronteira com Tanzânia, a norte, com Malawi e Zâmbia, a noroeste, com Zimbábue, a oeste, com África do Sul e Swazilândia, a sudeste, e a sul, com a África do Sul. É banhado pelo Oceano Índico, apresentando cerca de três mil quilômetros de linha costeira.

Segundo o Instituto Nacional de Estatísticas¹², Moçambique, no presente ano, tem uma população de 27.128.530 habitantes, dos quais 8.766.777 formam a população urbana e 18.361.753, a rural, o que evidencia que 67,7% da população de Moçambique é rural.



Figura 4: Moçambique no continente africano e suas fronteiras

Fonte: <http://www.mozambiqueembassy.ch/userfiles/images/Mozambique/Mozambique-Africa-map.gif>

A capital moçambicana é Cidade de Maputo, que é também uma das onze províncias de Moçambique, sendo as outras dez divididas da seguinte maneira:

NORTE	CENTRO	SUL
Cabo Delgado	Zambézia	Inhambane
Niassa	Tete	Gaza
Nampula	Manica	Maputo Província
	Sofala	Cidade de Maputo

Tabela 2: Divisão de Moçambique por província

Vemos essa divisão no mapa abaixo:

¹² In: http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-demograficas-e-indicadores-sociais/projeccoes-da-populacao/mocambique_projeccoes_2007_2040.xls/view



Figura 5: Mapa de Moçambique, suas províncias e respetivas capitais

Fonte: <http://photos1.blogger.com/blogger/6380/1929/1600/mapa%20mocambique.1.gif>

Os primeiros habitantes do atual território de Moçambique eram grupos nómadas de caçadores, os khoisan, uma comunidade que se deslocava pela África Austral a procura de melhores condições de vida, gerando, deste modo, uma certa instabilidade nos laços de parentesco.

Entre os séculos I a V d.C., a região foi invadida pelos povos bantu, provenientes do norte e oeste de África. Grande parte do povo khoisan foi expulsa pelos bantu, e os que ficaram tiveram que se integrar na cultura e sociedade bantu, que era mais bem organizada, sendo sua estrutura baseada na agricultura, pastoreio e

metalurgia. Além disso, sua estrutura social era simples, fundamentada na família alargada e dirigida por um chefe (Lourenço, 2010).

Sucessivamente, chegaram os árabes na costa leste com o comércio, e essa prática propiciou o desenvolvimento de centros políticos e comerciais em Moçambique. A presença árabe no território moçambicano é relatada por historiadores árabes desde, pelo menos, 950 da Era Comum. A convivência dos árabes com o povo bantu que lá se encontrava criou uma cultura híbrida, um contato harmonioso, uma sociedade política, econômica e linguisticamente estabelecida.

Com a chegada dos portugueses em Moçambique, com Vasco da Gama, em 1498, houve declínio do comércio árabe e também de um grande império bantu, conhecido como Mwenemutapa. A partir dessa época, este país africano passou para o domínio da colônia portuguesa, tornando-se uma província pertencente a Portugal; entre as inúmeras consequências desse domínio podemos citar a marginalização da cultura africana, a imposição da língua portuguesa, a opressão do povo dominado, a imposição da igreja católica como forma de “educar”, entre diversas outras formas de dominação e violência física e psicológica, que, infelizmente, foi a regra durante a expansão marítima europeia. Perante essa posição, em diferentes partes do país, os moçambicanos começam a se unir e buscam a libertação colonial, numa onda desencadeada por diversos movimentos e líderes africanos.

Em 1975, Moçambique finalmente torna-se independente, passando de uma província ultramarina para uma república. Após essa importante conquista política, vê-se presente o desafio da língua, pois existiam várias línguas bantu por todo o país, e precisava-se de uma língua de unidade nacional, aquela que permitisse a comunicação de todos os moçambicanos, independentemente da região, que se usasse na formação do moçambicano, nas instituições, sem discriminar as línguas locais, e foi nesse contexto que se adoptou a língua portuguesa como a oficialmente aceita, ficando as línguas nacionais para um contexto menos formal, do domínio popular.

Embora tenha se acordado a língua portuguesa como oficial, as línguas bantu sempre foram as que contaram, e contam, com um maior número de falantes, usadas no seio familiar e na comunidade. Vejamos, na seção, abaixo, um pouco do panorama linguístico de Moçambique.

1.2. Línguas locais moçambicanas

Moçambique é um país rico quando se trata de diversidade cultural e linguística, pois ele conta com cerca de 41¹³ línguas bantu espalhadas pelo seu território. Dessas quarenta e uma (41), apenas vinte e duas (22) são reconhecidas pelo NELIMO¹⁴, as restantes são alistadas pelo Ethnologue. Das vinte e duas (22) que são reconhecidas, apenas dezessete (17) estão em via de padronização¹⁵. Firmino (2002) destaca oito (8) grupos linguísticos, especificamente, Swahili, Yao, Makhuwa-Lomwe, Nyanja, Nsenga-Sena, Shona, Tswa-Ronga e Cicopi. Guthrie (1967-1971), por sua vez, expende que as línguas moçambicanas encontram-se distribuídas nas zonas G, P, N e S, como podemos verificar na explanação de Ngunga (2004):

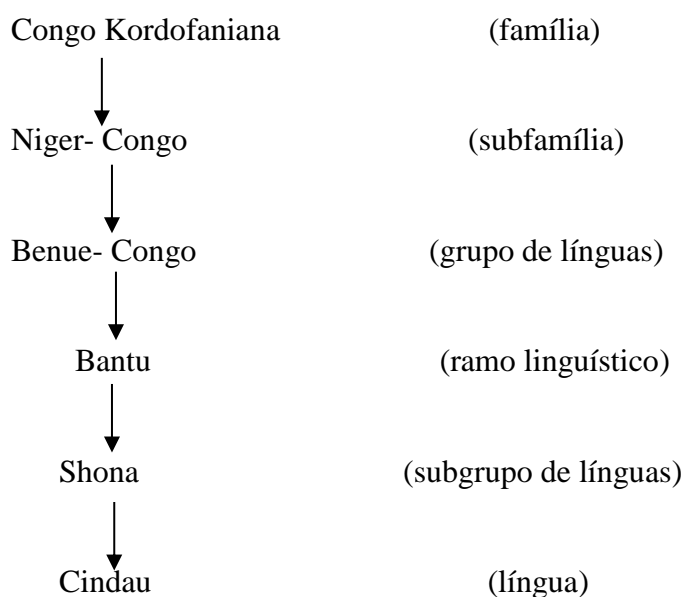
- **Zona G:** G.40: Grupo Swahili: G.42: Kimwani 2.
- **Zona P:** P.20: Grupo Yao: P.21: Ciyao, P.23: Shimakonde, P.25: Shimavilha, P.26: Cimákwe, P.30: Grupo Makhuwua-Lomwe: P.31: Emákhuwana, P.32: Elómwè, P.33: Ngudlo, P.34: Echuawabo, P.35: Ekoti 3.
- **Zona N:** N.30: Grupo Nyanja: N.31 a: Cinyanja, N.31 b: Cicewa, N.31 c: Cimang'anja, N.40: Grupo Nsenga-Sena: N.41: Cisenga, N.42: Cikunda, N.43: Cinyungwe, N.44: Cisena, N.45: Ciruwe, N.46: Cipodzo 4.
- **Zona S:** S.10: Grupo Shona: S.11: Korekore, S.12: Zezuro, S.13 a: Cimanyika, S.13 b: Ciwutewe, S.15 a: Cindau, S.15 b: Cindanda; S.50: Grupo Tswa-Ronga: S.51: Xitswa, S.52: Xigwamba, S.53: Xichangani, S.54: Xironga, S.55: Xihlengwe, S.60: Grupo Copi: S.61: Cicopi, S.62: Gitonga.

¹³ Segundo o site Ethnologue <https://www.ethnologue.com/>

¹⁴ O Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas, anteriormente Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas, foi criado em 1980, cinco anos depois da independência, pelo Prof. Doutor Eugeniusz Rzewuski. Em 2000, o NELIMO deixou de ser apenas núcleo e foi elevado à categoria de centro. Este centro preocupa-se com a investigação, extensão, ensino e divulgação das línguas moçambicanas.

¹⁵ Apenas 17 línguas têm proposta de padronização, de modo a uniformizar suas escritas. Essas línguas são as mesmas que foram introduzidas no ensino bilíngue em Moçambique. O NELIMO foi criado com objetivo de investigar, promover e desenvolver as línguas moçambicanas, em vista disso, realizaram-se três seminários de padronização na ortografia das línguas moçambicanas (o primeiro em 1988, posteriormente em 1999, e o último, em 2008), foram nesses três seminários que surgiram as propostas de padronização das línguas moçambicanas.

Em relação ao acima citado, podemos verificar que a língua Cindau se encontra na zona S, grupo 10 (Shona- S10), posição 5a (S15a).¹⁶ Vejamos o esquema abaixo:



Firmino (2005) apresenta um quadro elucidativo da distribuição das línguas moçambicanas, segundo diversas fontes, a partir do qual podemos verificar que há línguas que partilham o mesmo espaço, trazendo à tona, para os falantes, o que é conhecido como uma situação de multilinguismo. Este último é expresso por vários fatores, porém se destaca a necessidade de se comunicar num meio em que ocorrem e concorrem diversas línguas. A convivência de línguas atribui uma característica única e complexa ao povo moçambicano, sendo expressa, com maior evidência, pelo uso das diversas línguas existentes em seu território.

Guthrie (1967-71)	RGPH¹⁷ (1997)	NELIMO (1989)	Site e Ngunga (2000)	Região onde se fala
Swahili	Swahili	Kiswahili		Cabo Delgado (N)
-	Mwani	Kimwani	Kimwani	Cabo Delgado (N)

¹⁶ A zona é vista segundo a classificação geográfica de Guthrie, à qual já fizemos menção; em cada zona temos os grupos linguísticos, que são a família das línguas. Todas as línguas fazem parte de um certo grupo que, por sua vez, está inserido numa zona.

¹⁷ Recenseamento Geral da População e Habitação

Yao	Yao	Ciyao	Ciyao	Niassa (N)
Makonde	Maconde	Shimakonde	Shimakonde	Cabo Delgado (N)
Mabiha (Mavia)	-	-	-	-
Makua	Macua	Emakhuwa	Emakhuwa	Nampula, Cabo Delgado, Niassa (N) Zambézia (C)
Lomwe	Lomwe	Elomwe	-	Nampula (N), Zambézia (C)
Ngulu (W. Makua)	Ngulu	-	-	Niassa (N)
-	Koti	Ekoti	-	Nampula (N)
-	Marendje	-	-	Zambézia (C)
Cuabo (Cuambo)	Chuabo	Echuwabo	Echuwabu	Zambézia (C)
-	Nyanja	Cinyanja	Cinyanja	Tete (C), Niassa (N)
Kunda	Kunda	-	-	Tete (C)
-	Nsenga	Cinsenga/Nsenga	-	Tete (C)
Nyungwe	Nyungwe	Cinyungwe	Cinyungwe	Tete (C)
Sena	Sena	Cisena	Cisena	Sofala, Manica (C)
Podzo	-	-	-	Sofala (C)
Shona Cluster	Shona	Cishona	-	Sofala, Manica (C)
Korekore	-	-	-	Manica (C)
Tebe	-	Citewe	Ciutee	Manica (C)
Ndau	-	Cindau	Cindau	Sofala (C)
Rue	-	Cibalke	Cibalke	Manica (C)
-	-	-	Cimanyika	Manica (C)
Tswa	Tswa	Xitshwa	Citshwa	Inhambane (S)
Gwamba	-	-	-	-
Tsonga	Tsonga	Xitsonga/Xich	Xichangana	Gaza (S)

		angana		
Ronga	Ronga	Xironga	Xirhonga	Maputo (S)
Copi (Lenge)	Chopi	Cicopi	Cicopi	Inhambane (S)
Tonga (Shengwe)	Bitonga	Gitonga	Gitonga	Inhambane (S)
-	Zulu	Zulu		Maputo (S)
-	Swazi	Swazi		Maputo (S)
-	Phimbi	Phimbi		Tete (C)

Tabela 3: Distribuição das línguas moçambicanas¹⁸

Fonte: Firmino (2005)

A seguir, na próxima seção, passemos a considerar, com um pouco mais de detalhe, a língua e o povo cindau, que foram alvo de nossa investigação.

1.3. Cindau

Nesta seção, falaremos do surgimento do povo ndau, bem como da descrição da língua cindau. É importante salientar que, pela escassez de material sobre a língua, iremos nos basear em aspectos gerais, direcionando a nossa visão para os fenômenos linguísticos que nos propusemos a estudar quando realizamos nossas entrevistas.

1.3.1. Povo Ndau

A história do povo ndau está intrinsicamente coadunada às fragmentações dos impérios de Mwenemutapa e de Mbire, e aos ciclos expansionistas dos rozvi. Este grande império, Mwenemutapa, começou a estabelecer-se entre os séculos XV e XVIII, entre o planalto do Zimbabwe e o Oceano Índico, e também na região sul do rio Zambeze. Enquanto Mwenemutapa era um grande império, o Mbire era um pequeno reino proveniente da região com o mesmo nome, que esteve ligado ao grande reino Mwenemutapa, mas que posteriormente se tornou independente. Os rozvi, por sua vez,

¹⁸ Na tabela 2 temos as designações e distribuições geográficas das línguas moçambicanas segundo quatro análises (Guthrie, RGPH, Nelimo, Ngunga e Siteo).

eram um grupo de linhagem shona-caranga que se deslocou das terras altas do *hinterland* da região do Zimbabwe, no mesmo período que Mwenemutapa se estabelecia, ocupando sucessivamente a faixa central entre os rios Búzi e Save, dominando assim as populações tonga que lá viviam e estabelecendo pequenas unidades políticas (chefaturas) autônomas com relação umas às outras, mas unidas pelo parentesco (Florêncio, 2005, p. 79).

Segundo vários autores, o termo *ndau* foi dado a essas populações pelos invasores *nguni*¹⁹, fazendo referência à forma tradicional como estas populações cumprimentavam um chefe ou um estrangeiro, ajoelhando-se, batendo palmas e repetindo de forma rítmica “*ndau ui ui, ndau ui ui*” (Florêncio, 2002, p. 52). Da mesma forma que os *ndau* resistiram à dominação *nguni*, também resistiram às tentativas de vassalagem dos portugueses. A expressão *ndau* passou portanto a designar um determinado grupo etno-linguístico.

1.3.2. Língua Cindau

De acordo com Guthrie (1967-71, apud Ngunga, 2004), classifica-se a língua cindau como S15a²⁰; a língua cindau é falada em Moçambique, especificamente nas províncias de Sofala, Manica e na zona norte de Inhambane, e também na República de Zimbabwe.

Quanto ao número de falantes, estima-se que haja cerca de 1.900.000 falantes de *ndau* em Moçambique.

Segundo Martinho (2004), os *ndau* na província de Sofala encontram-se aglomerados nos distritos de Búzi, Chibabava, Machanga, Gorongosa, Nhamantada, Beira e Dondo, na província de Manica estão nos distritos de Machaze, Mussorize e na Cidade de Chimoio; na província de Inhambane situam-se em Mambone, a norte da província. Em Zimbabwe, é falado nos distritos de Chipinge e Chemanimani.

Podemos ver essa distribuição nos mapas abaixo:

¹⁹ Provenientes do leste da atual África do Sul, ocuparam a região central e Sul de Moçambique durante a segunda metade do século XIX, constituindo, assim, o Império de Gaza.

²⁰ Em que S é a zona, grupo 10 (Shona- S10), posição 5a (S15a).



Figura 6: Mapa de Manica e Sofala (províncias do centro de Moçambique)

Legenda:

- - Falantes de *cindau* em Zimbabwe (País que faz fronteira com Moçambique)
- - Falantes de *cindau* em Manica (Centro de Moçambique)
- - Falantes de *cindau* em Sofala (Centro de Moçambique)
- - Falantes de *cindau* em Inhambane (Sul de Moçambique)

A língua *cindau* tem as seguintes variantes:

- a) **Cimashanga**: falada no distrito de Machanga e Buzi, na província de Sofala e, no distrito de Mambone, em Inhambane. A variante Cimashanga tem subdialectos **Cibwani** e **Cibhara**, ambos falados no distrito de Buzi.
- b) **Cidanda**: falada no distrito de Machaze;
- c) **Cigova**: falado no distrito de Buzi;
- d) **Cidondo**: falada em Chibabava e Buzi;
- e) **Cibangwe**: falada na cidade da Beira;
- f) **Ciqwaka**: falada em Gorongosa;
- g) **Cinyai**: falada na direita da margem do rio Save desde Machacame até Mambone (Inhambane);
- h) **Cindau**: falada no distrito de Mossurize e Chimoio, na província de Manica.

Passamos agora a algumas características linguísticas do *cindau*.

1.3.2.1 Sistema Fonético-Fonológico do *cindau*

a) Vogais

O *cindau* tem cinco vogais, e o alongamento dessas vogais ocorre na penúltima sílaba que, na maior parte das vezes, é a sílaba tónica; por não ser contrastivo²¹, esse alongamento não é marcado na escrita.

	Anterior	Central	Posterior
fechada	i		u
semi-aberta	e		o
aberta		A	

Tabela 4: Vogais do *cindau*

b) Consoantes

De acordo com Ngunga e Faquir (2011), o *Cindau* tem trinta e oito consoantes. Todas as consoantes oclusivas nesta língua podem ser aspiradas, essa aspiração é marcada na escrita por <h>.

Exemplo:

- kuphamula ‘derrubar’
- kuchaya ‘bater

Somente três consoantes podem ser palatalizadas, nomeadamente, /p/, /t/ e /r/; a palatalização é representada na escrita por <y>.

Exemplo:

²¹ O tom, na língua *Cindau*, só é contrastivo a nível lexical, entretanto não é marcado na escrita.

- kupyonya ‘atravessar’
- kutya ‘temer’
- kurya ‘comer’

Relativamente à pré-nasalização, apenas as consoantes /bh/, /f/, /p/, /v/, e as combinações por elas iniciadas, são pré-nasalizadas por /m/, as restantes por /n/.

Exemplo:

- mbavha ‘ladrão’
- hondo ‘guerra’
- mbhiri ‘margem’
- ndau ‘lugar’

A vibrante alveolar /r/ ocorre em algumas variantes do cindau. O fonema alveolar não aspirado /q/, o aspirado /qh/, a oclusiva lateral vozeada /dl/, a pré-nasalizada /ndl/ e a fricativa lateral não vozeada /hl/ são empréstimos de outras línguas para o Cindau, por isso não aparecem na descrição de consoantes desta.

Exemplo:

- kaquya ‘sapato’
- madleyo ‘pastagem’
- muhlati ‘maxilar; margem, lado’

A tabela abaixo traz o inventário das consoantes fonêmicas da língua cindau:

Modo/Lugar	Labial	L. dental	Alveolar	Retroflexa	Palatal	L. Velar	Velar	Glotal
Oclusiva	p bh		t dh		c j		k g	
Implosiva	b		d					
Africada		pf bv	ts dz	tsv dzv				
fricativa		f vh	s z	sv zv	sh zh			h
fric. lateral			hl dl					
nasal	mbh		ndh n		ny		ng	

	m						n ²²	
Vibrante			r					
aproximante		v			y	w		

Tabela 5: Consoantes do cindau

Fonte: Ngunga e Faquir (2012)

Feitas essas breves considerações sobre a língua cindau, vejamos a seguir algumas características do português moçambicano ou português de Moçambique.

1.4. Português de Moçambique

Como já explicamos anteriormente, Moçambique apresenta uma grande diversidade linguística. Além disso, a convivência das línguas bantu (LB) com o português (língua oficial) originou uma nova variedade linguística, que designamos de Português de Moçambique (PM), que tem, como qualquer variedade linguística, características próprias. Embora o português seja a língua oficial de Moçambique, ela não é a língua materna da maior parte da população; além disso, o português efetivamente falado pela população moçambicana apresenta diversos traços de influências advindas das LB. Descreveremos na sequência algumas dessas características, associando, na medida do possível à(s) língua(s) de origem.

1.4.1. Características fonéticas, lexicais, morfossintáticas e semânticas

❖ Fonéticas

Inserção de nasal (Xichangana)

Os falantes do xichangana, quando falam português, inserem um som nasal, este fenômeno é recorrente. Aparentemente esta característica não tem nenhuma relação direta com a língua bantu, entretanto nada podemos dizer a respeito, pois não nos centramos na língua xichangana. Exemplo:

²² Esse símbolo vai distinguir o som nasal velar do alveolar.

convinte (PM) - convite (PE)

muinto (PM) - muito (PE)

Desvozeamento dos sons consonânticos (Emakhuwa)

Diferentemente do que acontece com o xichangana, no emakhuwa não há consoantes vozeadas, então é comum que os falantes, que tem esta com língua materna, de passarem esse traço para o português. Exemplo:

Teto (PM) - dedo (PE)

Katu (PM) – gado (PE)

❖ Lexical

Empréstimos linguísticos

Os empréstimos são usados tanto para mostrar identidade, como por necessidade, independentemente da pessoa falar ou não a LB em questão.

➤ Por estratégia de identificação²³

Khanimambo (Xichangana) – obrigado_(a) (PE)

Mbava (Cisena) – ladrão (PE)

➤ Por necessidade

Tchuva (Xichangana) – jogo praticado com pedras em pequenas covas feitas no chão.

Xiguinha (Xichangana) – tipo de prato feito à base de mandioca, cacana²⁴ e amendoim; prato característico no sul de Moçambique.

Capulana (tsonga) – pano tradicionalmente usado pelas mulheres para cingir o corpo, fazendo às vezes de saia, podendo ainda cobrir o tronco e a cabeça.

Neologismos

²³ Timbane (2012)

²⁴ Planta rastejante comestível.

Assim como os empréstimos, os neologismos também são usados por todos, independentemente da sua derivação.

Descamisado – alguém que esteja com o tronco nu, sem camisa.

Quinhenta – moeda, dinheiro. Ex: Não tenho nenhuma quinhenta.

❖ Morfossintáticas

→ Retenção da preposição pós-verbal e inserção de um pronome resumptivo, em frases com um verbo preposicional numa oração relativa. Exemplo:

O rapaz que ela gostava dele é moçambicano. (PM)²⁵

→ Substituição do pronome *o* pelo *lhe* em contextos em que o objeto direto é um ser humano. Exemplo:

Eu vi o Márcio. Eu vi-lhe. (PM)

Paulo comprou o carro. Ele comprou-o. (PM)

❖ Semântica

A semanticidade no PM irá se notar no discurso dos moçambicanos, à medida que o indivíduo atribui um novo significado a um termo em um determinado contexto comunicativo. Vejamos alguns exemplos elucidativos.

O termo ‘portanto’ passa a ser usado como um conector discursivo com a finalidade de dar continuidade à argumentação e não para sintetizar como é suposto. A palavra ‘chapa’ para além dos significados já conhecidos na LP, também significa transporte semi-coletivo de passageiros.

A situação de desprestígio das LB frente ao português é uma de várias situações possíveis encontradas em Moçambique, e muitas delas começam justamente na escola, que é o local no qual o português é, para muitos, introduzido formalmente pela primeira vez. Por conta disso, veremos, na seção a seguir, um pouco da história e estrutura da educação em Moçambique.

²⁵ Firmino (2009)

1.5. Línguas bantu VS Português de Moçambique- Educação e Bilinguismo

1.5.1. Breve história da Educação em Moçambique

A educação em Moçambique teve três grandes momentos: seu início se deu no período colonial, e o foco era uma formação voltada para o colono; o segundo período foi de luta pela libertação nacional; e o último momento foi o período da pós-independência. Na sequência, detalharemos um pouco cada um desses momentos.

No período colonial, o ensino favorecia os europeus e assimilados, e eram eles portanto que mereciam o ensino oficial. Por sua vez, os nativos recebiam um ensino rudimentar, oferecido por missionários, uma educação tida como civilizadora de selvagens com o objetivo de melhor servirem ao colono. As escolas ficavam nas cidades e não nas zonas rurais, o que dificultava mais ainda o acesso aos nativos.

Em 1930, o Estado Novo²⁶ criou uma instituição de formação de professores primários indígenas para as escolas rudimentares; deste modo, o ensino para os indígenas passou a ser organizado em “ensino primário rudimentar” e “ensino profissional indígena”. Este último era dividido em “escola de artes e ofícios”, ministrando quatro classes para rapazes, e escolas profissionais femininas, com duas classes para garotas. Onze anos depois, esse mesmo estado deixou todo tipo de ensino rudimentar na inteira responsabilidade de missionários, e, depois de 1956, passou a denominar-se “ensino de adaptação” ou “ensino missionário”. A ideologia desse ensino, tanto oficial, como indígena, era colonial e imperialista, fortemente devotada a Portugal e seus ideais, como podemos ver no Estatuto Missionário:

²⁶ O Estado Novo surgiu com a ascensão de Salazar, novo ministro, posterior chefe do governo, esse regime vigorou em Portugal e nas colônias portuguesas. As suas principais características eram autoritarismo, nacionalismo, corporativismo e manutenção de sistemas tradicionalistas. Esse sistema moldou ideologicamente a sociedade tanto no âmbito político como cultural. Alguns dos pontos relevantes nessa legislação, relativamente aos nativos das colônias, foram a nomeação de administradores para as circunscrições “indígenas”, que passaram a organizar os seus pequenos exércitos de sipaios (nas antigas colônias ultramarinas portuguesas, policial ou militar indígena recrutado geralmente para policiamento local ou rural, “sipai”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/sipai> [consultado em 06-06-2016]); recenseamentos que determinavam a cobrança de impostos e a “venda” de mão-de-obra para as minas sul-africanas; e a definição da Igreja Católica como principal força “civilizadora” dos indígenas, passando a ser a principal forma de educação.

“O ensino indígena obedecerá à orientação doutrinária estabelecida pela Constituição Política (...). Aqueles planos e programas terão em vista a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, condições e conveniências das economias regionais, compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais”²⁷

Como era de se prever, o ensino não era gratuito, e o preço pago incluía a obediência ao colono, abandono das culturas de origens e conseqüente assimilação da cultura europeia: a educação oferecida aos indígenas claramente “não significava aceitação do africano como africano” (Mondlane, 1977: 45).

O segundo período da educação em Moçambique é marcado pela abertura de mais escolas, novos valores guiando a educação moçambicana, priorizando os interesses sócio-culturais e econômicos dos moçambicanos, o combate ao analfabetismo, uma política imediata para suprir as reais necessidades do povo e vencer a opressão colonial. O povo já se unia rumo à libertação; a língua portuguesa deixou de ser um veículo de dominação, e passou a ser uma língua de união de um povo com várias línguas locais – agora, o povo aprendia a língua do colonizador, não por submissão, mas em sua emancipação, para usá-la como arma de libertação e mobilização do povo.

A independência de Moçambique aconteceu em 25 de Junho de 1975, tendo tornado a educação e todas as instituições produtos nacionais, em inteira responsabilidade de um novo estado. As primeiras reformas curriculares ocorreram em 1975 e 1977. Um dos grandes marcos do período pós-independência foi a criação do sistema nacional da educação, que é laico e multicultural. Todavia, esse ensino pós-independência não satisfazia todas as necessidades presentes; como afirma Robate (2006): a própria expansão da rede escolar, iniciada logo após a independência, desenrolou-se com uma enorme dificuldade, pois até 1998, pouquíssimas crianças nas zonas rurais haviam concluído o ensino primário, devido ao tipo de rede escolar existente. E foi justamente para tentar eliminar esse problema que o plano curricular foi sofrendo alterações, em busca de um processo de ensino e aprendizagem melhor e

²⁷ Segundo o Site <http://www.macua.org/livros/Aeducacaocolonialde1930a1974.htm>

válido para o contexto de Moçambique, com objetivo de ter um sistema nacional de educação com a eficiência necessária.

1.5.2 Sistema nacional de educação em Moçambique

Na sequência das reformas, o sistema nacional de educação teve a sua primeira versão em 1983, assinada pelo primeiro presidente de Moçambique independente, Samora Machel (1933-1986). Nessa primeira versão, a idade mínima para ingresso que vigorou foi de sete (7) anos. Já em 1992, o ex-presidente da república, Joaquim Chissano (1939–), assinou a segunda versão, modificando a anterior, e o ingresso passou a ser a partir dos seis (6) anos de idade. Essa mudança aconteceu na medida em que o país se desenvolvia socioeconomicamente, podendo responder às necessidades mais atuais.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (MEC), o sistema educativo está dividido em três subsistemas: o Pré-escolar, o Escolar, e o Extraescolar. O sistema Pré-escolar engloba as creches e as escolas infantis do Ministério da Mulher e Ação Social. O sistema Escolar está dividido em Ensino Geral, Técnico-profissional e Superior. Por sua vez, o sistema Extracurricular compreende atividades de alfabetização e de aperfeiçoamento, e atualização cultural e científica, realizadas fora do sistema regular do ensino.

O Ensino Geral, que é o que nos interessa nesta pesquisa, integra o ensino primário, fazendo parte dele o primeiro e o segundo ciclos, que são obrigatórios, e o ensino secundário. O ensino primário, como já dissemos, tem dois ciclos, estes dois juntos oferecem sete classes que vão preparar o aluno para o ensino secundário. Vejamos a esquematização do ensino em Moçambique:

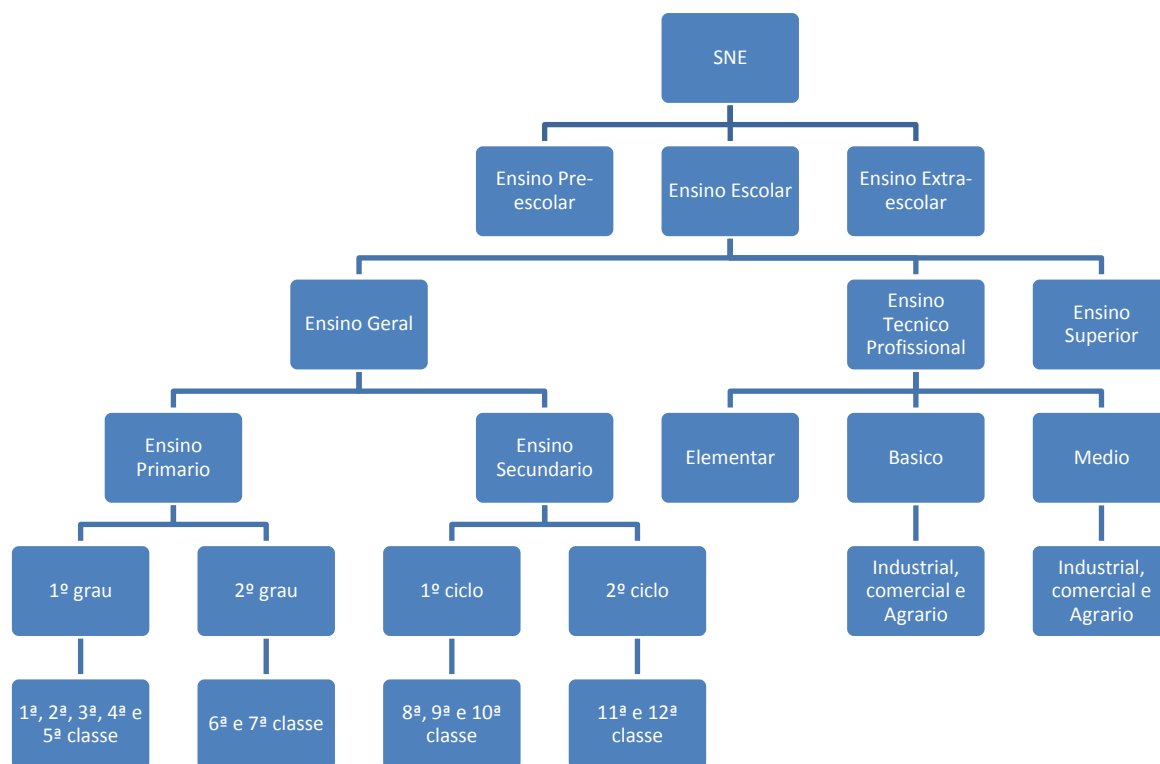


Figura 7: Esquema da estrutura do ensino em Moçambique

O ensino primário é o mais problemático, principalmente nas zonas rurais, em que se entende que a criança é mais útil nos campos de cultivo que na escola, sem falar da dificuldade na língua de ensino, o português, que não é falado pela maior parte das populações nas zonas rurais. Foi pensando nessa população que urgiu a necessidade de um ensino bilíngue, pelo menos nas classes iniciais, tornando, deste modo, a educação mais inclusiva. Desse modo, entre 1993 e 1997, foi introduzido o primeiro ensino bilíngue experimental em duas²⁸ províncias moçambicanas, e já em 2003 foi reformulado o plano curricular de ensino básico, agregando as línguas maternas como meio de ensino (1ª a 3ª classe) e como matéria (1ª a 5ª classe). No primeiro ciclo (1ª e 2ª classe), a língua de ensino é a língua local e a língua portuguesa (LP) entra gradualmente como disciplina; no segundo ciclo, há transição para a LP como língua veicular de conhecimento. De acordo com Ngunga et al. (2010), essa reforma se daria, numa primeira fase, em zonas rurais linguisticamente homogêneas dando a oportunidade de os alunos aprenderem primeiramente em suas zonas de conforto. Entretanto, nem tudo foi como se esperava: a implementação desse sistema trouxe à tona várias dificuldades que são enfrentadas até hoje, como a falta de material de apoio

²⁸ Gaza (Língua Changana) e Tete (Língua Nyanja).

nas línguas locais, tanto para professores, como para alunos, falta de formação contínua e sistemática, falta de formação específica e de qualidade para o ensino bilíngue, entre muitas outras.

É evidente que a realidade multilíngue e multicultural de Moçambique “(...) provoca novos desafios no âmbito da planificação curricular linguística e cultural”²⁹, contudo, esses desafios devem provocar uma reflexão em torno deste ensino, suas metas, seus meios, seus métodos e todo fator imprescindível para o sucesso de um ensino que responda ao contexto moçambicano. O bilinguismo é a representação da identidade da maior parte dos moçambicanos, pois, como já afirmamos, o português é a língua das instituições, a língua de união, essa nativização³⁰ do português reflete a evolução de uma nova ideologia linguística e política tanto em centros urbanos, como em contextos rurais³¹. Segundo Firmino (2008, apud Menezes, 2013), existem dois grandes indicadores dessa nativização, o primeiro seria o simbólico, exigindo novas atitudes e ideologias sociais perante o uso da língua, como o caso da política do bilinguismo, que consiste no uso das línguas locais nas primeiras classes do ensino primário e uma transição para o português nas classes subseqüentes, o outro indicador é o linguístico, associado às novas formas linguísticas do uso de português, neste último temos as entradas de novas palavras (ex. “capulana”) ou até mesmo acréscimo de significados (estrutura³²). O contato das línguas bantu com o português origina interferências de uma língua noutra, visto que, segundo Menezes (2012), “é frequente recorrer-se a língua materna para analisar os dados da nova língua, dado que a língua materna interfere no pensamento do falante e tende a interferir nas línguas aprendidas em segundo lugar”.

A ideia do modelo bilíngue foi muito bem recebida tendo em conta o objetivo do mesmo, mas, como afirma Patel (2006, p. 118), “(...) a prática tem mostrado que entre a intenção e o fazer há uma distância considerável”, se não atentarmos para as condições práticas, pouco poderemos enriquecer o padrão de ensino em Moçambique, sem referir que qualquer plano curricular se torna mais claro no modo como é colocado em prática.

Outro ponto que consideramos relevante é a questão da continuidade das línguas moçambicanas no ensino moçambicano, não só para suprir a necessidade inicial acadêmica, mas como parte integrante de um ensino no contexto moçambicano – a lei

²⁹ Lopes (2004: 40)

³⁰ Termo usado por Menezes (2013)

³¹ Locais em que se tem um índice menor do uso do português.

³² Autoridade governamental.

6/92, em seu artigo 4, da Constituição da República, determina “O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”. Entretanto, essa introdução contínua só se verifica no ensino primário, no secundário há uma ruptura com as línguas moçambicanas, pois, como já mencionamos anteriormente, após a transição para a LP na 3ª classe, o aluno tem a LB como disciplina até 7ª classe, depois disso não há nenhuma relação com as línguas moçambicanas. Outra preocupação é o fato de apenas os alunos das zonas rurais terem contato com as LB na sala de aula, na zona urbana nem sequer existe uma LB como disciplina, o que impossibilita essa relação que tanto almejamos, língua-cultura-comunidade-escola, prevista no artigo supracitado da lei 6/92. É irrefutável que o bilinguismo atice as interferências, deste modo, perante as políticas de biliguismo, é necessário traçar estratégias de convivência das línguas e de transição de uma para a outra.

Antes de passarmos ao próximo capítulo, no qual nos detemos sobre os informantes com os quais trabalhamos nesta pesquisa, bem como sobre o questionário que utilizamos, é interessante olharmos para alguns dos fenômenos encontrados no português de Moçambique que a literatura especializada tipicamente atribui à influência de línguas bantu. Esse é o tópico da próxima seção.

1.6. Levantamento de fenômenos linguísticos

Antes de fazermos a análise das entrevistas, fizemos um levantamento teórico dos fenômenos linguísticos encontrados no português de Moçambique. A partir dessa listagem de fenômenos, selecionamos alguns que mais nos interessavam e passamos a ouvir as entrevistas focando nas ocorrências que investigamos. O objetivo desta seção é mostrar o que achamos ilustrados na literatura sobre os fenômenos presentes no PM, de acordo com vários autores, para posteriormente verificar na prática a ocorrência dessas manifestações. Vejamos os fenômenos encontrados na teoria.

1.6.1. Processos fonéticos e fonológicos

Metátese e intersetância

Quando os fonemas mudam de lugar na cadeia falada, estamos diante de uma intersetância ou metátese, as líquidas (l e r) com frequência mudam de lugar em relação à vogal (Malmberg, 1998, p. 112, Ngunga, 2012) como acontece com a língua ndau.

Antigamente, a metátese era entendida como um fenômeno de erro de fala ou de linguagem infantil, mas no fim do século XX novas teorias foram surgindo justificando um vínculo social.

É necessário esclarecer que quando estão envolvidos fatores como percepção e produção, a metátese assenta-se como uma variação e não como um processo lexical, por ser fortemente regulada por fatores sociais. Para um estudo dessa variação, o objeto deve ser uma variedade não padrão, pois o controle social é menos notório (Hora et al., 2007). Os mesmos autores caracterizam esse fenômeno como irregular e assistemático, referindo-se a variações do português do Brasil, entretanto Campbell (1998: 37) abre espaço para uma metátese regular em diversas línguas.

Segundo Blevins e Garret (2004), apud Hora et al. (2007), existem quatro tipos de metátese, nomeadamente:

- a) metátese coarticulatória
- b) metátese perceptual
- c) metátese compensatória
- d) metátese auditiva

Hume (2004) associa a natureza dos sons envolvidos e a proximidade com as sequências de sons da língua materna como dois fatores preponderantes para o entendimento do surgimento e contexto da metátese. Já Blevins e Garret (2004) chamam atenção para dois pontos: uma mudança foneticamente natural ou de motivação sonora e a exigência de um formalismo fonológico extremamente restritivo. As premissas levantadas por essas duas referências são exatamente as que esperamos analisar na língua cindau. Alguns teóricos associaram a metátese a algumas teorias, ora vejamos:

- Formalismo linear: qualquer regra de movimento fonológico deve ser enunciado como anotação transformacional;
- Fonologia não linear: a metátese afeta apenas um subconjunto de formas ou classes morfológicas, entretanto, pode ser completamente regular como processo fonológico.
- Teoria da Otimidade (OT): essa teoria é baseada em restrições. A metátese viola a restrição de linearidade, pois não respeita o princípio de ordenamento linear entre *input* e *output*, porém a OT permite esse tipo de violação, visto que para a mesma a aprovação ou violação de restrições descreve o sistema linguístico de cada língua e das gramáticas que preveem uma hierarquia de restrições universais e violáveis³³.

Deslaterização e laterização

Há uma substituição de sons, em que verificamos que o som lateral alveolar [l] deixa de ser uma lateral e passa a ser uma vibrante alveolar [r], o mesmo acontece inversamente, laterização, em que temos um som vibrante [r] tornando-se lateral [l].

a) Problema	→	plobrema	Metátese
b) Esclarecimento	→	escralecimento	Metátese
c) Explicar	→	exprikari	Deslaterização
d) Rato	→	lato	Laterização

Contexto de ocorrência³⁴

1. l/r	→	r/l /	{ c- -v- -# }
		distribuição livre	

³³ Araújo (2011), in: http://cl.up.pt/elingup/vol3n1/article/article_6.pdf

³⁴ O fenômeno pode ocorrer em contextos:

- C-: depois de consoante
- -v-: entre vogais
- -#: fim de sílaba

Epêntese vocálica

A epêntese vocálica é um fenômeno fonético-fonológico que se resume na inserção de um som vocálico em uma sílaba. Este fenômeno é abordado como uma característica estratégica e compensatória comum no PB (Cagliari, 1998, Frota, Vigario, 2000), alguns exemplos são os casos de *fixo*, *digno* e *admiro* (exemplos apresentados por Collischonn, 2004). Uma das razões levantadas por alguns estudiosos é a facilitação da pronúncia ou da percepção de sequências sonoras, acontecendo, geral e preferencialmente, com a vogal anterior alta (Cagliari, Massini-Cagliari, 2000, Cantoni, 2015). Embora o PM tenha o PE como padrão, e este último não apresente ocorrências de epêntese vocálica envolvendo o [i] (Camara Jr, 2007, Parlato-Oliveira, 2007), o PM denota o fenômeno em causa (Ngunga, 2012).

Gonçalves (1996, 2005) aborda a inserção da vogal *i* em combinações de dois sons consonânticos, como *pt*, *tm*, *ld*, *pr*, *apito* (apto), *ritimo* (ritmo), *dificuldade* (dificuldade), *pirima* (prima), respetivamente. O contrário também acontece, a omissão da vogal *i*, *árptro* (árbitro).

Queda de som final

Exemplo: *fazeri* (fazer), *lavari* (lavar), *leri* (ler)³⁵

Exemplo: *faze* (fazer), *lava* (lavar)

Substituição de sons

Substituição de sons vozeados (*d*, *b*) por não vozeados (*t*, *p*).

Exemplo: *teto* (dedo), *tama* (dama), *tono* (dono); *pepe* (bebe), *panana* (banana).

Exemplo: *endividuo* (indivíduo), *antão* (então)

1.6.2. Processos morfo-sintáticos

Dequeísmo

O aparecimento da preposição *de* antes da conjunção *que* (dequeísmo).

Exemplo: “as vezes diziam de que eu sou o chefe da casa”.

“O professor sabe de que é sua namorada”.

³⁵ Timbane (S/D: 265)

Supressão de pronome reflexivo

Exemplo: “Esta pessoa estava a relacionar com o filho. Em contrapartida eles sentam diante de uma pessoa igual a eles”³⁶.

Falta de concordância em gênero e número

Exemplo: “Eu tenho minhas netos”.

“As doenças, a fome e a morte é outra tragédia”. “Rituais religioso so conheço um”.³⁷

Supressão de preposições introdutoras de argumentos internos não oracionais

Exemplo: “O doutor Mondlane assistiu nosso jogo. A vida camponesa é so confiar a enxada.”³⁸

Substituição e exclusão de preposição

Exemplo: “Vou na escola. Cheguei em casa.”

“Naquele dia que você saiu.”³⁹

Dificuldades na colocação de clíticos.

Exemplo: “Quando encontrei-te estavas com ele. Um fio que ia-se alargando”.

Flexão verbal

Exemplo: “Querem que as mulheres lhes delham espaço”.

“A população gostaria que o régulo isse negociar a venda das painelas.”⁴⁰

“As pessoas preferem ganharem naquela hora mesmo.”⁴¹ (Gonçalves, 2015: 11)

Uso de introdutores *onde*, *enquanto* e *que* como marcadores de sujeito

Exemplo: “Ele é apresentado as autoridades onde tomarão medidas. A pessoa que é de Magude enquanto esta ca em Maputo”.⁴²

³⁶ Gonçalves (2007)

³⁷ Gonçalves (2005)

³⁸ Duarte et al. (1999)

³⁹ Gonçalves e Stroud (1997)

⁴⁰ Idem

⁴¹ Gonçalves (2015)

⁴² Diniz. Maria J. C. Análise de erros: Uma experiência com alunos moçambicanos.

Ausência de artigos

Exemplo: “Estavam todos professores com Governador”.⁴³

Uso inadequado de formas do conjuntivo

Exemplo: “A SIDA mata. Previna-te!”

Uso variável de formas de 2ª e 3ª pessoa (tu e você)

Exemplo: “Você não tinha nada que falar, não é teu irmão!”

Passivização

Exemplo: “Fui obrigado a deixar a barragem. Fui devolvido”.⁴⁴

Caráter irregular no imperativo⁴⁵

Exemplo: Perguntas ao João.

Corrijas estes exercícios.

Leia essa notícia.

1.6.3. Processos lexicais

Inserção do prefixo *des* como forma de mostrar o oposto

Exemplo: “Desconseguir, descamisar...”

Acréscimo de valor adversativo ao conector *enquanto*

Exemplo: “A mãe bateu-me enquanto não tenho culpa”.⁴⁶

⁴³ Atanásio (2002)

⁴⁴ Carvalho (1987)

⁴⁵ Gonçalves (1988)

⁴⁶ Firmino (1987)

Capítulo II

2. Dados e sua metodologia de coleta

O objetivo deste capítulo é trazer e descrever como decorreu a pesquisa do ponto de vista metodológico, a partir da seleção de falantes até ao entendimento da própria variação, isto é, até a seleção dos fenômenos a serem descritos. Apesar de ser um fato unanimemente aceito que o PM tenha características específicas (Ngunga, 2012, Timbane, Gonçalves, 2013), julgamos necessário fazer a descrição de uma variante dentro do PM, pois acreditamos que são as especificidades⁴⁷ do PM que vão contribuir para a formação da variedade moçambicana, pois “toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delineia sistemática e previsível”⁴⁸.

2.1. Entrevistas Sociolinguísticas

A compreensão da variação e das mudanças linguísticas, a nosso ver, resulta do entendimento de certo comportamento social, ligado às práticas linguísticas. A aceitação dessas ideias nos leva a adotar a teoria variacionista, que, diferentemente da estruturalista, que pressupõe sempre fatores internos ao sistema, nos fornece ferramentas para lidarmos com nosso objeto de estudo. Além disso, argumentamos que a variedade moçambicana “adquire formas e manifestações próprias, distinguindo-se das demais”⁴⁹, e assim, na tentativa de compreender este fenômeno sociolinguístico, i.e., a variação, entramos no cerne de uma busca etnográfica, embora em um sentido mais amplo. Isso nos levou a empreender um estudo qualitativo, em que há uma organização hierárquica de procedimentos como descrever, compreender e explicar a precisão das relações entre o geral, neste caso o PM, e o local, o cindau, de um determinado

⁴⁷ Quando falamos das especificidades dentro da variedade moçambicana queremos nos referir às heterogeneidades (diferenças encontradas nos vários falares do país) que a língua apresenta em cada província, formando uma homogeneidade (o Português de Moçambique).

⁴⁸ Mollica (2003).

⁴⁹ Chalucwane (2014).

fenômeno (Gerhardt e Silveira, 2009), pois analisamos os estudos linguísticos pela sua complexidade e profundidade, explorando assim a língua num determinado meio social multicultural, o moçambicano, de uma forma geral, e, especificamente, o cindau.

O nosso principal objetivo é compreender e descrever a influência da língua cindau no português falado em Moçambique. No que diz respeito aos nossos objetivos, olhamos para a nossa pesquisa como descritiva e ao mesmo tempo explicativa (Triviños, 1987, Gil, 2007 apud Silveira e Córdova, 2009), pois na medida em que há descrição dos fenômenos encontrados no PM, também há indícios sobre sua explicação. Gil (2007) afirma que a pesquisa explicativa é a continuidade da pesquisa descritiva, por isso mesmo delimitamos, quanto aos objetivos, a nossa como sendo uma pesquisa que englobe as duas tipologias.

Deste modo, consideramos que o contexto em que os dados são obtidos é extremamente interessante e relevante para a análise e compreensão dos mesmos (Godoy, 1995, Gunther, 2006, Bastos, 2014), por isso, tivemos o cuidado de fazer a entrevista em um ambiente familiar aos falantes, como forma de contribuir para uma conversa tranquila, evitando graus elevados de monitoramento por parte dos informantes, e fluida, muito embora a fluidez dependa, também, de fatores intrínsecos e da empatia dos envolvidos nas entrevistas.

Perante um paradigma qualitativo, que é a abordagem da nossa pesquisa, é importante, no âmbito de estudo por nós elegido, adotar uma visão interpretativa, na qual teremos um diálogo entre o observado e o observador, privilegiando um estudo colaborativo. Ainda na perspectiva do paradigma qualitativo, engrenamos no estudo de caso⁵⁰, neste âmbito, o cindau. O estudo de caso é uma abordagem metodológica que busca o conhecimento profundo de um fenômeno, tanto de forma particular, como complexa (Bastos, 2014), e aprofunda fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, podendo ainda envolver tanto o ponto de vista do pesquisado, como o ponto de vista do pesquisador (Yin, 2001; Fonseca, 2002). É nessa visão que foi importante questionar os entrevistados sobre a importância da língua cindau em relação à língua portuguesa, em sua vivência cotidiana, com o objetivo de saber como eles olham tanto para a língua bantu, e como olham para o português – qual a visão do sujeito entrevistado, portanto.

⁵⁰ De acordo com Bogdan & Biklen (1994), apud Bastos (2014: 215), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Embora a nossa pesquisa seja qualitativa, ao envolver o estudo de caso abrimos um parêntese para o estudo quantitativo, dado que precisamos focar também em resultados mensuráveis, isto é, em fenômenos que possam ser generalizáveis (Günther, 2006). Enquadramos esse teor quantitativo na medida em que vamos enumerando e descrevendo os fenômenos linguísticos de tal maneira que possamos os integrar como característica do PM falado por falantes de cindau como LM. Essa questão estatística que precisa ser generalizável assume como principal propósito três pontos, nomeadamente: (i) descrever, generalizar e medir as relações entre as variáveis; (ii) generalizar a partir de observações e características limitadas de uma pequena população para uma grande população; e (iii) determinar se há alguma relação entre dois ou mais fatores que foram apresentados em um experimento (Taylor, 2005). Importa-nos, no presente estudo, nos pautarmos não somente por uma visão qualitativa, mas também quantitativa, como já explicamos mais acima.

Em estudos que envolvem a ida ao campo, o pesquisador deve estabelecer um processo para coletar dados, registrá-los, classificá-los e ordená-los⁵¹. No âmbito da coleta de dados, adotamos a entrevista sociolinguística como técnica de recolha de dados. Essa técnica permitiu que deixássemos o falante discorrer à vontade sobre a sua língua materna, a língua portuguesa e sobre fatos de sua vida, de modo a justamente evitar graus elevados de monitoramento de sua fala, concentrando-se assim mais no conteúdo do que está relatando do que na forma – muito embora, mesmo com as estratégias usadas, alguns tenham ficado receosos em conversar abertamente e se limitaram somente a responder sucintamente às questões. Acreditamos que certa vergonha e a crença, infelizmente disseminada, de falarem mal o português considerado padrão os tenha inibido.

Embora tenhamos elaborado previamente um roteiro de questionário, a entrevista semiestruturada permitiu que houvesse variações necessárias, visto que o objetivo da entrevista era explorar o discurso do falante, dando-lhe liberdade (Barbosa, 2008; Miranda, 2009). Na entrevista por nós feita, houve uma combinação de perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas possibilitaram a verificação de ocorrência de fenômenos e fatores linguísticos, e perguntas fechadas, por sua vez, ajudaram na separação e descrição dos entrevistados. Como o nosso objetivo foi sempre trabalhar com o discurso oral do falante, esse tipo de técnica foi adequada para a nossa pesquisa.

⁵¹ Idem

A gravação é um instrumento tecnológico importante para a preservação do discurso dos falantes (Mettel, 1988, apud Alves e Da Silva, 1992), de modo que possamos recorrer sempre que necessário a tal recurso, e por essa razão o adotamos como mecanismo de coleta de dados. Mas a gravação não deve ser usada de forma isolada, de modo que devemos, simultaneamente, fazer anotações de situações que o gravador não capta.

2.2. Variáveis Sociais

Para analisar um fenômeno sociolinguístico, i.e., um fenômeno de variação, é crucial que fixemos as possíveis variáveis influenciadoras ou condicionadores dessa variação (Silva, 2011). Por isso, elegemos duas variáveis externas, posto que a pretensão era observar se o comportamento linguístico varia consoante a faixa etária e o nível de escolaridade – eleitas por nós como condicionadores externos relevantes. A seleção dessas duas variáveis deveu-se ao fato de se pressupor que ambas influenciam o discurso do falante e por ser necessário buscar variáveis externas à língua. Sendo assim, vamos contextualizar cada variável nas seções abaixo.

a) Faixa etária

A mudança em uma comunidade, no tocante ao tempo histórico, e a mudança individual, no que diz respeito ao tempo de vida, podem ser representadas pela estratificação etária (Eckert, 1997 apud Freitag, 2005). Baseados na relevância da sedimentação, Lucchesi e Araújo (2016) fazem referência ao padrão curvilíneo⁵² presente nesta variável estável, i.e., a idade dos informantes, usando como argumento o fato de que a faixa intermediária é caracterizada pela preferência no uso de formas prestigiadas. Entretanto, esses padrões só podem ser destacados depois de uma verificação profunda da influência de uma determinada faixa etária no fenômeno estudado. É imprescindível a não separação da variável idade, ou seja, faixa etária, quando abordamos fenômenos linguísticos, dado que ela por si só pode provocar falsas interpretações, sendo sugerido que haja uma correlação com os demais fatores, sociais e linguísticos, influenciadores de determinados fenômenos (Freitag, 2005).

⁵² O padrão curvilíneo é usado para explicar o facto da faixa de idade intermediária ser a que apresenta menos desvios.

Dividimos nosso grupo de informantes em três faixas etárias⁵³, quais sejam: até aos 25 anos, mais de 25 anos até aos 50 anos e, por último, mais de 50 anos de idade, das quais as distinguimos da seguinte maneira, usando o código “I” para idade, e os números 1, 2 e 3 para cada faixa:

Faixa etária	Código
Até 25 anos	I1
25-50 anos	I2
Mais de 50 anos	I3

Tabela 6: Faixa etária

É importante ressaltar dois pontos nessa variável, o primeiro, (i) que cada faixa etária teve dois falantes representativos, independentemente do gênero, o segundo, (ii) que devido à relação levantada aferindo um padrão curvilíneo por efeito do uso da forma prestigiada pela faixa etária intermediária no PB, pretendemos contrastar se no PM o mesmo padrão se verifica.

b) Escolaridade

O grau de escolaridade é muito pertinente na análise de uma variedade, visto que quanto maior for à escolaridade, maior será a probabilidade de adequação linguística de acordo com as normas julgadas prestigiadas pelos falantes de uma dada comunidade de fala (Labov, 1974, Santos, 2010, Timbane, 2013), e essa (in)adequação muitas vezes inibe a influência⁵⁴ da LB no português moçambicano, porque a cultura de desvalorização das línguas africanas ainda é muito presente nas nossas comunidades, principalmente quando se trata de comunidades que já foram oprimidas. E, indo para um lado mais específico, o contexto cindau também sofre discriminação, tanto de falantes de cisena⁵⁵, bem como de sulistas⁵⁶, pelo fato de falantes de cindau como LM e português como L2 alternarem o som /l/ e /r/ – uma característica extremamente

⁵³ Quisemos dividir a faixa etária em jovens, sem muita experiência de vida (até 25 anos), falantes que estejam se tornando/sejam responsáveis (25-50) e falantes mais maduros e com experiência de vida. A experiência de vida inclui, de certa forma, a experiência com a língua, tanto portuguesa, como bantu.

⁵⁴ Influências fonético-fonológicas, lexicais, sintáticas e morfológicas arroladas por Ngunga (2012).

⁵⁵ Em alguns locais, como por exemplo, na cidade da Beira, capital da província de Sofala, a língua Cisena divide o mesmo espaço geográfico com a língua cindau, o que faz com que os falantes do cindau sejam discriminados pelo fato de trocarem o som /l/ e /r/, e ainda há rivalidades culturais.

⁵⁶ Os falantes do sul do país.

estigmatizada. Para os sulistas, os falantes do centro e norte do país não falam bem português, sendo a segregação uma consequência dessa rivalidade linguística desnecessária e injustificada. É por essa cultura de ocultar suas origens no seu discurso que o falante escolarizado se polícia, de tal modo que quando for falar não se note a sua etnia.

Devemos também lembrar que o grau de escolaridade está intimamente ligado à vivência urbana e rural, de modo que quando mais urbana a população, mais provavelmente ela terá recurso à escola e educação, e quanto mais rural a população, mais provavelmente ela terá dificuldade com o acesso à educação. E o impacto linguístico dessa situação é certamente sentido, particularmente em países pobres e em desenvolvimento.

Separámos, em nosso trabalho, a escolaridade em dois grupos: (i) o nível de escolaridade que assume que o informante tenha estudado até ao ensino básico, de acordo com o sistema de educação nacional em Moçambique⁵⁷, e (ii) o nível de escolaridade que envolve os falantes que tenham estudado mais que o ensino básico. Optamos por essa divisão partindo do pressuposto que o conhecimento de português padrão de um falante de língua Cindau como LM que tenha feito apenas alguns anos de escolaridade seja básico, diferentemente de quem teve acesso a um ensino mais longo que o básico. Essa hipótese vai ser verificada na análise dos dados, já que queremos comparar a influência do nível escolaridade no discurso de um falante que tenha LM Cindau. A seguir apresentamos a designação dos níveis de escolaridade na nossa pesquisa, para os quais usamos a representação “E”.

Nível de escolaridade	Código
Até ao ensino primário	E1
Mais que o ensino primário	E2

Tabela 7: Escolaridade

Os nossos dados são compostos por falantes residentes na zona centro de Moçambique (Manica e Sofala), rural ou urbana, que têm como língua materna o Cindau e a LP como L2. Esse aspecto de distinção linguística foi muito importante para

⁵⁷ Sistema sobre o qual já discorremos no capítulo I.

que entendamos se realmente há ou não transferência de regras e conhecimentos das LB, especificamente o Cindau, para o português de Moçambique.

Em nossa investigação, contamos com falantes de cada grupo, isto é, em um grupo de falantes que tenham até 25 anos e nível de escolaridade básico temos dois falantes, A e B.

2.3. Roteiro do questionário

2.3.1 Procedência dos falantes

A procedência dos falantes faz parte dos dados pessoais dos mesmos, juntamente com o sexo, o nível de escolaridade e a idade; no entanto, não nos focamos no sexo⁵⁸ do falante, embora esta variável seja abordada por muitos pesquisadores (Labov, 1990, 2001, Firmino, 2009, Scherre e Yacovenco, 2011, Timbane, 2013, Franceschini e Loregian-Penkal, 2015), pois sua consideração exigiria muito mais informantes do que tivemos acesso, e ela nos parece, num primeiro momento, menos pertinente para nossa pesquisa do que a idade e a escolaridade.

Decidimos trabalhar com doze (12) falantes de cindau como L1 e português como L2, tendo dois entrevistados em cada uma das combinações das variáveis que elencamos.

A seleção dos inquiridos foi aleatória, permitindo assim que todos tivessem a mesma probabilidade de integrar a amostra, de forma a não enviesar os dados, a única atenção foi apenas para a característica de serem falantes nativos de LB.

Relativamente ao gênero dos falantes, esquematizamos esses dados da seguinte maneira:

⁵⁸ Muitos autores acreditam que as mulheres são detentoras de um discurso mais elaborado, mais coerente e coeso, aplicando as regras gramaticais da variedade padrão de melhor forma, quando comparado com os homens. Mas, como já referimos, não pretendemos abordar esse ponto em nosso trabalho.

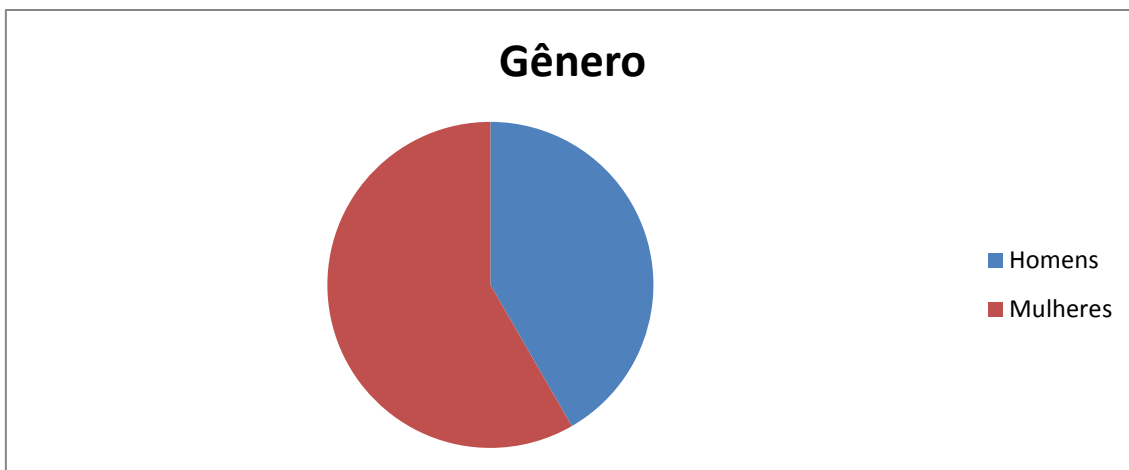


Gráfico 1: Distribuição por gênero

De uma forma geral, temos maior número de mulheres (7) em relação aos homens (5). Agora vejamos como está distribuído de acordo com a escolaridade.

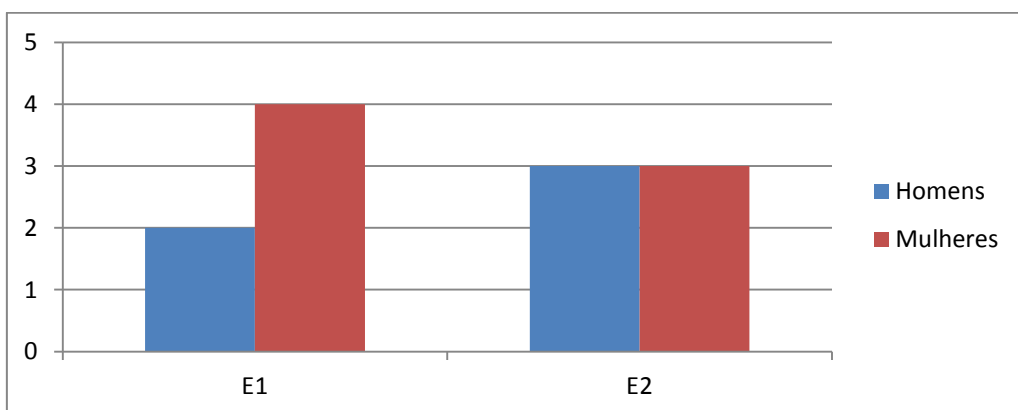


Gráfico 2: Distribuição por escolaridade

Em falantes com baixo nível de escolaridade, E1, encontramos mais mulheres (4) que homens (2), já em falantes com um nível maior de escolaridade, E2, temos o mesmo número de homens (3) e mulheres(3).

Os doze (12) falantes com os quais trabalhamos são naturais tanto da zona urbana (Beira), como da zona rural (Búzi, Machanga, Tica e Mossurize), e são provenientes da província de Sofala e Manica, as duas províncias com maior número de falantes de cindau. A princípio, o nosso objetivo era ter o mesmo número de falantes naturais de Manica e Sofala, entretanto os conflitos políticos que assolavam Moçambique nos impediram que viajássemos de Sofala à Manica, o que fez com que abandonássemos a variável procedência. Geograficamente os falantes estão distribuídos da seguinte maneira:

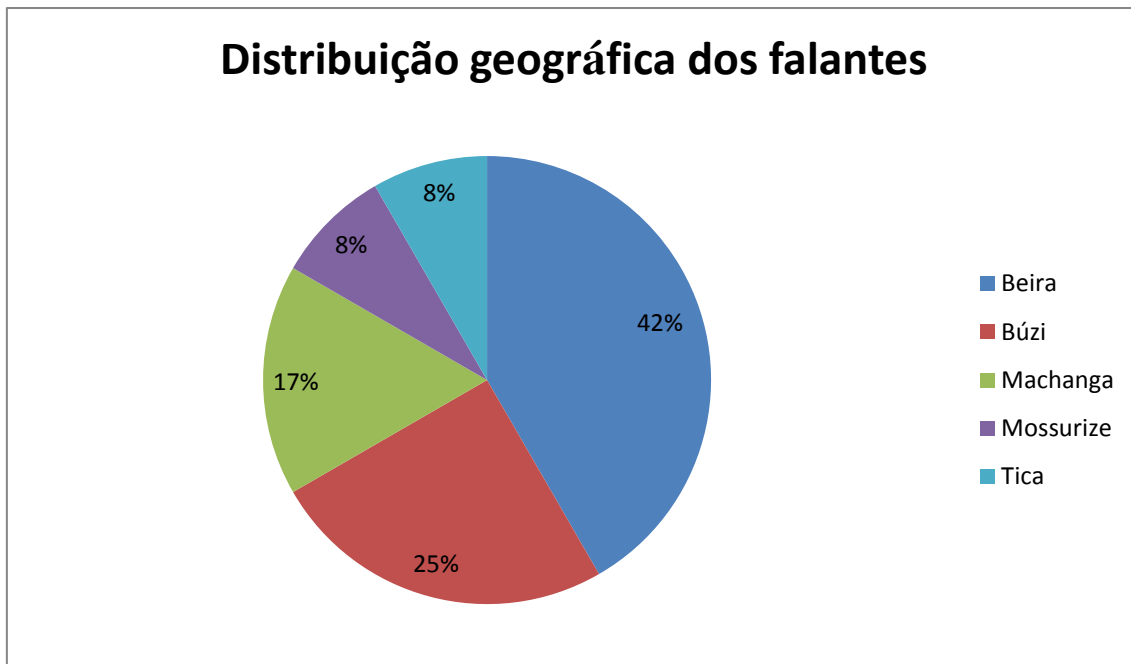


Gráfico 3: Distribuição geográfica

A partir do gráfico notamos que a maior parte dos dados é da zona urbana, Beira, seguida da zona rural (Búzi), ambas da mesma província (Sofala).

Agora que temos um panorama dos nossos informantes, vejamos na próxima seção o questionário que foi aplicado.

2.3.2. Questionário sociolinguístico

O questionário por nós elaborado serviu como um guia para as entrevistas, como explicaremos mais abaixo. O questionário foi dividido em quatro grupos, nomeadamente:

- I. Na primeira parte, cuja designação foi “dados pessoais”, objetivamos ter algumas informações individuais e a partir delas separamos os sujeitos por variáveis sociais de idade e escolaridade.
- II. Os dados linguísticos, como nomeamos, permitiram traçar a relação entre o falante e sua língua materna. Através deste também filtramos os falantes que nos interessavam, os que tivessem o cindau como L1 e português como L2.

- III. Fez-se necessário saber se o falante tem contato com o discurso da mídia, se tem contato frequente com a língua oficial, e para isso enquadrámos o terceiro grupo como contato com os meios de comunicação.
- IV. O quarto e último grupo diz respeito a como o falante se sente perante o português, a sua visão do mundo e da comunidade. Aqui o falante já estava à vontade para contar algumas histórias da sua vida.

Abaixo, apresentamos alguns dos dados quantitativos sobre a estratificação dos informantes, dividindo as informações mais objetivas por escolaridade.

2.3.3 Estratificação dos informantes

Dividimos os dados obtidos em dois grupos macro, E1 e E2, a partir deles fomos dividindo em faixa etária e separando por questões, como notamos nas tabelas que seguem⁵⁹:

Informantes da faixa E1

Questão	I1		I2		I3		
	A	B	A	B	A	B	
5	3	4	4	4	2	3	Dados Ling.
6	Casa	escola	escola	escola	escola	escola	
7	Sena	port.	cindau/port.	cindau	port.	port.	
8	Cindau	port.	cindau	cindau	cindau	cindau	
9	port.	sena	cindau	cindau	port.	cindau	
11	Sempre	às vezes	às vezes	às vezes	sempre	às vezes	CMC
12	Não	às vezes	Não	às vezes	sempre	Sempre	

Tabela 8: Resumo das respostas das questões 5-12 em E1

⁵⁹ O questionário completo encontra-se nos anexos desta dissertação. Como resumo, as perguntas cujas respostas são aqui analisadas são: 5. Fala outras línguas além da materna? Quais?; 6. Onde aprendeu o Português?; 7. Qual é a língua que mais usa para se comunicar?; 8. Qual língua usa em casa?; 9. Qual língua usa com os amigos?; 11. Assiste TV?; 12. Ouve rádio?.

⁶⁰ “CMC” refere-se a contatos com meios de comunicação.

O quadro acima (8) se refere aos falantes com pouca escolaridade (E1). Um dos aspectos mais notórios é o fato de a maior parte dos falantes ter aprendido o português na escola, embora tenham desenvolvido, também, com os amigos. Na sua maioria, falam português, cindau e cisená, tendo a média de três línguas por falante. A língua cisená é falada na província de Sofala, a mesma província em que encontramos o maior número de falantes de cindau, especificamente na cidade da Beira, assim podemos justificar o fato de muitos falarem essa língua. As línguas que esses falantes mais usam para se comunicar é o cindau e depois o português. No caso do cindau, assumimos que seja por serem falantes de cindau como língua materna, já para o caso do português, por ser a língua oficial e usada em contextos formais, tais como o laboral. Pelo cindau ser sua LM, conclui-se que seja uma língua com a qual os falantes têm maior proximidade, sendo assim torna-se comum ser a língua mais usada em casa, como a tabela acima expõe, pois é o local mais próximo que o indivíduo possa ter.

Segundo os dados obtidos, vimos que o contato com os meios de comunicação não é muito frequente para esses falantes, o que contribui ainda mais para um não convívio com falantes que tenham outro tipo de influências linguísticas⁶¹.

No que diz respeito aos falantes com escolaridade alta, E2, os dados revelam o seguinte:

Questão	I1		I2		I3		
	A	B	A	B	A	B	
5	4	3	7	6	3	3	Dados Ling.
6	escola	escola	escola	escola	Escola	escola	
7	port.	cindau	port.	cindau	port.	port.	
8	cindau	cindau	cindau	cindau	Cindau	cindau	
9	port.	cindau	port.	port.	port.	Cindau	
11	às vezes	às vezes	sempre	sempre	sempre	às vezes	CMC
12	não	não	sempre	sempre	sempre	Sempre	

Tabela 9: Resumo das respostas das questões 5-12 em E2

Os falantes com nível maior de escolaridade tem uma média de aproximadamente quatro línguas por falante e encontramos entrevistados,

⁶¹ Falantes que tenham uma outra língua bantu como língua materna tem outras influências diferente das influências que os falantes do cindau tem.

principalmente os da faixa intermediária, que falam outras línguas além das nacionais. Todos os falantes que se situam nessa variável aprenderam o português na escola e, embora essa língua seja a que mais usam para se comunicar, em casa todos falam o cindau.

A partir do quarto ponto no questionário, o que se referia às questões abertas, e no qual pudemos ter acesso à fala menos monitorada dos informantes, pois se empolgavam ao contar a sua história de vida, recolhemos testemunhos interessantes sobre sua concepção da inserção da sua língua materna no sistema de ensino. Muitos deles, para não nos referirmos simplesmente a todos, admitem o prazer que seria poder aprender sua língua materna na escola e concordam que é sempre vantajoso saber falar mais de uma língua, principalmente em um país multicultural e multilíngue como Moçambique; entretanto, nem todos, principalmente os da E1, concordam com o fato deles mesmos poderem falar mais línguas que as que falam, alegando a sua falta de capacidade, provavelmente (um dos) resultado(s) nefasto(s) do preconceito linguístico de que são vítimas. Falando da falta de capacidade, os falantes admitem sofrer discriminação pelos falantes que tenham outras línguas como maternas, mas essa não é a única discriminação que verificamos, isto é, os falantes da E1 se autodiscriminam, e não há como evitar cogitar que a apropriação e fossilização dessa discriminação é resultado de uma crença de limitação de capacidades e de discurso mal produzido. Precisamos nos despir desse preconceito linguístico, uma variedade com características próprias, como o PM, precisa ganhar “um olhar científico, para encará-la como um objeto natural, merecedor de um estudo sistemático e com [ele] construir uma gramática”⁶², para que haja esse avanço, a valorização do falar popular deve estar presente como parte integrante de um discurso moçambicano.

É necessário que destaquemos que nem todas as questões desse ponto foram abordadas, pois notamos que a maior parte dos entrevistados não percebia, ou não entendia a questão, o que nos fez adequar as questões no decorrer da conversa, mas essa ocorrência já era prevista pelo tipo de entrevista que escolhemos, a semiestruturada⁶³.

Ainda sobre o quarto ponto, que trata da percepção da língua, através dele identificámos a maior parte dos fenômenos linguísticos apresentados. Primeiramente

⁶² Basso e Oliveira (2012: 34).

⁶³ Nessa tipologia, o roteiro de questões serve como guia, e não há obrigatoriedade em seguir às riscas o que lá aparece, abrindo espaço para a possibilidade de readaptação das questões.

fizemos um levantamento bibliográfico⁶⁴ de trabalhos que tratam dos muitos fenômenos encontrados, fizemos uma seleção dos fenômenos são considerados importantes. Depois da filtragem, passamos a ouvir as entrevistas com o foco de encontrar os fenômenos selecionados; depois de analisar os dados, nos deparamos com ocorrências que a literatura não tinha abordado, e dessa forma decidimos os enumerar e descrever o que designamos de resíduos⁶⁵. Para uma melhor percepção tanto dos fenômenos, como das influências das variáveis, passamos a separar os dados por variáveis sociais, assim conseguimos fazer uma relação da influência das mesmas nas manifestações linguísticas.

Abaixo apresentamos dois gráficos (21 e 22) que resumem os dados encontrados e que são detalhadamente analisados no capítulo a seguir. O gráfico 21 mostra a análise dos dados segundo a variável escolaridade⁶⁶.

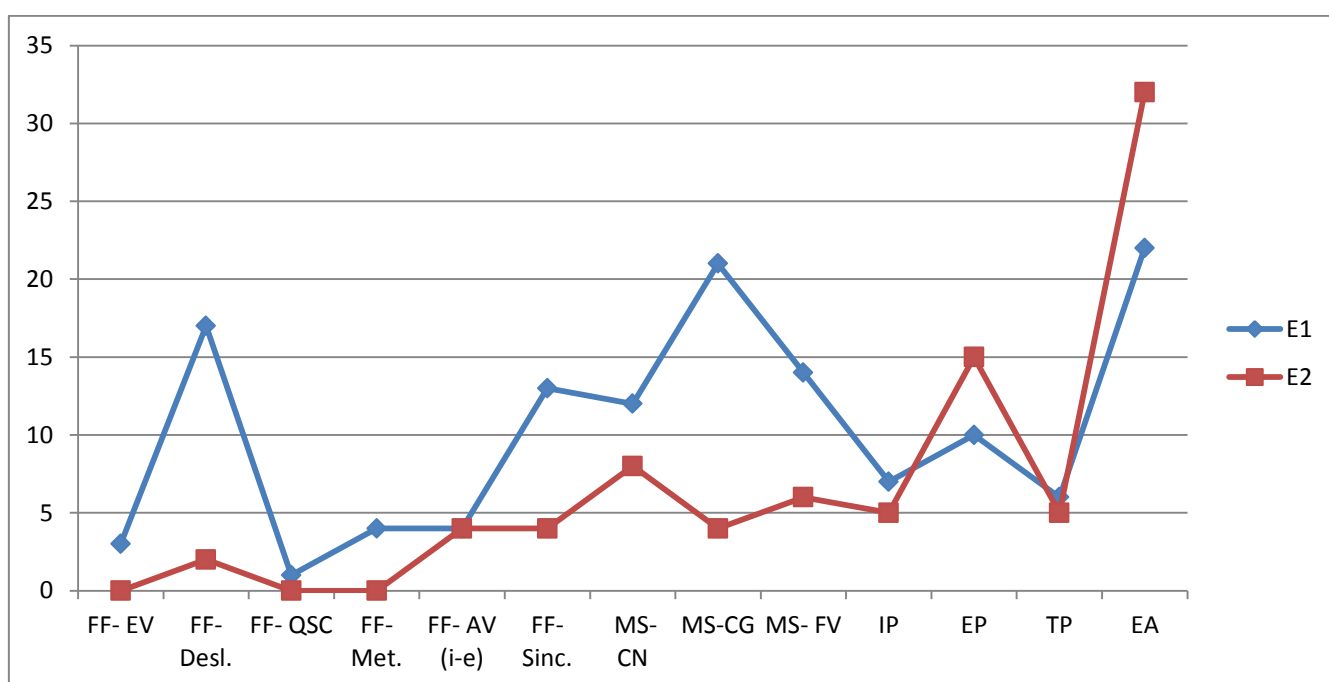


Gráfico 21

Notamos acima que o nível de escolaridade E1 (falantes mais escolarizados) manifesta-se de forma diferente do E2 (falantes menos escolarizados), o que nos leva a

⁶⁴ O levantamento bibliográfico consistiu na listagem de fenômenos identificados como comuns no PM, como podemos ver na seção 1.6.

⁶⁵ Resíduos são os fenômenos que não foram descritos na teoria, porém aparecem na prática.

⁶⁶ Nos gráficos 21 e 22, as abreviações estão por: FF-EV – Epêntese Vocálica; FF-Desl. – Deslateralização; FF-QSC – Queda de /s/ em Coda; FF-Met. – Metátese; FF-AV(i-e) – Abaixamento Vocálico; FF-Sinc. – Síncopa; MS-CN – Concordância em número; MS-CG – Concordância em Gênero; MS-FV – Flexão verbal; IP – Inserção de preposição; EP – Exclusão de preposição; TP – Troca de preposição; EA – exclusão de artigo.

presumir, a partir dos dados que a escolaridade é uma variável importante na análise dos dados.

Já o gráfico 22 elucida a análise dos dados segundo a faixa etária dos entrevistados.

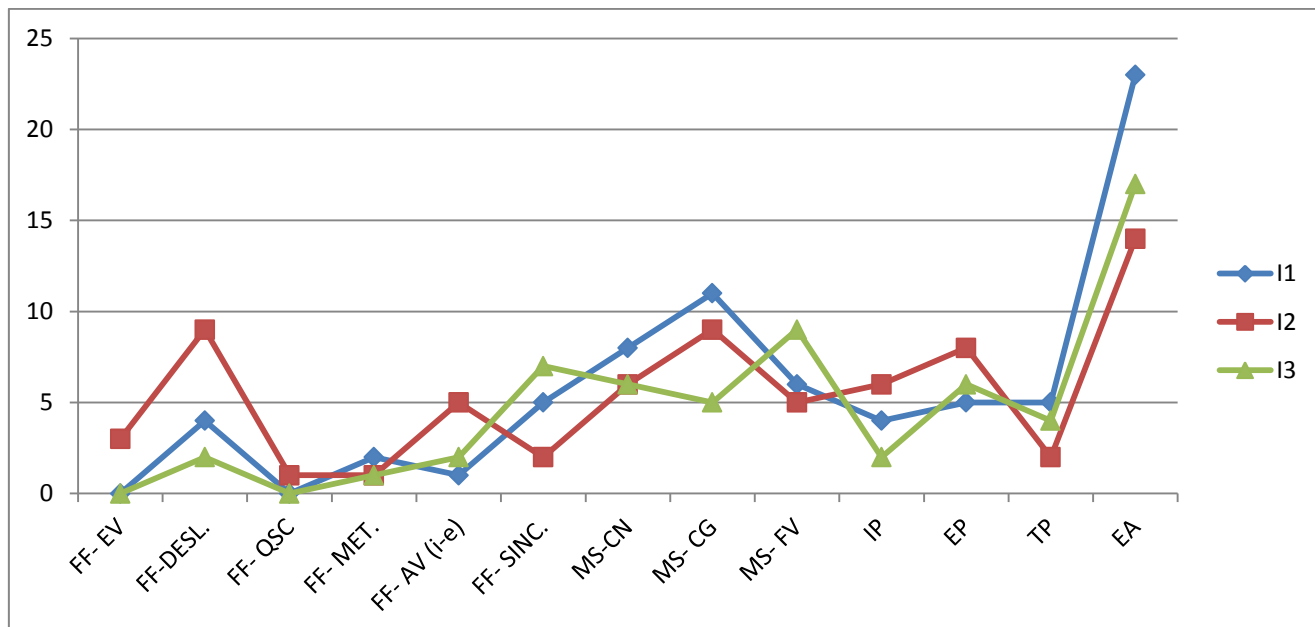


Gráfico 22

Neste último gráfico, as três divisões da faixa etária não se distanciam na sua ocorrência, transparecendo que a faixa etária não influencia na manifestação das influências.

Todas essas informações e nossas análises são tema do próximo capítulo.

CAPITULO III

3. Análise de dados

Neste capítulo, analisamos mais detalhadamente os dados coletados com as entrevistas em nossa pesquisa. Começamos por distinguir os fenômenos linguísticos, para então descrevê-los; posteriormente, relacionaremos esses fenômenos às variáveis já descritas anteriormente, nomeadamente, (1) idade e (2) escolaridade, e à influência que ambas podem ter em falantes de cindau como L1 e português como L2. A análise também é elucidada em forma de gráficos, em que aparecem as ocorrências percentuais⁶⁷ dos fenômenos.

3.1. Fonética e Fonologia

a) Epêntese Vocálica

Embora este fenômeno tenha sido mencionado como característico no contexto moçambicano (Gonçalves, 1996, 2005; Ngunga, 2012), nos falantes entrevistados nesta pesquisa a epêntese vocálica não foi muito frequente, impossibilitando uma análise minuciosa do ponto de vista das variáveis escolhidas. Entretanto, este fato vai evidenciar a irregularidade ou descontinuidade de comportamento linguístico (Paiva e Duarte, 2003), de tal forma que não se pode ter como base única o idioleto⁶⁸ do indivíduo para generalizar o comportamento linguístico de uma determinada comunidade (Labov, 1972), visto que algumas regras não pertencem ao conjunto de regras de qualquer dialeto social, mas sim são específicas ao indivíduo (Corder, 1974, apud Alvarez, 2002).

Devido ao fato de a EV (‘nascencia’, ‘ofensia’, ‘eufrito’) ter aparecido apenas nas falas de E1I2 A, não podemos comparar, como já dissemos, com as outras faixas etárias, muito menos com a escolaridade dos outros sujeitos, mas não há impedimento em constatar que o fenômeno em causa apareceu da mesma forma em dois substantivos

⁶⁷ A percentagem total (100%) corresponde ao número de vezes que um determinado fenômeno pode ocorrer.

⁶⁸ Gramática individual.

na fala de E112. O terceiro exemplo foi de um adjetivo, ‘eufrito’ (“aflito”), e é diferente, pois esse item sofre vários fenômenos em simultâneo (falaremos deles mais adiante); além disso, apresenta o fenômeno em causa na margem silábica inicial da palavra (o que é previsto por Schneider, 2009).

Um fato interessante é a literatura referir-se, na maior parte das vezes, à EV como uma estratégia compensatória de encontros consonânticos (como no caso de “advogado”) e neste falante ocorrer de forma diferente, em outro tipo de contexto fonético-fonológico.

A escolaridade pode ter influenciado, visto que o entrevistado não escolarizado não tem contato com a escrita, ou tem menos ou pouco contato com ela, conseqüentemente, não é muito frequentemente exposto à escrita que não representa as vogais epentéticas (Collischonn, 2002, Schneider, 2009).

b) Deslateralização

Os falantes de cindau têm como característica a troca dos sons representados pelas letras <r> e <l> (deslateralização, metátese e lateralização)⁶⁹. Baseando-se neste fenômeno, transcrevemos algumas ocorrências que são analisadas consoantes as variáveis.

Escolaridade E1

Dos seis entrevistados com baixa escolaridade, apenas um não apresentou o fenômeno em causa, o que não foi suficiente para desconsiderar este aspecto particular dos falantes de ndaus. A teoria (Ngunga, 2012) traz como comum a lateralização, metátese entre [r] e [l], e deslateralização; contudo, os dados obtidos evidenciam apenas a deslateralização. Vejamos:

trevisão, trevisor, arguém, terevisão, eufrito, púbrico, defícir, expricari, niver, escora, diareto

⁶⁹ Como já explicado anteriormente

Esse fenômeno aparece nas três faixas etárias que distinguimos (I1, I2, I3), sem discriminação nenhuma, o que mostra que a idade não exerce grande influência nesse caso. Olhando para as palavras deslateralizadas, podemos distinguir três contextos:

1. $l \rightarrow r / \{C-\}$

a) Trevisão, trevisor, eufrito, púbrico, expricari

2. $l \rightarrow r / \{-V-\}$

a) Terevisão, escora, diareto

3. $l \rightarrow r / \{-\#\}$

a) Deficir, niver, arguém

O contexto de ocorrência deste fenômeno fonético-fonológico, nos dados coletados, é: 1, depois de consoantes; 2, entre vogais; e, em fim de sílaba, 3. O contexto 1 e 3 aparecem na mesma proporção (2%), já o 2, que é a ocorrência entre vogais, mostrou-se mais evidente (2,8%). Somando as percentagens dos contextos conseguimos ver a percentagem de ocorrência deste fenômeno no E1 (6,8%)⁷⁰.

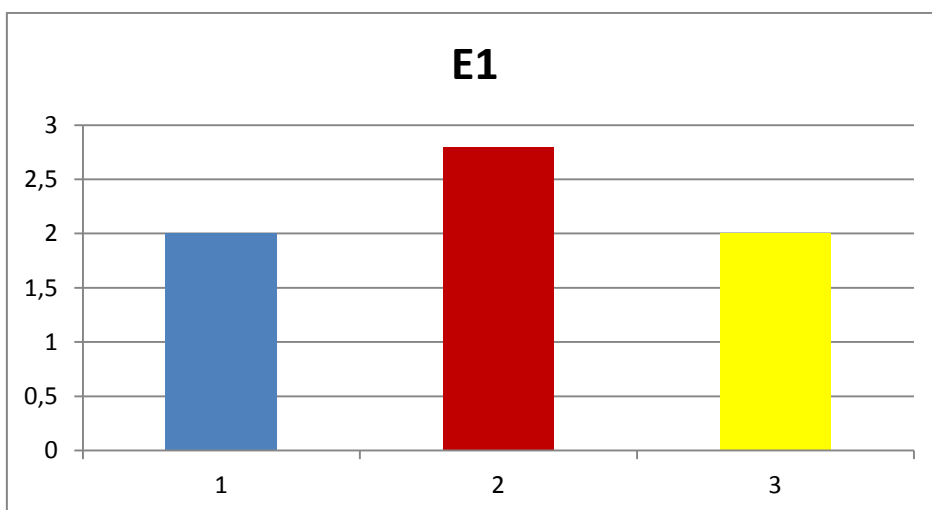


Gráfico 4: ocorrência de deslateralização em E1

Escolaridade E2

⁷⁰ Refere-se à percentagem total de situações em que ocorreram a deslateralização no nível E1, sendo que o 100% de contextos em que poderíamos ter a deslateralização equivale a 250 palavras.

Neste cenário, a deslateralização ocorreu bem menos que no anterior (0,8%): o caso ocorreu apenas com um entrevistado, E2I1 B, o que pode, em princípio, ser uma evidência de que a escolaridade é um fator relevante para ocorrência desse fenômeno. Muito embora esse falante tenha terminado o ensino secundário, não objetiva ingressar no ensino superior, não convive, na maior parte, com falantes escolarizados e apresentou vários outros desvios à norma padrão. Justificamos a ocorrência da deslateralização em falantes com escolaridade alta pelo fato de um falante não ser amostra representativa para uma comunidade. Embora a heterogeneidade seja não só uma característica comum da língua, pelo seu dinamismo, como também essencial para o funcionamento e uso concreto de uma determinada língua (Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1975], Mollica, 2004).

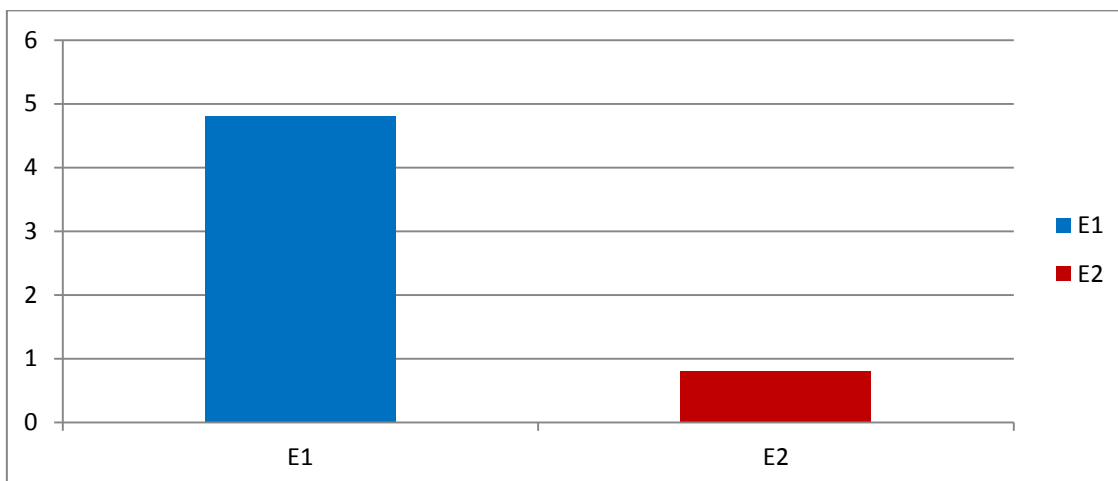


Gráfico 5: Comparação de ocorrência de deslateralização em E1 e E2

Apresentamos o gráfico acima para que tenhamos noção da baixa ocorrência desse fenômeno em falantes com escolaridade elevada, E2 (0,8%)⁷¹, em relação aos falantes com pouca escolaridade, E1 (6,8%), o que nos faz afirmar que quanto mais acesso à educação, menor é o número de deslateralização. O número total de ocorrências de deslateralização é de 7,6%⁷².

Conforme mostramos anteriormente (no quadro 4⁷³), o fonema /l/ não aparece na língua cindau, o que faz com que falantes não escolarizados, aqueles que não tiveram muito contato com a escrita e o padrão exigido para o português, não tenham o hábito de pronunciá-lo, fazendo assim com que usem uma forma que se assemelhe à sua língua materna. Esse uso de características de sua língua materna é natural: falantes que,

⁷¹ Porcentagem total de ocorrência da deslateralização em E2.

⁷² Dezanove palavras deslateralizadas.

⁷³ Capítulo 1, seção 1.3.

mesmo escolarizados, tenham contato frequente com o cindau⁷⁴ apresentam, ainda que em número reduzido, a deslateralização, lateralização e a metátese. Conforme vimos, a escolarização pode sim ajudar a ultrapassar a deslateralização.

Quando há conhecimento das regras da L2, português, e proximidade com o cindau, L1, há uma situação de transferência de regras do português para o cindau e *vice-versa*; tal transferência é comum em falantes que tenham adquirido duas línguas (Weireinch, 1953, Krashen, 1985, Zucarello, 2009), posto que a aquisição de uma língua concerne à um “processo de assimilação natural, intuitivo e subconsciente” (Krashen, 1988, apud Menezes, 2012) e pode ser influenciada por fatores históricos, sociais, culturais e educacionais, além do histórico da L1 com a L2 (Jarvis, 2000) e pelo contato entre as mesmas.

c) Metátese

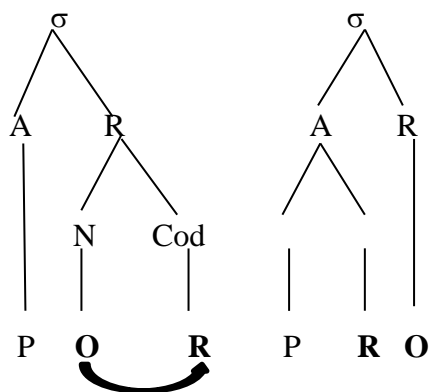
Apesar da ocorrência ser baixa, é necessário que descrevamos a conjuntura deste fenômeno. A metátese acompanha a evolução da LP, ou seja, relaciona-se, por um lado, com a variação diacrônica, do latim ao português (*fervere* < *ferver*), e, por outro lado, com a sincrônica, em que faz menção aos diferentes usos sociais da língua (*terminar* < *treminar*). Os dados obtidos referentes a esta ocorrência limitam-se a falantes de pouca escolaridade, fato comum tanto no PB (Hora et al., 2007), como no PM, especificamente, em falantes de cindau (Ngunga, 2012), e envolvem o som /r/, confirmando a hipótese do /r/ funcionar como incitador da metátese e preferido na variação e mudança linguística (Silva Neto, 1956, Hora et al, 2007). Vejamos os seguintes segmentos:

- a) Português < Protuguês
- b) Português < Prutuguês
- c) Porque < Proque

Os exemplos acima (a, b e c) foram recolhidos a partir de informantes de diferentes faixas etárias, especificamente, da I1, I2 e I3 do mesmo nível de escolaridade,

⁷⁴ Não só com o cindau, como também com falantes de cindau L1 que não tenham um nível de escolaridade alto. Um exemplo é o E2I1 B que mesmo tendo uma escolaridade avançada apresenta a deslateralização em sua fala.

E1, e apresentam a mesma forma e contexto de ocorrência, ou seja, estamos diante da transposição perceptual regressiva do som /r/ em relação de contiguidade com outra consoante, neste caso o /p/ (Ali, 1968, apud Hora et al., 2007, Sá Nogueira, 1958), verificando-se, assim, uma estrutura do tipo CrV⁷⁵, ao invés de CVr. Com relação à posição, podemos constatar (1) a preferência pela posição inicial da sílaba, e (2) a mudança nos constituintes da sílaba, saindo da posição de coda, para de onset complexo (CVr > CrV).



O diagrama silábico que aparece acima mostra a permuta do /o/ para a posição posterior ao /r/.

Antes de passarmos aos fenômenos relacionados às vogais, notamos que a queda do /s/ em coda é um fenômeno que se manifestou em apenas um entrevistado, E113 A, com pouca escolaridade.

d) Abaixamento Vocálico

O abaixamento vocálico no PM acontece da vogal alta /i/ para a vogal média /e/, diferentemente do que acontece no PB (/o/, /u/ > /ɔ/).

Escolaridade E1

4. deferente
5. defícir

Temos em (4) e (5) o mesmo comportamento, entretanto associados a fenômenos diferentes, pois ao passo em que em (4) há uma assimilação do traço da

⁷⁵ Em que: C- consoante; V- vogal; r- som /r/.

vogal baixa da sílaba seguinte (*fe*), em (5) também há abaixamento, porém associado à dissimilação (*fi*) (Castro e Aguiar, 2007). No que diz respeito à faixa etária, encontramos esse fenômeno apenas em dois falantes, ambos da I2, não sendo o fenômeno recorrente em falantes com pouca escolaridade.

Escolaridade E2

6. objetivos

7. defícil

Quando a vogal é precedida de um som bilabial /b/, temos alçamento vocálico (Castro e Aguiar, 2007), em (6) temos o contrário (*obejetivos*), ao invés de alçamento, temos assimilação do som vocálico da sílaba seguinte (*je*). O exemplo em (7) assemelha-se àquele em (5), em que há dissimilação, mostrando o abaixamento vocálico.

Em falantes com escolaridade alta também não é comum essa ocorrência, visto que, assim como no E1, só se manifestou em dois falantes, E2I1 B e E2I3 B. Assim, afirmamos que não há especificações/ influências da faixa etária.

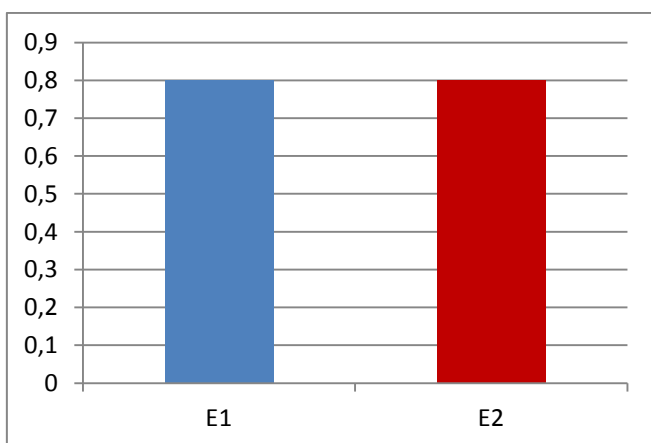


Grafico 6: Comparação da ocorrência de abaixamento vocálico em E1 e E2

Em relação ao abaixamento vocálico, vimos que apresentam o mesmo número de ocorrências (0,8%)⁷⁶ no E1 e no E2, o que mostra que a escolaridade não influencia a forma que este fenômeno ocorre no discurso dos falantes.

Temos um total de 1,6 % de ocorrências de abaixamento vocálico em falantes do cindau.

⁷⁶ O número total de contexto favorável para que ocorra o abaixamento vocálico associado ao número de vezes que ocorreu é 500, esse número corresponde a 100% de ocorrências.

e) Síncope

A síncope não só é um processo fonético de variação social, mas também esteve presente no processo de evolução da língua portuguesa.

8. malu > mau
9. poer > pôr

Acima vimos que, na evolução sincrônica da língua, houve quedas de sons, tanto consonânticos /l/, como vocálicos /e/.

Escolaridade E1

- | | |
|------------------|------------------|
| 10. Queda de /i/ | 11. Queda de /e/ |
| a) beØra | a) tØrevisão |
| b) maneØra | b) tØrevisor |
| c) primeØro | |
| d) feØra | |

Em princípio, constatamos que temos, em (10), a queda do som /i/, em posições em que tínhamos ditongos. Notamos também que esse som é excluído em contextos nos quais aparece entre /e/ e /r/, como podemos ver em (10). Segundo Matos e Sandalo (2004), no PB é comum que palavras que tenham número par de sílabas sofram síncope vocálica, entretanto isso não explica o substantivo *manera*. Em (11), há exclusão do som /e/ associado à deslaterização do /l/. O ambiente do apagamento, nestas expressões, (11), é /t/- e -/l/.

Escolaridade E2

12. dinheiro
13. ertricista

Em (12), encontramos o mesmo caso de ditongação, adequando-se, perfeitamente, aos exemplos em (10). Já no exemplo em (13), acontece o mesmo que em (11), no entanto em posição inversa, pois neste caso a queda é depois do /l/ e antes

do /t/. Uma explicação que parece plausível no PM seria o fato de, segundo a nossa consulta no vocabulário de cindau (Lindemo, 2010), não haver substantivos com encontros vocálicos que contém os fonemas /e/ e /i/ e formando ditongos do tipo *ei*. Outro fato interessante seria o ritmo⁷⁷ do discurso do falante (Lemle, 1978, apud Bueno e Carvalho, 2010).

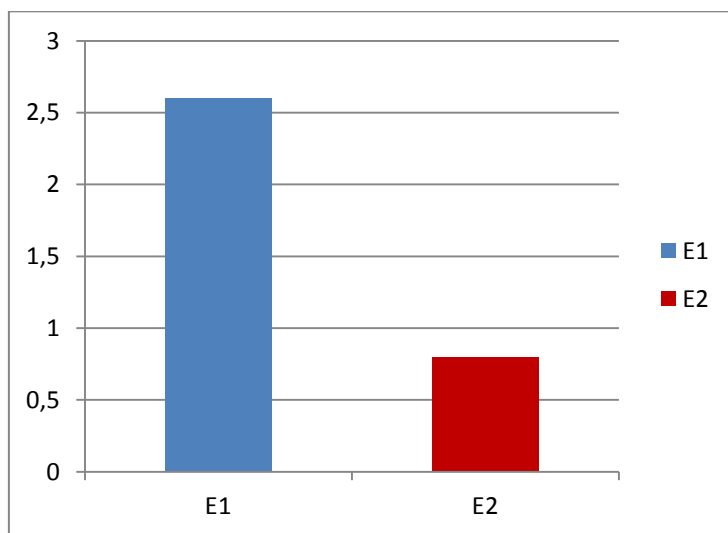


Gráfico 7: Comparação da ocorrência de síncope em E1 e E2

De forma sumária, no que diz respeito à síncope, vimos que este fenômeno é comum em falantes com pouca escolaridade, E1 (2,6%) e em todas as faixas etárias, I1, I2 e I3. Em falantes com alta escolaridade, E2, a ocorrência não só é baixa (0,8%), como também só ocorre no I1 e I3. Novamente, se evidencia a importância da escolaridade, e verificamos que na escolaridade alta o número de ocorrências é três vezes menor. O total de ocorrências de síncope em falantes do Cindau é de 3,4%⁷⁸.

3.2. Morfossintaxe

a) Concordância em Número

A concordância nominal tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, embora em Moçambique esses estudos ainda sejam em número reduzido (Gonçalves,

⁷⁷ Lemle (1978) ao falar sobre a síncope aponta como um dos pontos motivadores a preferência por palavras de fácil pronúncia, levantando assim a hipótese da aceleração no ritmo de fala.

⁷⁸ Equivalendo ao número de 17 ocorrências de síncope em um espaço que permitiria 500 ocorrências.

2015). Este fenômeno não só é comum em Moçambique, de acordo com o número de ocorrências que obtivemos como também nos demais países⁷⁹ que tem a LP como oficial (Adriano⁸⁰, 2014; Scherre e Naro, 1998; Scherre, 2005; Brandão⁸¹, 2007). Notamos que esse fenômeno realiza-se tanto em falantes com pouca escolaridade, E1, bem como em falantes com escolaridade elevada, E2. Atentemos aos dados:

Escolaridade E1

14. Queda do /s/

- a) Duas molhoØ.
- b) Três molhoØ
- c) Dez contoØ
- d) Três meninaØ
- e) Dezoito horaØ
- f) O meu mais novo tem seis anoØ.
- g) Fiquei seis meseØ afastado.
- h) Esses grandeØ falam também português.
- i) Quer saber meuØ quantos anos?
- j) Minha cabeça está cheio de coisaØ

15. Acréscimo do /s/

- a) Outras coisa é não saber.
- b) Aquela igreja de roupa brancas.

A omissão da marca do plural /s/ em contextos em que essa devia aparecer (Camara Júnior, 1979) é comum tanto mais à esquerda (*roupa brancas*) como mais à direita (*outras coisa*) do SN. Em todas as faixas etárias da E1, há ocorrência da marcação nula do plural demarcada pela queda do /s/. Podemos enquadrar, de certa forma, o que Naro (1981) e Lopes (2014) atestam sobre o PB, enaltecendo a saliência fônica⁸², segundo a qual nas palavras oxítonas, em relação às palavras paroxítonas, há maior tendência para marcar o plural. Entretanto essa tendência não é exatamente como aparece no PB, pois enquanto é comum termos *seis meses* no PB, no contexto moçambicano *mês* pluralizado ganha uma alteração para *mese* (em 14, alínea g), mostrando queda do morfema /s/. Conforme apresentam os dados acima apresentados,

⁷⁹ Em Portugal, a ocorrência de concordância nula em número é relativamente baixa (Scherre e Naro, 1998).

⁸⁰ Mostra as ocorrências no português de Angola.

⁸¹ Ambos no PB.

⁸² Lemle e Naro (1978), apud Scherre (1988), elucidam que as formas mais perceptíveis são mais prováveis de serem marcadas em relação às menos salientes, segundo o princípio de saliência.

percebemos que no E1 há mais exclusão do morfema do plural que acréscimo em contextos inadequados.

Em cindau a marcação do plural em SN, geralmente, é expressa pelo acréscimo do prefixo, vejamos o exemplo:

Português

19. O meu pai.
20. Os meus pais.
21. A laranja.
22. As laranjas.
23. Todo.
24. Todos.

Cindau

- Baba hango.⁸³
- Madzibaba** hango⁸⁴.
- Rarangi⁸⁵.
- Mararangi**.⁸⁶
- ese.
- ese.⁸⁷

Podemos notar nas frases acima (20 e 22 do cindau) que há inserção do prefixo *ma* para marcar o plural, já em (23 e 24 do cindau) o afixo é o mesmo (*-ese*) tanto para o singular, bem como para o plural. Por essa explicação, os falantes marcariam o plural e o singular com o mesmo afixo, mas como também há casos de não marcação em cindau, a generalização da não marcação também seria justificada.

Escolaridade E2

Nesta variável também tivemos a falta de concordância nominal em número. Vejamos as ocorrências:

25. Queda do /s/

- a) Por causa das brincadeiraØ perdi oportunidade.
- b) Fomos assimiladoØ.
- c) Todas criançaØ aprendem na escola.

26. Acréscimo do /s/

- a) Os alunos contribuía(m) dinheiros.
- b) Trabalho em período determinadas
- c) Meus objetivo é continuar a estudar.

⁸³ Baba: pai; hango: meu.

⁸⁴ Ma: marcação do plural

⁸⁵ Rarangi: Laranja.

⁸⁶ Ma: marcação de plural.

⁸⁷ O plural não se manifesta no cindau.

27. Tens dicionário e gramática relevante?

Enquanto em E1 vemos um número elevado de queda do morfema do plural /s/, em E2 aparece mais faseado, há, de igual modo, acréscimo do /s/ em contexto que não deveria ocorrer, de acordo com o PE. Em (25), nota-se a falta de concordância que mais acontece em Moçambique, a queda do /s/, já em (26) temos acréscimo do /s/, um fato não muito abordado pelos linguistas que trabalham com a concordância nominal. Em (27), há enunciação de um sujeito composto na posição pós-verbal, em seguida um adjetivo, que supostamente deveria concordar com o SN no plural, para que mostre mais clareza ao fato do *dicionário* e da *gramática* serem ambos relevantes, embora ambas⁸⁸ formas de concordância sejam aceites.

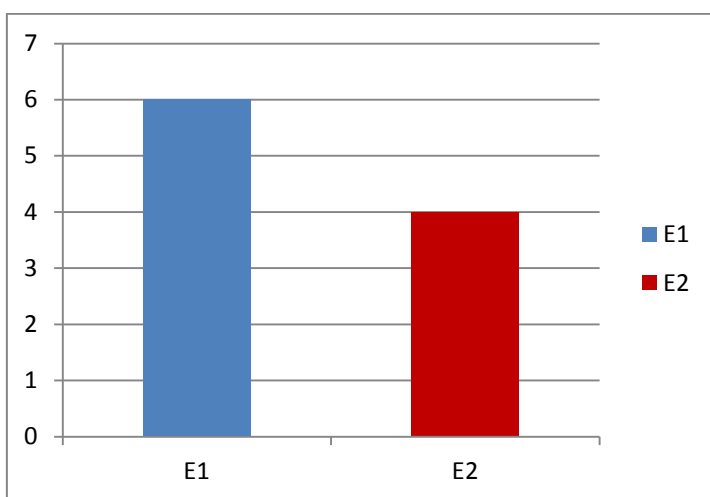


Grafico 8: Comparação de falta de concordância em número em E1 e E2

Relativamente à concordância nominal em número, assim como Scherre e Naro (1998), observamos, de uma forma geral, que a variável social escolaridade é mais significativa em relação à faixa etária, pois apresenta a mesma conjuntura em todas as faixas etárias, já na escolaridade, E1 e E2, temos manifestações diferente, sendo que na escolaridade baixa (E1) há 6% de ocorrência e na alta (E2) há apenas 4%, totalizando um percentual de falta de concordância em número de 10%⁸⁹.

⁸⁸ *Dicionário e gramática relevante/relevantes.*

⁸⁹ 10% de 200 (200 é o número de vezes em que é possível a falta de concordância em número no discurso de todos falantes).

b) Concordância em Gênero

No PM, existem vários casos em que não há concordância em gênero entre o determinante e o morfema do conteúdo (Petter, 2009). Consideremos os dados analisados:

Escolaridade E1

- | | |
|--|--|
| 28. a) Duas molho | 29. a) Ela queria couve dele ⁹⁰ |
| b) Vossa dialeto | b) Ela falou para mãe dele ⁹¹ |
| c) Esse língua | c) Central nosso |
| d) Esse titia | d) Língua público |
| e) Esse minha tia | e) Essas crianças outros aprendem na escola. |
| f) Esse sua | f) Um gajo atenta |
| | g) Pessoas de assimilados |
| 29. a) Ela ficou chateado comigo. | 30. a) cabeça está cheio. |
| b) Obrigado ⁹² | b) Família é esse. |
| c) Aqui tem igreja pequeno. | c) Tua mãe está vivo. |
| d) Eu fui nascido aqui na Bera ⁹³ . | |

Em (28) há uma atribuição irregular do gênero, visto que antes do falante apresentar o núcleo, ele, precocemente, expõe um introdutor, que muitas vezes, pode não estar de acordo com o núcleo: *um morfema gramatical precoce* é uma desarmonia com a norma prevista, entretanto não pode ser tratada como um erro estrutural (Petter, 2009). Por sua vez, em (29) e (31) encontramos a falta de concordância em gênero na posição à direita do núcleo nominal, o que Baxter (2009) designa de *morfemas gramaticais tardios*; tal designação se deve ao fato de esses não ficarem salientes na mesma altura em que se ganham os morfemas de conteúdo. Os adjetivos em (30),

⁹⁰ Referindo-se à couve dela.

⁹¹ Nesse caso seria para mãe dela.

⁹² Dizia uma entrevistada.

⁹³ Quem falava era uma mulher.

chateado e pequeno, ainda segundo Petter (2009), também estão inclusos nesta última designação de morfemas. Petter evidencia a tendência para a ocorrência de morfemas gramaticais precoces, ou seja, a marcação de gênero na posição pré-nuclear, e explica que o grande influenciador pode ser a língua bantu:

a presença do bilinguismo pode também facilitar a transferência de elementos das L1 originais para a segunda (e nova) L1 da comunidade (BAO, 2005) assim como convergências funcionais entre as duas línguas (MONTRUL, 2006) (BAXTER, 2009).

Apoiando-se na ideia de transferência de uma língua para a outra por falantes bilíngues mostramos os exemplos de marcação de gênero em cindau:

Português

31. Dois lenços.

32. Duas pulseiras.

Cindau

Maduku **mairi**.

Mabengera **mairi**.

Conforme denotamos nas frases acima, em cindau, tanto *dois*, assim como *duas*, têm a mesma manifestação, *mairi*. O que pode justificar, de certa forma, o fato de termos falta de concordância em gênero.

Escolaridade E2

33. Muito corrupção, período determinadas⁹⁴.

34. Essa programa

Em (33), temos tanto a falta de concordância na posição pré-nuclear (*muito corrupção*), como na posição pós-nuclear (*período determinadas*). Já em (34), temos apenas uma ocorrência da não concordância na posição pré-nuclear (*essa programa*), próprio em determinantes.

⁹⁴ Este falante faz parte da primeira faixa etária distinguida, I1, e é um falante que, embora tenha feito o nível médio completo, não demonstra nenhum tipo de interesse em continuar os estudos.

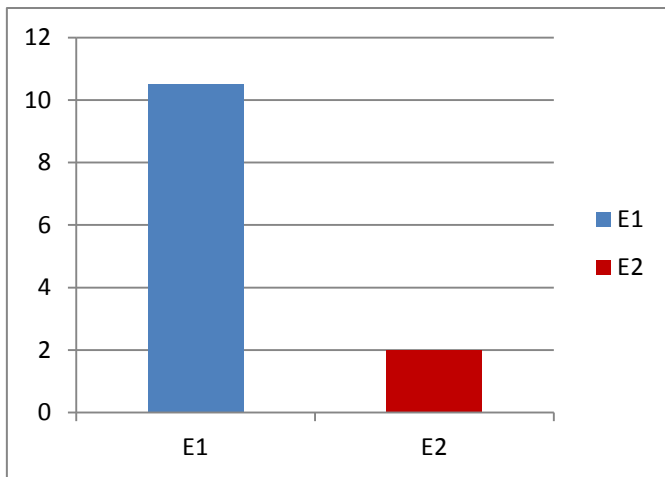


Gráfico 9: Comparação da ocorrência de falta de concordância em gênero em E1 e E2

Comparativamente ao E1 (10,5%), nesta variável, E2 (2%), a ocorrência da falta de concordância em gênero não é significativa para que generalizemos como uma característica de falantes com escolaridade alta, visto que o seu percentual de ocorrência é baixo (2%). Esta leitura assume que a escolaridade pode ser vista como um influenciador no combate ao problema de concordância em gênero. Esse mesmo problema esteve presente em todas as faixas etárias, I1, I2 e I3. No que se refere à um número total de falta de concordância em gênero temos uma percentagem de 12,5%⁹⁵.

c) Flexão Verbal

A ausência de concordância verbal, entre sujeito e verbo, com relação a número e pessoa, no PM, bem como acontece no PB, é alvo de discriminação social (Vieira, 2007 apud Gonçalves, Santos, 2015). Os estudos sobre este fenômeno no português falado em Maputo geralmente o abordam como sendo resultado de influências das línguas bantu da zona sul do país.

Escolaridade E1

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 35. a) Eu fala | 36. a) Se ser assim seria bom. |
| b) Eu costuma assistir. | b) Nós samos daqui da Bera. |
| c) Eu já teve indenização. | |
| d) Pessoas costuma dizer isso. | |

⁹⁵ Essa percentagem equivale a um número total de 200 em que é possível que haja a falta de concordância em gênero.

- e) Com a minha esposa falamos ndau⁹⁶,
- f) Meus pais não tinha possibilidades.
- g) Apareceu esses bandidos.
- h) Na missão obrigávamos a falar português.
- i) A empresa estão fazer boa coisa.
- j) Nós queria dever dinheiro.
- k) Outros aprende rápido a falar português.

Em (35), verificamos que a ausência de concordância verbal pode ser em número (*outros aprende*) e/ou em pessoa (*eu fala*). Em (36), encontramos flexões estranhas ao português padrão, como é o caso de *se ser (for)* e *nós samos (somos)*. Firmino (2009) afirma que um fator que tem contribuído, em certa parte, para a falta de concordância é a neutralização da oposição dos pronomes *tu* e *você*. Notamos que a ausência de concordância verbal é muito frequente em falantes com pouca escolaridade, E1, em todas as faixas etárias.

Diferentemente do português, a morfologia verbal em línguas bantu tem uma estrutura complexa (Ngunga, 2000, 2004), em que há inclusão de afixos à direita e à esquerda do radical, marcando negação, tempo, modo e aspeto. Essas marcações fazem parte da estrutura interna do verbo, o que faz com que o verbo por si só contenha uma série de informações gramaticais.

Escolaridade E2

- 37. a) Não teve oportunidade para sair, mas vou tentar de novo⁹⁷.
- b) Não é todos que conseguem.
- c) Teve seis filhos⁹⁸.
- d) Obrigavam pessoas ser assimilados.

⁹⁶ Querendo dizer que ele e a esposa falam cindau um com o outro.

⁹⁷ O entrevistado falava na primeira pessoa do singular.

⁹⁸ Referindo-se a ele mesmo.

38. Acho importante para haver um diálogo.

39. Por mais que outros sai.

Em (37) temos o mesmo que em (35), falta de concordância verbal em número e pessoa. Já em (38) aparece o verbo *haver* não flexionado em contexto no qual ele devia aparecer na terceira pessoa do singular do presente do subjuntivo, sendo introduzido pelo pronome *que*. Por sua vez, em (39) o verbo *sair* já se encontra conjugado, porém não na forma adequada que seria a terceira pessoa do plural do subjuntivo (*saiam*).

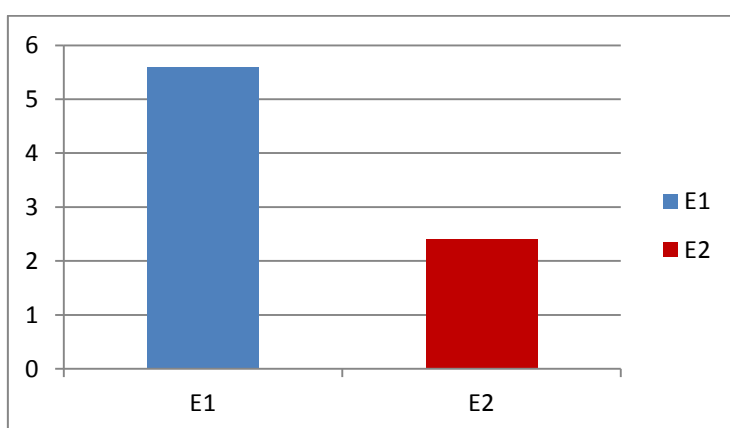


Gráfico 10: Comparação de concordância verbal em E1 e E2

Na leitura do gráfico, relativamente à escolaridade, notamos que há maior número de ausência de concordância verbal em falantes com escolaridade baixa (5,6%) em relação à escolaridade alta (2,4%), apresentado uma diferença significativa de mais que o dobro de ocorrências. O total de ocorrências é de 8%⁹⁹. E a faixa etária, mais uma vez, pouco influencia nesse fenômeno, sendo este fenômeno presente em I1, I2 e I3.

d) Preposições: inserção, supressão e troca

A inserção, supressão e troca de preposições está intimamente ligada à regência verbal, pois para que se saiba qual preposição se deve usar, devemos saber qual a regência do verbo. Como sabemos, as LB são acentuadamente aglutinadas, entretanto há incorporação de preposição nula em verbos¹⁰⁰ (Gonçalves, 1996, Brito, 2010), associada

⁹⁹ Por cima de um número de 250 contextos em que é possível a falta de concordância verbal.

¹⁰⁰ Considere, por exemplo, a seguinte sentença e sua glosa em português:

a isso, a atribuição de afixos consoante os traços [+ humano / - humano] do objeto a ser referenciado, explicariam fenômenos como os de inserção, exclusão e substituição de preposições. Estudos relativos à regência verbal e funcionamento de preposições têm sido desenvolvidos (Gonçalves, 2013, Adriano, 2014, Wache, 2014) tendo em conta o fato de fenômenos desviantes com relação ao português padrão serem recorrentes não só no PM, assim como em outras variedades. Entretanto, no PM a inserção de preposições não ocorre apenas em verbos, como veremos nos dados.

Inserção de preposições

Relativamente à inserção de preposições, alguns estudiosos caracterizam este fenômeno como comum na variedade moçambicana do português (Gonçalves, 2005, Siopa, 2010, Gonçalves, 2013, Wache, 2014), visto que não temos apenas inserções em sintagmas verbais, mas também em sintagmas nominais, dividimos as análises em dois grupos: um que envolve o SN e outro que envolve o SV. Passemos às análises:

Escolaridade E1

40. SN

- a) Alguém **de** vizinha falou conosco.
- b) Português já era **de** fundamental.
- c) Essa língua **de** português falamos.
- d) Tenho um filho **de** rapaz.
- e) Éramos pessoas **de** assimilados.
- f) No tempo **do** colonial estávamos mal.

41. SV

- a) Sofri **de** acidente.

Nas sentenças acima, observamos que: para falantes de cindau como L1 e português como L2 (i) há preferência pela inserção da preposição *de*, e (ii) essa preferência é rotineira em sintagmas nominais. Essa inserção ocorre em contextos não previstos pelo PE. Outro fator não menos importante é o dessa conjunção não acontecer na I1, sendo frequente apenas em falantes com uma idade mais avançada.

Em (40), a preposição *de* aparece inserida na estrutura interna do SN em contextos que o PE não prevê. Em (41), a preposição verifica-se em um verbo transitivo, funcionando como introdutor de um complemento (direto), assemelhando-se às ocorrências no PA (Adriano, 2014).

Atentemos para as seguintes comparações:

Português

- 42. Comi um pouco de laranja.
- 43. Comi a laranja.

Cindau

- Ndhaha padoko mararangi.
- Ndhaha padoko mararangi.

O que objetivamos expor nas sentenças (42) e (43) do português é a distinção de ambas no PE, sendo que uma tem preposição e outra não. Já nas sentenças (42) e (43) do cindau, que são traduções do português na língua cindau, o funcionamento das estruturas (42) e (43) no português é diferente, mas no cindau é semelhante, ou seja, querendo dizer uma frase como a de (42), seria o mesmo que dizer a de (43) do português na língua cindau, o que vai nos mostrar que a preposição *de*, tal como a vemos na estrutura do PE, não aparece no cindau.

Escolaridade E2

44. SN

- a) Introduziram ensino **de** bilíngue mais tarde.

45. SV

- a) Falam **de** lenha, renha.
- b) Já era **em** negócios.
- c) Pagar **com** multa.
- d) Valorizam **para** quem está a estudar.

Diferentemente do que aconteceu em E1, quando consideramos E2, há um número reduzido de inserção de preposição na estrutura do SN (44), já o número de preposições como introdutores de complementos verbais é bem maior (45) do que para E1. Nas sentenças em (45), observamos que a inserção não se refere apenas à preposição *de*, como acontece em (40) e (41), mas há também inserção de outras preposições, tais como *em*, *com* e *para*.

A preposição *de* aparece acoplada ao nome, funcionando como um afixo, isso na língua cindau, como vimos em (42) e (43) do cindau, mas a preposição *em*, *com* e *para*

não são dependentes para que tenham sentido, não funcionam como afixos. A preposição *com* (*na, no* em cindau) é semelhante ao *e* (*no, na* em cindau), a preposição *para* (*ku, ka* em cindau) tem, em parte, semelhança com a preposição *em* (*pa, ku, um* em cindau). Essas semelhanças podem, até certo ponto, influenciar algumas generalizações do cindau para o português. Vejamos alguns exemplos:

Português

- 46. Estive **com** o pai dele.
- 47. Comi banana **e** limão.
- 48. Aprendi na escola.
- 49. Aprendi para ensinar.

Cindau

- Ndhaenga **no** babake.
- Ndhaha gobo **no** furungo.
- Ndhaca funda **kucikora**.
- Ndhajija shizungo **kujjisa**.

Em (46) e (47) do cindau temos as mesmas ocorrências de preposições na língua cindau, porém em português são preposições diferentes, isto é, enquanto em (46) e (47) do português temos as preposições *com* e *e*, no cindau temos a preposição *no* substituindo ambas, o mesmo acontece com as frases (48) e (49).

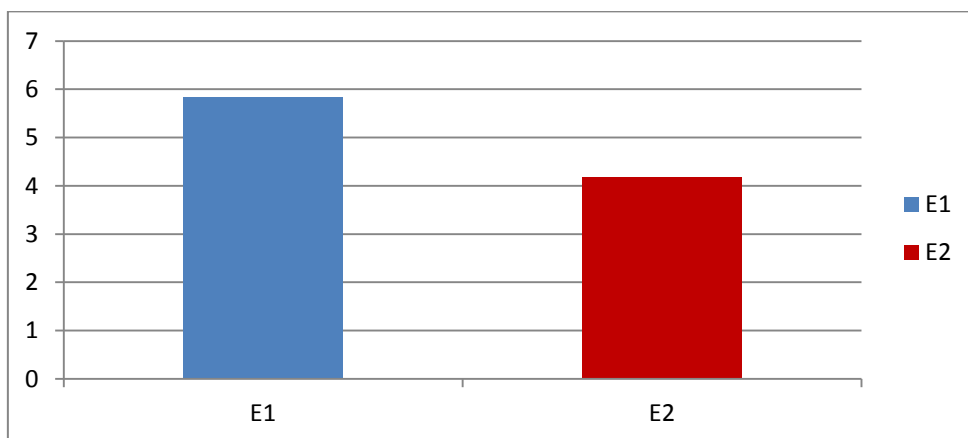


Gráfico 11: Comparação de inserção de preposições em E1 e E2

No que tange à inserção de preposição, podemos dizer que há preferência pela preposição *de* e que a inserção acontece tanto na E1 (5,83%), como na E2 (4,17)¹⁰¹, pois como podemos ver no gráfico a diferença é muito pequena. Relativamente à faixa etária, só não se manifestou no EIII.

¹⁰¹ O percentual total de ocorrências é de 10% de 120 contextos em que podíamos ter a inserção.

Exclusão de preposições¹⁰²

O fato de as línguas bantu não apresentarem preposições em contextos sintáticos que o português as exige pode implicar no fato de falantes de português como L2 em Moçambique tenderem a suprimir as preposições em contextos em que elas são requeridas de acordo com o PE. Reparemos os dados:

Escolaridade E1

- | | |
|-------------------------------------|--|
| i. Com: | ii. Em: |
| a) Ø amigos, falo ndau. | a) Ø português não sei dizer. |
| b) Ø criança falamos português. | b) Vou culimar Ø próximo ano |
| c) Ø amigo próximo posso conversar. | c) Depois Ø segundo ano sofri de acidente. |
| iii. A: | iv. De: |
| a) Comecei Ø namorar com 15 anos. | a) Uma ofensa Ø discriminação. |
| b) Deu Ø pessoa coisa. | |
| c) Estou Ø sonocar. | |

Conforme os dados obtidos, verificamos que as preposições omitidas são: *com*, *em*, *a* e *de*, tomando uma posição de destaque, as preposições *com*, *em* e *a*, com o mesmo número de ocorrências (2,4%), já *de* tem um número bem reduzido (0,8%), três vezes menor que as demais. No que diz respeito às faixas etárias, observamos que a exclusão de preposições é frequente em todas, I1 e I2. A percentagem total de exclusão de preposições em E1 é de 8%¹⁰³.

¹⁰² A numeração romana exposta na ilustração de dados, refere-se aos contextos de exclusão, visto que logo após a numeração temos a indicação da preposição excluída.

¹⁰³ 8% de 125 contextos de ocorrência de exclusão de preposições.

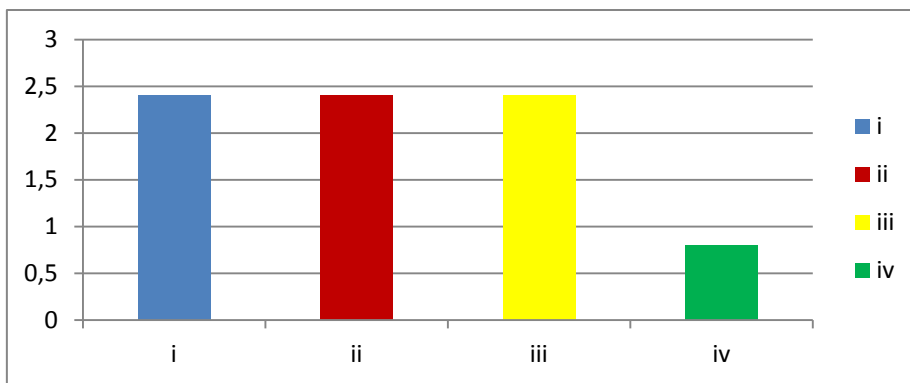


Gráfico 12: Exclusão de preposições no E1

O gráfico (14) expõe os dados obtidos sobre a exclusão de preposições em falantes menos escolarizados, E1, discriminando preposições específicas como *com*, *em*, *a* e *de*.

Escolaridade E2

i. Com:

- a) Ø minha mãe, falo ndau.

ii. Em:

- a) Ø algum momento vou continuar.
 b) Ø qualquer canto posso trabalhar.
 c) Aqui Ø Beira tem pessoas também.

iii. A:

- a) Davam Ø professores dinheiro.
 b) Assisto Ø telejornal.

iv. De:

- a) Falam línguas diferentes Ø aquelas que falo.
 b) Falo pouco Ø sena.
 c) Ficavam Ø qualquer maneira.

Em (ii), estamos diante de SP iniciando uma sentença, já no grupo E1 temos uma sentença em que a preposição é omitida na posição pós-verbal [**culimar Ø próximo ano**]. Na frase [**assisto telejornal**], há transitividade de verbos intransitivos (fenômeno comum no PM).

Um ponto comum entre os falantes com baixa escolaridade, E1, e os com alta, E2, é o fato de não excluírem a preposição *para* em contextos preconizados pelo PE.

Diferentemente do que acontece com os falantes menos escolarizados, os falantes do E2 tendem a excluir menos a preposição *com*. As sentenças [**deu pessoa**

coisa], em E1, e **[davam professores dinheiro]**, em E2, são exemplo da estruturação de duplo objeto no PM, como abordado por Gonçalves (2002, 2004), Cumbane (2009) e Brito (2010)¹⁰⁴.

Nas LB, a tendência é dois objetos sem preposições nem artigos, não que estejamos afirmando que é uma regra geral, apenas que há essa tendência, como em:

50. Ana wapekedza ciro mundhu.

51. Ana deu pessoa coisa.

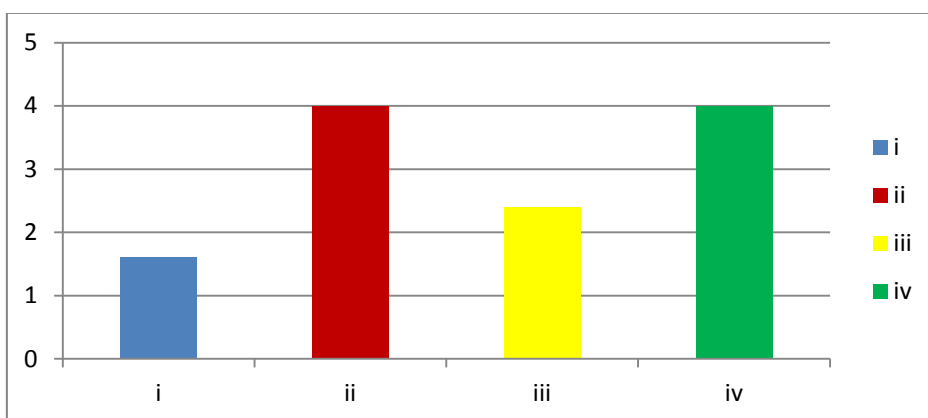


Gráfico 13: Exclusão de preposições no E2

No gráfico acima, notamos que há maior exclusão, na mesma proporção (4%), da preposição *de* e *em*, posteriormente, a preposição *a* (2,4%), e, por último, com menos ocorrência, a preposição *com* (1,6%). Relativamente à faixa etária, observamos que em todas há exclusão de preposição. Em E2, a percentagem total de ocorrências é de 12%¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Estes autores abordam a supressão das preposições *em* e *a*, como maior incidência na preposição *a*.

¹⁰⁵ 12% de 125 ocorrências de exclusão.

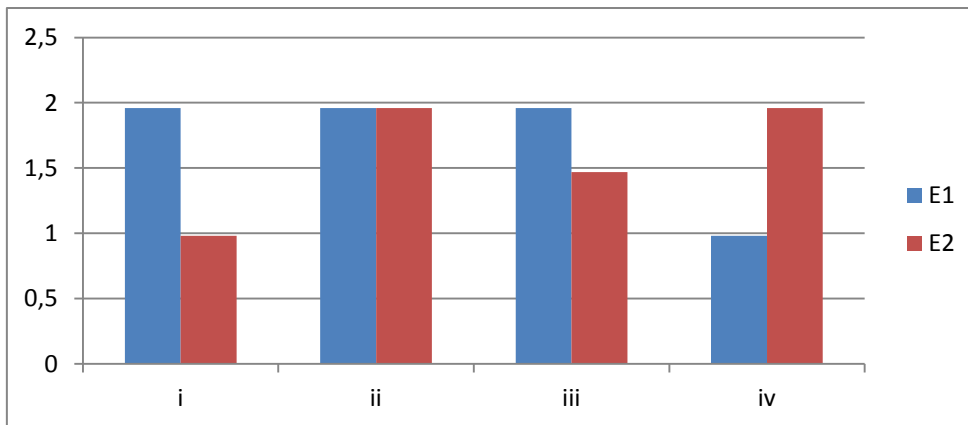


Gráfico 14: Comparação de ocorrência de exclusão de preposições em E1 e E2

No gráfico (14), fica claro que a exclusão de preposições ocorre tanto em E1, como em E2, entretanto se destaca a diferença na exclusão da preposição *com* (i) e *de* (iv). Em (i), os falantes com menos escolaridade, E1, tendem a excluir mais a preposição *com*, já em (iv), os falantes com escolaridade alta, E2, apresentam maior tendência na exclusão da preposição *de*. Outro ponto importante é o fato de termos maior número de exclusões em E2 (12%), sendo que era suposto que os entrevistados com maior nível de escolaridade apresentassem menor número de exclusões.

O total de exclusões de preposições em E1 e E2 é de 20% de um total de 125 contextos de ocorrência de exclusão de preposições.

Troca de preposições

Escolaridade E1

52. Não tenho família **contigo**.

Em todas as faixas etárias, a substituição de preposições foi encontrada. Na frase (52) temos a atribuição de um objeto indireto ao verbo *ter* que rege um OD no PE. Ao tornar esse verbo transitivo de dois lugares¹⁰⁶, a preferência atribui-se a preposição *com*.

53. **Às** vezes em quando.

54. Até chegarmos **no** tribunal.

55. As vezes **de** falar.

¹⁰⁶ O verbo *ter* não subcategoriza um OI no contexto proferido pelo falante, entretanto esse objeto aparece como um dos lugares do verbo (*ter* família **com** alguém).

56. Fui **na** vida.

Em (53), os falantes usam a preposição *a* ao invés da *de*. Os verbos de movimento, como o *chegar* (54), o *ir* (56), tendem a subcategorizar, no PM, a preposição *em* em contextos que o PE prevê que se use a preposição *a*. É necessário frisar que esses verbos permitem a subcategorização das demais preposições, ocorrendo assim uma mudança de sentido¹⁰⁷. Em (55), era previsto, de acordo com o PE, que o falante usasse a preposição *a*, entretanto há o uso da preposição *de*.

57. Estou a gostar **no** serviço.

E em (57), que se devia usar o *de*, pois se trata do verbo *gostar*, um verbo que rege a preposição *de*, usa-se o verbo *em*. Concernentemente à idade, observamos que em todas as faixas etárias há substituição de preposições. Olhando por cima das seis frases ditas pelos entrevistados, podemos afirmar que: (i) substituem as preposições *de* e *a* por outras preposições (*em*, por exemplo), o que vai mostrar certa contradição, pois estes mesmos falantes, E1, inserem mais a preposição *de*; (ii) há maior inclinação para o uso da preposição *em* em contextos que esta não devia aparecer.

Escolaridade E2

58. Tive contacto de muitas pessoas diferentes.

59. Sinto essa discriminação para os outros.

60. De momento não pretendo.

Em (58), a preposição *de* aparece substituindo a preposição *com*, já em (60) a mesma preposição substitui *em*. Em (59), ao invés de *para* teríamos *por*.

61. Ir na escola

62. Fui no hospital.

Nas sentenças (61) e (62), proferidas pelos entrevistados, notamos a seleção da preposição *em* em contexto que o PE seleciona o *a*. Esta característica é comum no PM

¹⁰⁷ É o caso do *chegar de* que faz referência à origem, ao passo que *chegar a* faz menção ao destino. Provavelmente esta abertura a outras preposições crie confusão e resulte em troca de preposições.

(Gonçalves, 2000, 2004), bem como no PA (Adriano, 2014), e no PB. Porém, essa preferência nem sempre funciona do mesmo jeito: o verbo *ir* no PM seleciona a preposição *em*, mas devia selecionar a preposição *a* de acordo com o PE, entretanto o verbo *bater*, que no PE seleciona a preposição *em*, vai excluir a preposição *em* no PM. De acordo com os nossos dados, esta última preposição não é muito usada pelos falantes de cindau.

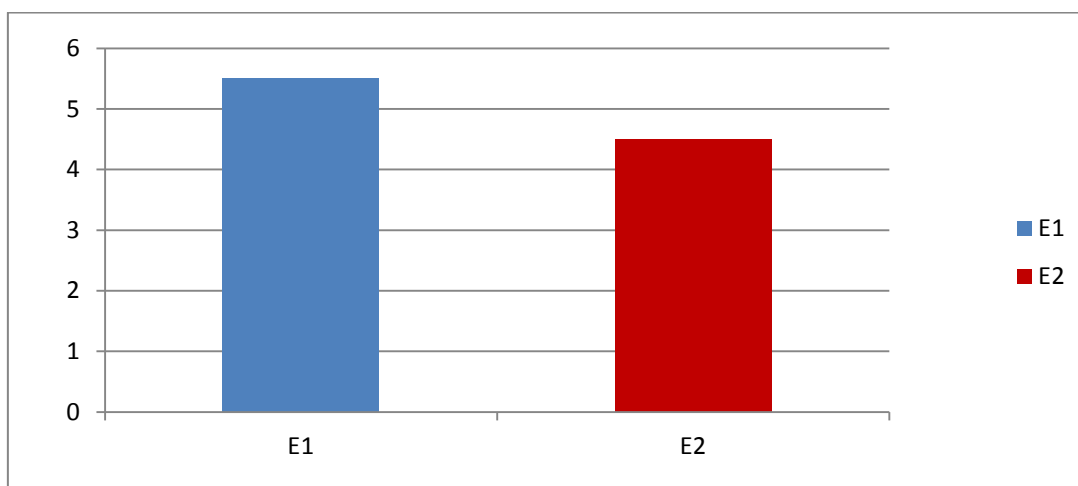


Gráfico 15: Comparação de ocorrência de substituição de preposições em E1 e E2

A substituição de preposição não é tão frequente em falantes com a escolaridade alta, E2, que tem o cindau L1 e português L2; a idade não influencia essa alternância. Enquanto em E1 temos 5,5%, em E2 temos 4,5%, conforme o gráfico acima, totalizando 10%¹⁰⁸ de ocorrências. Mostrando, desse modo, que há maior troca de preposições em falantes com escolaridade baixa (E2).

Posteriormente, mostramos qual dos fenômenos envolvendo preposições (inserção, exclusão e troca) é mais frequente em falantes de cindau como L1 e português como L2.

¹⁰⁸ 10% de 110 do total de contextos para troca de preposições.

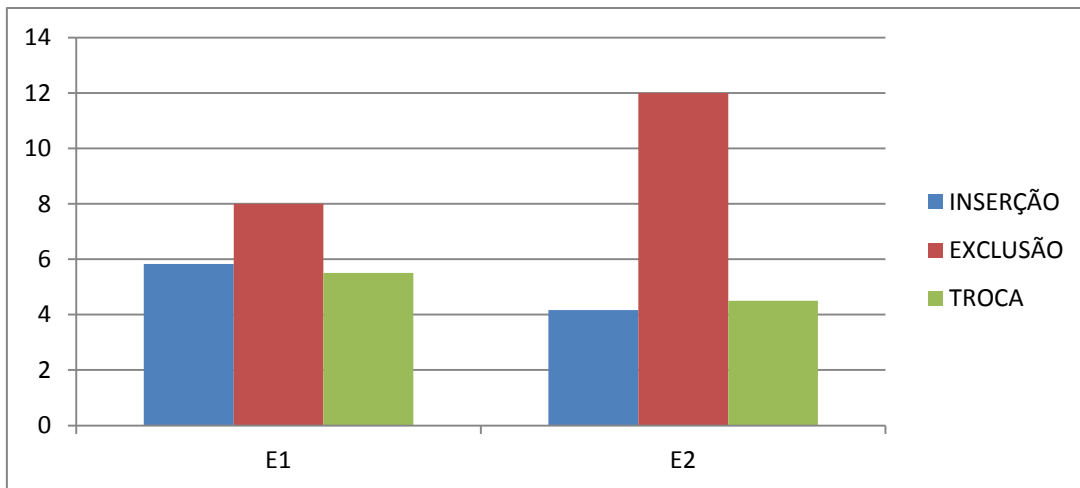


Gráfico 16: Comparação de ocorrência de inserção, exclusão e substituição de preposições em E1 e E2

Tanto com relação a falantes com escolaridade baixa, E1, como para falantes com escolaridade alta, E2, o fenômeno que mais se destaca é a exclusão de preposições, embora em E1 a diferença com outros fenômenos, tais como o de inserção e substituição, não seja tão distante. Em E2, nota-se que há uma grande distância entre a exclusão e os demais fenômenos, estando a substituição e a inserção com pouca diferença.

Embora a troca seja um fenômeno esperável, pelo fato de algumas representações de preposições em cindau retratarem diferentes preposições em português (como vimos nos exemplos 46-49 deste capítulo).

Podemos ainda dizer que a inserção, exclusão e substituição de preposições é comum em ambas variáveis.

e) Exclusão de artigos

O emprego do artigo destacou-se como fenômeno recorrente na nossa análise, tanto em falantes com escolaridade baixa, como alta, denotando que esta variável pouco influência a ocorrência. Este fenômeno tem sido estudado no PB (Callou e Silva, 1997, Callou et al., 2000, Costa, 2002) e no PM (Duarte et al., 1999, Rego, 2000, Atanásio, 2002), embora não na mesma proporção. Acompanhando a evolução temporal da língua, do latim ao português, o emprego do artigo foi sendo frequente (Camara Júnior, 2007), entretanto, parece que o mesmo já não tem acontecido, e o PB, por exemplo, é

uma língua que tolera diversos tipos de construções sem a presença de artigo definido (Atanásio, 2002, Campos Júnior, 2011).

Escolaridade E1

Quanto aos entrevistados com a escolaridade E1, notamos que a faixa etária não influenciou no não aparecimento de artigos, isto é, todos os falantes da E1 tendem a excluir aos artigos. Vejamos a ocorrência:

- | | |
|--|--|
| <p>i. Antes de pronomes:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Conhecer Ø outras línguas.b) Ø meu pai.c) Ø meus pais me apoiam maningue.d) Ø meu anos não posso falar. | <p>ii. Posterior a quantificadores¹⁰⁹:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Todos Ø dias assisto telejornal.b) Todas Ø pessoas falavam isso.c) Leva Ø duas molhos.d) Cortei arroz Ø pouco. |
| <p>iii. SN com função de sujeito:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Ø filha dele veio.b) Ø notícias costuma aparecer.c) Ø negros não tinha.d) Ø amigo falou comigo. | <p>iv. SN como OD:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Foi levar Ø vovo.b) Lhe arranca Ø machamba.c) Cortei Ø folha.d) Fiz Ø quarta classe.e) Deu Ø coisa.f) Perdeu Ø marido.g) Tenho Ø criança pequeno. |
| <p>v. Após preposições</p> <ul style="list-style-type: none">a) Falou com Ø pai dele.b) Ligou para Ø mãe dele. | |

Acima, organizamos as ocorrências de acordo com o seu contexto, ou seja, separamos a exclusão de artigos nos seguintes contextos: (i) antes de pronomes possessivos, com exceção de alguns pronomes indefinidos (como é o caso de *outras*), (ii) na posição posterior a quantificadores universais e anterior a alguns quantificadores (*dois, pouco*), (iii) SN com função de sujeito, (iv) SN como objeto direto, e, por último, (v) depois de preposições que regem um SN (Atanásio, 2002). Essas ocorrências são,

¹⁰⁹ Posterior apenas a quantificadores universais, anterior a outros quantificadores.

para alguns estudiosos, resultados das interferências das LB no PM (Gonçalves, Stroud, 1998, Duarte *et al.*, 1999, Oliveira, 2001, Atanásio, 2002), por isso decidimos testar o emprego, ou não, de artigos no cindau.

PE	Cindau	PM	PB
63. Eu aprendi com o meu pai.	Ndhaka funda na babangu.	Eu aprendi com meu pai.	Eu aprendi com meu pai.

A sentença (63) expõe duas ocorrências por nós apontadas mais acima, a (i) que se refere à exclusão de artigos antes de pronomes possessivos e a (v), depois de preposições que regem um SN. Notamos, primeiramente, que o pronome possessivo vem acoplado ao substantivo *pai* (*baba* em cindau) e que a preposição *em* (*na* em cindau) não é seguida de nenhum artigo, o que pode justificar o fato de falantes que tem LB como materna não usarem artigos em suas construções frásicas (Atanásio, 2002, Petter, 2010, Adriano, 2014), mas ainda assim não é suficiente para que afirmemos que esta característica da LB é generalizada para o português, pois constatamos que na variedade brasileira também é comum a exclusão de artigos. Vejamos outro caso:

Português	Cindau
64. Comi um pouco de laranja.	Ndhaha padoko rarangi.
65. Comi pouca coisa.	Ndhaha zviro padoko.
66. Todos os dias comemos arroz.	Mazua hosse tinoga mupunga.

Como podemos ver nas sentenças formadas com quantificadores (64), (65) e (66), não há nenhuma presença de artigo. As sentenças (64) e (65) do português ocorrem da mesma forma no cindau, tanto quando há preconização de artigos, como quando não há. As mesmas sentenças apresentam a seguinte estrutura quando generalizadas ao PM:

- 67. Comi pouco laranja.
- 68. Comi pouca coisa.

As estruturas acima (67) e (68) não são estranhas no PM, sendo o seu emprego entendida como normal, já no PE, que é a norma seguida por Moçambique, essas mesmas estruturas têm valores diferentes, em que uma (67) causa estranhamento, entretanto a outra (68) ocorre naturalmente.

No caso da sentença (66), assim como (64), do português, exige-se a presença de artigos, a diferença é que na sentença (64) a posição do artigo é anterior ao quantificador, e na (66) a exigência é na posição posterior ao quantificador, por isso são designados como pré-artigos (Casteleiro, 1977, apud Atanásio, 2002), tornando-se agramaticais caso ocorra o contrário.

Embora as situações em que temos a exclusão de artigos na posição de sujeito (iii) sejam frequentes em falantes de português como L2, no PP sentenças dessa conjuntura são agramaticais, a não ser que sejam introduzidos por quantificadores (*algum, certos*) (Duarte et al., 1999, Oliveira e Cunha, 2001 apud Atanásio, 2002).

69. *Filha dele veio

70. *Negros não tinha possibilidades.

Nas frases (69) e (70), produzidas pelos entrevistados, não seriam necessários artigos se as frases fossem as seguintes:

Português

71. Certa/alguma filha dela veio.

72. Alguns/certos negros não tinham possibilidades.

73. Perdeu Ø marido.

74. Deu Ø coisa.

Cindau

Nghana mwanake wa via.

Wamwe maboi hainga hasina ciro.

Nos últimos dois casos, (73) e (74), temos a exclusão do artigo no SN do OD. Neste contexto, é importante salientar que o PE prevê a omissão do artigo em situações que temos nomes contáveis no plural, construções com vocativos, topônimos de cidades e países (Mateus et al., 1989, Longobardi, 1994, Lois, 1996, Rigau, 1999, apud Atanásio, 2002), porém nenhum dos dados obtidos insere-se nessa exceção.

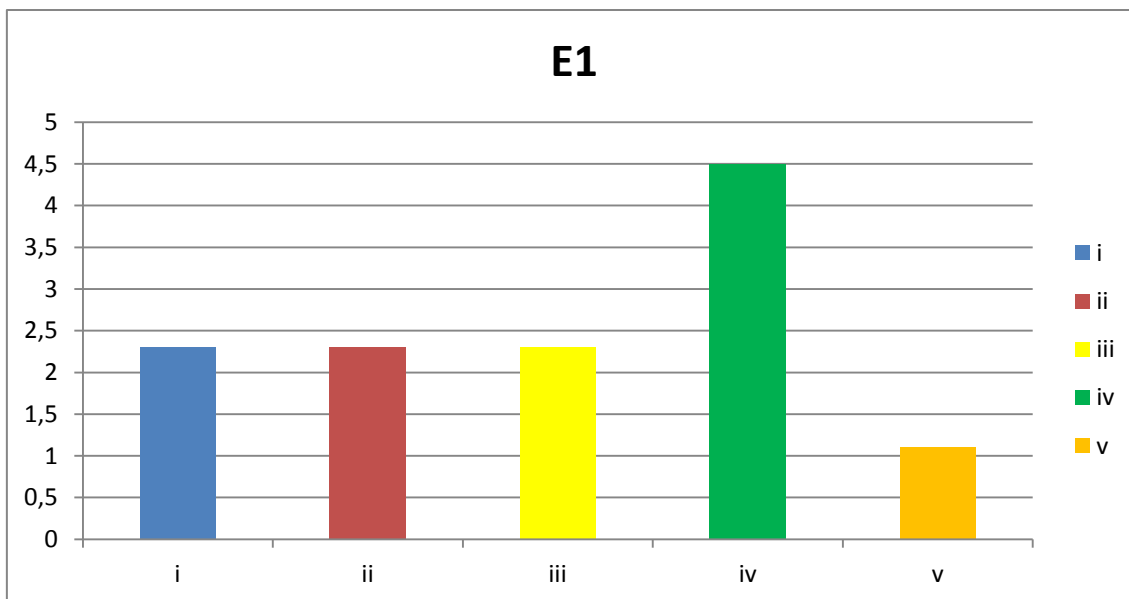


Gráfico 17: Exclusão de artigos no E1

O gráfico acima mostra que há maior número de exclusões de artigos quando temos um SN na posição de OD, (iv), (4,5%), seguidamente quando há ocorrências de pronomes na posição de sujeito (i), SN com função de sujeito (iii) e quando temos quantificadores (ii); todos estes contextos apresentam a mesma percentagem (2,3%), mostrando, deste modo, que a probabilidade de um ocorrer, assim como do outro, é a mesma. No caso de omissão em contextos que temos preposições (v), o número de ocorrência é menor em relação aos outros (1,1%). O que faz com que tenhamos 12,5%¹¹⁰ de exclusão de artigos no E1.

Escolaridade E2

i. Antes de pronomes:

- a) Mesma que Ø minha.
- b) Vivia com Ø minha avo.
- c) Agora vivo com Ø meus parentes.
- d) Falo Ø minha mãe.
- e) É Ø meu local de trabalho.
- f) Perdi Ø minha mãe muito cedo.

ii. Posterior a quantificadores:¹¹¹

- a) Todos Ø crianças.
- b) Todas Ø manhãs.
- c) Todos Ø dias.
- d) Falo Ø pouco sena.

¹¹⁰ 12,5% de 176 contextos de exclusões de artigos.

¹¹¹ Posterior apenas a quantificadores universais, anterior à outros quantificadores.

iii. SN com função de sujeito:

- a) Ø alunos contribuíam dinheiros
- b) Ø mulher sempre tem sorte.
- c) Ø cidade da Bera é um bom lugar.
- d) Ø eretrecista trabalha com coisas de luz.
- e) Ø próximo
- f) Ø coisas são difíceis.
- g) Ø mesmo aconteceu comigo.

iv. SN como OD:

- a) Conhecer Ø consoantes.
- b) Introduziram Ø ensino de bilingue.
- c) Faço Ø esforço.
- d) Perdi Ø controle.
- e) Escuto Ø rádio.
- f) Conhecia Ø televisão.
- g) É Ø vínculo laboral.
- h) Tenho Ø nível médio.
- i) Domino Ø ndau.
- j) Beira é Ø número um para viver.
- k) Falam é Ø fulana.
- l) Agora vou organizar Ø dinheiro.

v. Após preposições

- c) Ir aØ Brasil.
- d) Vou viver com Ø minha namorada.
- e) É bom comunicar com Ø as pessoas.

Acima, temos os dados obtidos com falantes de escolaridade alta, nos quais podemos notar que: o fenômeno é mais frequente que nos com baixa escolaridade e há maior tendência para omitir artigos quando estão na posição de OD (iv). Vejamos como algumas sentenças produzidas em português por falantes de cindau como L1 ficariam em cindau:

PE	Cindau	PM	PB¹¹²
75. Os alunos contribuíam dinheiro.	Wajiji waibekhera mare.	Alunos contribuía(m) dinheiro.	Os alunos contribuíam dinheiro.
76. Comunicar	Dawijana no wajiji.	Comunicar com	Comunicar com os

¹¹² Segundo entrevistados, as frases aqui expostas sem artigos causariam estranhamento no PB, exceto a 78.

	com os alunos.		alunos.		alunos.
77.	Todas as crianças contribuíam.	Wana wese waibekhera.	*Crianças todas contribuíam ¹¹³ .		Todas as crianças contribuíam.
78.	Com a minha avo.	Na mbhuia angu .	Com minha avó.		Com minha avó.

De acordo com os dados obtidos, podemos constatar que no SN como sujeito (75), após preposição (76), e posterior a quantificador (77), relacionando com a presença ou não de artigo, funciona da mesma forma, sem marcação de artigo no cindau. Há algumas diferenças nos enunciados: na sentença em (76) há introdução da preposição *com* (*no* em cindau), pois temos o verbo *comunicar*, neste contexto, a reger um SP, já na sentença (77) temos uma inversão da ordem, em que a sentença inicia por *wana* (criança) e depois vem o quantificador *todas* (*wese*) seguido da conjugação verbal (*waibekhera*). Em (78), notamos a junção, nas LB, do pronome possessivo *angu* (minha) ao substantivo *mbuia* (avo), porém há exclusão do artigo neste contexto, essa característica do cindau e do PM é comum no PB, porém inaceitável no PE (Spanoghe, 1998, Cunha e Cintra, 1999, apud Adriano, 2014). Quanto à variável idade, tanto o I1, I2, bem como o I3 apresentam o mesmo tipo de ocorrências, alguns bem mais que os outros, a depender, nossos dados da eloquência do informante.

Apresentamos, abaixo, a ocorrência de exclusão de artigos de acordo com o contexto delimitado mais acima, isto é, (i) pronomes, (ii) quantificadores, (iii) posição de sujeito, (iv) posição de objeto direto e (v) preposições.

¹¹³ Todas as frases apresentadas no PM são provenientes do discurso dos entrevistados.

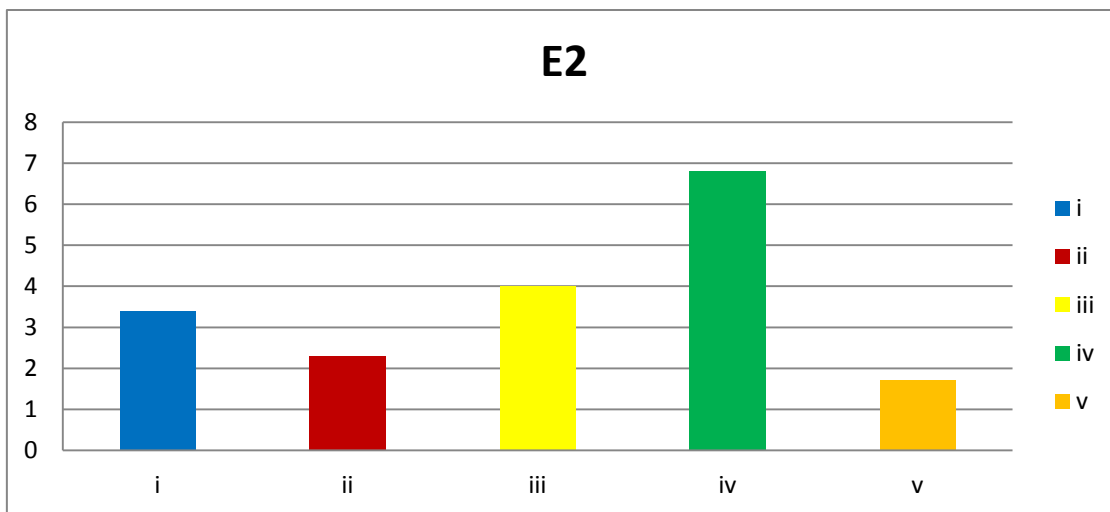


Gráfico 18: Exclusão de artigo em E2

Notamos maior número de exclusões em contextos de objeto direto, (iv), (6,8%). O segundo contexto mais alto é a exclusão na posição de sujeito (iii) com o percentual de 4. Em terceiro, quando temos pronomes possessivos (i), sendo a sua percentagem 3,4. Posteriormente encontramos a situação em que temos quantificadores, (ii), (2,3%). Por último temos a exclusão na presença de preposições (v) (1,7%). Somados os cinco contextos apresentados no E2, ficamos com uma percentagem total de ocorrências de 18,2%¹¹⁴.



Gráfico 19: Comparação dos contextos de exclusão de artigos em E1 e E2

¹¹⁴ 18,2% de 176 contextos de ocorrências de exclusão de artigos.

Comparando os dados dos dois gráficos, o E1 e E2, constatamos que em ambos os níveis de escolaridade, baixo e alto, o contexto mais comum é o de exclusão de artigo quando temos um SN na posição de OD (iv). Notamos também que em ambas variáveis, tanto E1, como o E2, há uma percentagem baixa para exclusão perante preposições (v), sendo esse o contexto em que menos ocorre a exclusão. Ainda podemos ler o fato do E2 apresentar maior número de exclusão em relação ao E1. De uma forma geral teremos:

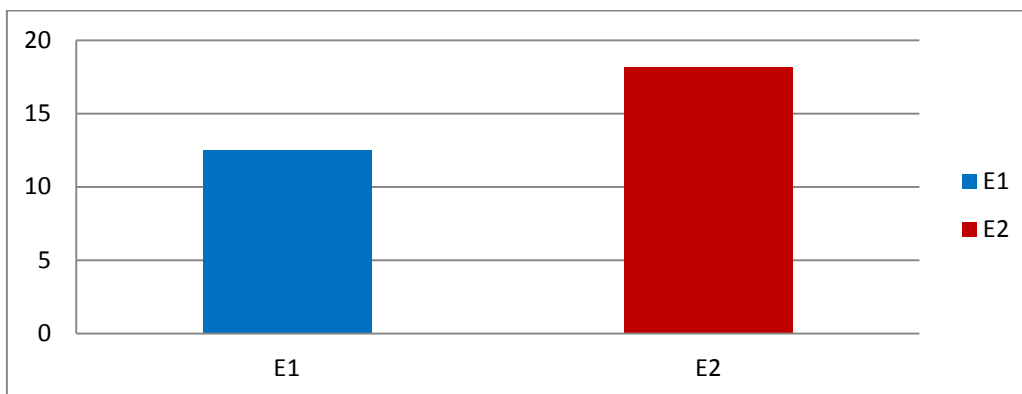


Gráfico 20: Comparação de exclusão de artigos em E1 e E2

A exclusão de artigos destacou-se como um dos fenômenos mais marcantes nos falantes de cindau como L1 e português como L2, tanto para os menos escolarizados, E1 (12,5%), como para os que mais acesso à educação tiveram, E2 (18,2%). O facto de termos a exclusão de artigos com frequência em ambos os níveis de escolaridade pode estar atrelado a não existência de artigos na língua cindau.

Este fenômeno também ocorre e é objeto de estudo em outras variedades do português, como o PB e o PA (Magalhães, 2011, Adriano, 2014).

3.3. Resíduos ¹¹⁵

a) Questões retóricas

Os falantes de cindau como L1 tendem a fazer uso de questões durante a conversação, entretanto essas questões são retóricas. As questões retóricas são mecanismos discursivos que orientam e/ou sustentam argumentos (Araújo e Freitag,

¹¹⁵ A repetição e as questões retóricas são resíduos dos fenômenos do PM, pois eles não são listados como características comuns de falantes do PM.

2010; Costa e Silveira, 2012), e esses falantes usam este mecanismo como estratégia para dar continuidade aos seus raciocínios, manter seu turno de fala.

Normalmente as questões buscam respostas de forma a mudar o estado epistêmico do locutor, entretanto a pergunta retórica não tem esta função, por essa razão vários autores não a consideram como questão, pois “considera-se a pergunta um pedido de informação não conhecida”¹¹⁶. Os entrevistados elaboram questões e eles mesmos respondem, não dependendo do interlocutor para prosseguir o discurso. Atentemos:

79. Ela tinha viajado de ir aonde? Mambone!

80. ... falando sobre a nossa língua, nem?

Em (79), temos uma pergunta retórica típica, em que está claro, no discurso do falante, que ele não precisa de uma resposta para prosseguir, visto que o interlocutor nada sabe sobre o assunto tratado. Esse tipo de pergunta é comum em falantes de cindau como L1 e português como L2. Já em (80), há uma pergunta que funciona como se precisasse de confirmação do interlocutor para que haja continuidade; neste ambiente, o interlocutor tem conhecimento sobre o que se fala, entretanto, o locutor não espera pela confirmação e continua o seu discurso.

Relativamente às questões, notamos nos dados obtidos que há grande número de ocorrência em falantes com pouca escolaridade, independentemente da idade, vimos também que essa estratégia ocorre, provavelmente, porque há uma forte necessidade, por parte do locutor, em estabelecer contato, chamar a atenção e manter o foco do interlocutor.

b) Repetições

Este fenômeno morfofonológico, também designado reduplicação, pode ocorrer de forma parcial ou total (Araujo, 2002, Bandeira e Freitas, 2012). No PM é frequente a repetição de forma parcial (segundo os dados que tivemos), bem como no PB (Araujo, 2002, Bandeira e Freitas, 2012).

Escolaridade E1

¹¹⁶ Fávero, 2000.

81. Nem o que, nem o que.
 82. fundo, fundo; bem, bem; muito, muito.
 83. maneira, maneira; pouco, pouco.

No que tange ao conteúdo semântico, em (81), a expressão equivale a *nada*, já as sentenças em (82) exprimem intensidade, algo que acontece de forma intensa, e em (83) há uma relação com uma exposição de forma gradativa ou parcial. A tonicidade em (82) e (83) é distinta, ao passo que (82) é forte, em (83) é fraca. As palavras repetidas, em discursos de falantes de cindau como L1, aparecem tal e qual a base, ou seja, como um morfema aspectual de interatividade. Olhemos:

Fundo- base }
 Fundo-MR¹¹⁷ } Fundo-fundo

Segundo os dados, as palavras reduplicadas têm sentido por si só, não precisando da reduplicação para ganhar sentido. Enquanto no PB as palavras reduplicadas são geralmente verbos e passam à reduplicação quando conjugados na terceira pessoa (Araujo, 2002), no PM são substantivos (*maneira*), advérbios (*pouco*) e adjetivos (*bem*¹¹⁸) e não são flexionados, nem em número, nem em gênero. Sendo estranhas construções como:

84. * pouca-pouca
 85. *Muitos-muitos

Em todas as faixas etárias verificou-se a repetição, mostrando-se uma forte característica em falantes pouco escolarizados de cindau como L1.

Escolaridade E2

No tocante a esta variável, diferentemente do que acontece em E1, vimos que a repetição não é comum, tendo aparecido apenas em um falante¹¹⁹.

¹¹⁷ Morfema repetido

¹¹⁸ O *bem* não só aparece como adjetivo, mas também pode aparecer como advérbio. Preferimos destacar em contexto de adjetivo para facilitar a diferenciação na reduplicação.

¹¹⁹ E2I3 B.

86. Quê, quê.

87. onde, onde.

Em (86) temos uma interjeição reduplicada que ganha o sentido de *etc.*, e em (87) um advérbio, tal como aparece em (83).

Em resumo, com relação aos fenômenos que vimos, e comparando os dois níveis de escolaridade, E1 e E2, constatamos que essas características são mais comuns em falantes menos escolarizados. A faixa etária, por sua vez, não se mostrou um grande diferenciador neste fenômeno, pois em E1 ocorre em todos os falantes, já em E2, apenas em um falante de dois da mesma faixa etária.

Outro facto que se torna pertinente mencionar é o dos falantes falarem mais a LB em casa e com seus amigos, isso mostra como o falante se sente perante a LB e a LP, visto que usa a LB em contextos em que se sente mais confortável.

Considerações finais

Nesta parte final do nosso estudo, teceremos algumas considerações que refletem conclusões da nossa análise, não definitivas, mas sim iniciais, abertas para continuidade. Buscaremos elencar quais fenômenos se fizeram mais presentes no discurso dos entrevistados e fazer um elo com as variáveis por nós elegidas.

Antes de irmos aos pontos fulcrais, é importante deixarmos claro as grandes dificuldades que enfrentamos no desenvolvimento desta pesquisa, que, como toda pesquisa de campo, que envolve informantes, está sujeita a vários contratempos. Esperamos que nosso relato seja interessante para outros pesquisadores que se virem diante de percalços semelhantes.

Quando projetamos a primeira parte do trabalho, que dizia respeito ao esboço da pesquisa, objetivávamos trabalhar com informantes que frequentassem o ensino bilíngue e que tivessem o cindau como L1, conseqüentemente, o trabalho teórico foi desenvolvido nessa vertente: fazer uma aliança entre as influências de uma LB na língua oficial e o ensino bilíngue. Porém, como nem tudo no campo de coleta é exatamente como planejado, na altura da recolha de dados, não pudemos viajar para as zonas desejadas, devido a conflitos políticos. Perante esse impasse, e com o tempo limitado, decidimos que não trabalharíamos com informantes do ensino bilíngue, mas sim com todo aquele que tivesse o cindau como L1 e português como L2. Desse modo, adaptamos o questionário para que nos fosse útil naquele contexto. Este episódio mostrou que devemos estar preparados para lidar com as dificuldades do terreno, e o resultado final apresentado é também uma mostra de como conseguimos nos adaptar às novas situações que se fizeram.

Depois da transcrição parcial, avaliação e análise dos dados por nós coletados, elaboramos gráficos, de modo que nos dessem uma visão geral e nítida dos fenômenos encontrados. Como é possível depreender de nosso trabalho, elencamos treze fenômenos, e entre eles alguns apresentaram um número significativo de ocorrências, outros, devido ao seu número reduzido, não nos permitiu nem fazer previsões ou avaliações mais profundas nem elaborar gráficos comparativos.

Como já mencionamos, distinguimos variáveis extralinguísticas que pudessem condicionar o ocorrência dos fenômenos analisados, ambas sociais: a faixa etária (I1, I2 e I3) e o nível de escolaridade (E1 e E2). A partir destas, fomos descrevendo os

fenômenos. Pudemos depreender que a variável escolaridade foi mais significativa que a faixa etária, visto que encontrávamos frequentemente distinções com relação a ocorrência de variantes linguísticas que envolviam o nível de escolaridade, mas a mesma manifestação nas diferentes faixas etárias.

Em E1, os fenômenos que mais se fizeram presentes foram exclusão de artigo, falta de concordância em gênero e deslateralização. Já em E2, foi a exclusão de artigo e a exclusão de preposições. Notamos que a exclusão de artigo teve um número elevado, o maior índice de ocorrência, tanto em E1, assim como no E2. Este fato é justificado devido à ausência de artigos no cindau, o que vai de acordo com a hipótese de transferência de fenômenos da língua materna para a L2. Entretanto, alguns fenômenos contrapõem a questão da transferência, como é o caso da troca de preposições. Dentre os fenômenos relacionados com preposições, a troca é o fenômeno menos recorrente, embora no cindau tenhamos uma preposição (*ku-*) correspondendo a duas preposições em português (*na* e *para*), o que provavelmente influenciaria a substituição de preposições no PM. Analisando estes fatos, anuímos com Ngunga ao cogitar que as influências da língua cindau no português são resultados da dificuldade existente no processo de aprendizagem de português como língua segunda.

Os problemas de concordância também merecem destaque comparativo, enquanto a falta de concordância em gênero mostrou-se muito mais evidente em E1, que em E2, a falta de concordância em número não apresentou uma diferença tão díspar. Esta questão fez com que refletíssemos sobre como se olha para a falta de concordância no PM, reparámos que falantes que apresentam em seus discursos falta de concordância em gênero são denotados como pessoas não escolarizadas ou até mesmo com nível de instrução baixo, como cita Gonçalves (2015).

A língua, sendo um fator social, tem características próprias e contextuais, estando diretamente envolvida com a cultura. Portanto, é de se esperar que o funcionamento do cindau, uma língua bantu, seja diferente do funcionamento do português, conforme mostramos nas nossas análises, mas nada impede que ambas somem e apresentem um produto único e diferenciado, uma variedade.

Metade dos nossos entrevistados afirmou que a língua que mais usam é o cindau, outra metade, afirmou que usa o português, entretanto quando se trata da língua que usa na sua zona de conforto, em casa, 83% dos entrevistados declararam que usam o cindau. Isso mostra que por mais que o português seja falado, a língua com a qual temos mais afinidade continua a ser a língua materna, continua a ser uma língua bantu. E, de certa

forma, isso gera influências na língua que devemos falar em todos os outros contextos que não sejam tão pessoais, na L2. Elucidamos, ainda, que nesse contexto, os entrevistados explanaram que a língua bantu, ou seja, o cindau não é a língua usada com maior frequência pela maior parte deles, mas sim a língua com a qual tem mais proximidade.

É evidente que a escolaridade ajudaria a ultrapassar enormes barreiras, como foi exposto na análise de dados da deslateralização, por exemplo, em que vimos que quanto mais sujeito à educação, mais se percebe a distinção entre /r/ e /l/, mas a escolaridade não deve ser usada para marginalizar o resultado da convivência de duas línguas.

Moçambique precisa, na verdade, adotar uma postura mais nacionalista de modo que resgate parte da sua cultura e, sobretudo, conservar e desenvolver, as línguas nacionais, tanto em meios formais, como informais, visto que são recursos fiéis da cultura de um povo. A adoção de uma conduta mais nacionalista inclui a preferência por políticas linguísticas inclusivas que respondam à diversidade moçambicana.

Referências bibliográficas

- ADRIANO, P. S.. Tratamento morfossintático de expressões e estruturas frásicas do português em angola: divergências em relação à norma europeia. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade de Évora, Évora, 2014.
- ALVAREZ, M. A. G.. La oblicuidad, construções de dativos na interlíngua de estudantes brasileiros de espanhol. São Paulo: USP, Dissertação de Mestrado em Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2002.
- ALVES, Z. M. M. B., DA SILVA, M. H. G. F. D.. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Paidéia, n. 2, Ribeirão Preto, 1992.
- ARAÚJO, M. J.. Visão sobre a Metátese: da aquisição à linguagem adulta. Revista Eletrônica de linguística dos estudantes da Universidade do Porto, Vol. 3, 2011.
- ATANÁSIO, N.. Ausência do Artigo no Português de Moçambique: Análise de um corpus constituído por textos de alunos do Ensino Básico em Nampula. Dissertação de mestrado, Nampula, 2002.
- BARBOSA, F. E.. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. Ser professor universitário. 2008. In http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf acessado em 20 de Abril de 2016
- BASSO, R. M., OLIVEIRA, R. P. De. FEYNMAN, A LINGUÍSTICA E A CURIOSIDADE, REVISITADO. Matraga, Rio de Janeiro, v.19, n.30, 2012.
- BASTOS, M. S. A.. *A Educação intercultural na formação contínua de professores de línguas*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2014 (Tese de doutoramento não publicada).

- BAXTER, A.. A concordância de número, 2009. In Dante Lucchesi, Alan Norman Baxter & Ilza Ribeiro (eds.), *O português afro-brasileiro*, 269-293. Salvador: EDUFBA. BLOOMFIELD, L. *Language*. Holt: New York, 1933.
- BRANDÃO, S. F.. Concordância nominal. In: VIEIRA, S. R. & BRANDÃO, S. F. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007, pp. 57-83.
- BRITO, A. M.. Do European Portuguese and Spanish have the Double Object Construction? In ENCUESTROGG. V Encuentro de Gramática Generativa, 29-31 de Julio de 2009, org. da COMISIÓN ORGANIZADORA DEL VEGG, Facultad de Lenguas - Universidad Nacional del Comahue, General Roca, Río Negro, Argentina, CDRom, 2010, pp. 81-114.
- BUENO, E. S. Da S., CARVALHO, M. P. De.. Aspectos sociolinguísticos da síncope nas proparoxítonas no português falado em Dourados – MS. UEMS, 2010.
- CAGLIARI, L C.. *Fonologia do Português: análise pela geometria de traços*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Edição do Autor, 1998.
- _____. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- _____. *Alfabetização & Lingüística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. A epêntese consonantal em português e sua interpretação na Teoria da Otimalidade. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 163-192, 2000.
- CALLOU, D., SILVA, G. M. O.. O uso do artigo definido em contextos específicos. In: HORA, Dermeval da (Org.). *Diversidade Lingüística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997.
- CALLOU, D. et al. Dinâmica do específico e do genérico: artigo definido e construções existenciais. *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos*, Juiz de Fora: Editora UFJF, v. 4, n. 2, 2000.

- CÂMARA JÚNIOR, J. M.. Estrutura da Língua Portuguesa. 40ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CAMPBELL, L.. Historical linguistics: an introduction. Edinburg: Edinburg University Press, 1998.
- CAMPOS JUNIOR, H. da S. A variação morfossintática do artigo definido na capital capixaba. 2011. 110f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- CANTONI, M. M.. A epêntese no português brasileiro em uma perspectiva multirrepresentacional. Gragoatá- Revista dos programas de pós-graduação do Instituto de Letras da UFF, v. 20, n. 38, 2015.
- CARVALHO, M. J. A.. Um tipo de passivas no português oral de Moçambique? Actas do 3º encontro da associação portuguesa de linguística, Lisboa, 1987.
- COLLISCHONN, G. A epêntese vocálica no português do Sul do Brasil. In: Bisol, L.; Brescancini, C. R. (Org.). Fonologia e variação: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 205-230.
- _____. Epêntese vocálica e restrições de acento no português do sul do Brasil. Signum: estudos da linguagem, v.7, n.1, 2004.
- COSTA, I.. O uso do artigo definido diante de nome próprio de pessoa e possessivo do século XIII ao século XVI. In: SILVA, R. V. M. e; MACHADO FILHO, A. V. L. (Org.). O português quinhentista: estudos lingüísticos. Salvador: EDUFBA/UEFS, 2002.
- CUMBANE, R. M. M.. *As construções de duplo objecto em Xitshwa – repercussões em falantes do português língua não materna*. Universidade de Lisboa, tese de doutoramento, 2009.

- CUNHA, C., & CINTRA, L.. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 15ª Ed., Lisboa, Edições João Sá da Costa, 2005.
- DA SILVA, H. De M. A Periferia Esquerda da Oração em Oshikwanyama. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2008 (Dissertação de mestrado).
- DINIZ, M. J.. Análise de erros: Uma experiência com alunos moçambicanos. In Direção da Associação Portuguesa de Linguística (org.) *Actas do 3º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Volume I, pp. 125-138. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 1987.
- DUARTE, I. et al.. Não cheguei de aprender nada - Áreas de variação e tendências de mudança no português de Moçambique, em A. C. Lopes e C. Martins (orgs.), *Actas do XIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística, v. I, 1999.
- FIRMINO, G. et al.. *Linguística e Literatura*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 1987.
- _____. *Situação Linguística de Moçambique*. Maputo, Instituto Nacional de Estatística, 2000.
- _____. A Questão Linguística na África Pós-Colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Promédia, 2005.
- _____. *A Situação do Português no Contexto Multilíngue de Moçambique*, 2009. Acessado em 24 de Março de 2014.
- FLORÊNCIO, F.. Identidade étnica e práticas políticas entre os vaNdau de Moçambique. *Cadernos de Estudos Africanos*, 3, 2002.
- _____. *Ao encontro dos Mambos: as autoridades tradicionais vaNdau e Estado em Moçambique*. 1ª Ed., Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, 2005.

- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRANCESCHINI, L. T., LOREGIAN-PENKAL, L.. A variável sexo/gênero e o uso do tu/você no sul do Brasil. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 18/1, 2015.
- FREITAG, Raquel Meister Ko. “Idade: uma variável sociolinguística complexa”. *Línguas & Letras*, v. 6, 2005.
- FROTA, S., VIGARIO, M.. Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB. *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Vol.1. Coimbra: APL, 2000: 533-55.*
- GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T.. Métodos de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- GIL, A. C.. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GODOY, A . S.. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995.
- GONÇALVES, Perpétua. “Desvios à Norma no Português falado em Moçambique”. In *Direcção da Associação Portuguesa de Linguística (org.) Actas do IV Encontro da Associação Portuguesa da Linguística*. Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística, 1988.
- _____. *Português de Moçambique: Uma Variedade em Formação*. Maputo, Livraria Universitária, 1996.
- _____. Dinâmicas do Português em Moçambique: Afinal, o que são erros do português. In *Primeiras Jornadas de Língua Portuguesa*. Maputo: UEM, 2005.

- _____. Pesquisa linguística e ensino do Português L2: Potencialidades das taxinomias de erros. *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Vol. 2, 1, 2007.
- _____. *A Gênese do Português de Moçambique*. Lisboa, Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2010.
- _____. “O Português em África”. In Raposo, E. et al (orgs). *Gramática do Português*. Vol. 1, Coimbra, Fundação Gulbenkian, 2013.
- _____. Aspetos morfossintáticos da gramática do português de Moçambique: a concordância nominal e verbal. *Cuadernos de la ALFAL*, n. 7, 2015.
- GUTHRIE, M.. *Comparative Bantu*. Cambridge, Gregg International Publishers, 1967-1971. Vol. 1-4.
- GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: está é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília-DF, v. 22, n. 2, 2006, p. 201-210.
- HORA, D. Da. et al. Português brasileiro: uma língua de metátese? Vol. 42, Porto Alegre, Letras de Hoje, 2007.
- HUME, E.. The indeterminacy/ attestation model of metathesis. *Language*, Vol. 80, 2004.
- JARVIS, S.. Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in interlanguage lexicon. *Language Learning*, v.50, n.2, 2000, p. 245-309.
- Krashen, S.. *The input hypothesis*. London: Longman, 1985.
- LABOV, W.. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

- _____. Estágios na aquisição do inglês standard, 1974. In: FONSECA, M. e NEVES, M. (orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado.
- _____. The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. In: *Language Variation and Change*. USA: Cambridge University, 1990, p. 205-254.
- _____. *Principles of Linguistic Change – Social Factors*. Oxford: Blackwell, 2001.
- LANGA, D. A. S.. *Morfofonologia do Verbo em Changana*. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2012.
- LOPES, A. J.. *Batalha das Línguas: perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- LOPES, L. De O. J. A concordância nominal de número no português falado na zona rural de Santa Leopoldina/ES. Dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- LOURENÇO, V. A.. *Moçambique: Memórias sociais de ontem, dilemas políticos de hoje*. Lisboa, Gerpress, 2009.
- LUCCHESI, D., ARAÚJO, S.. A teoria da variação linguística. *Vertentes do português popular do estado da Bahia*, v. 2, 2016.
- MALMBERG, B.. *A fonética: no mundo dos sons da linguagem*. Lisboa: Ed. Livros do Brasil-Lisboa, 1998.
- MATOS, M. P. de.; SÂNDALO, M. F. S. Síncopa vocálica no português brasileiro. In: XII Congresso Interno de Iniciação Científica da UNICAMP, Campinas, 2004.
- MENEZES, L. J. J. M.. *Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana*.

- _____. Interferências das línguas maternas de origem bantu no português falado em Moçambique por alunos de educação bilíngue: considerações preliminares. Anais do X Encontro do CelSul: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2012.
- MOLLICA, C.. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In.: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- MOLLICA, M ., BRAGA, M. L.. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.
- MONDLANE, E.. *Lutar por Moçambique*. Lisboa, Sá da Costa Editora, 1977.
- NARO, Anthony. The social and structural dimensions of syntactic change. *Language*, v. 57, n.1, 1981.
- NGUNGA, A.. *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo, Imprensa Universitária, 2004.
- _____. *Interferências de Línguas Moçambicanas em Português falado em Moçambique*. Maputo, Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, 2012.
- NGUNGA, A., et al. *Educação Bilíngue na província de Gaza: uma avaliação de um modelo de ensino*. Maputo, Centro de Estudos Africanos (CEA)- Universidade Eduardo Mondlane, 2010.
- NGUNGA, A., FAQUIR, O. G.. *Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Centro de Estudos Africanos (CEA)- Universidade Eduardo Mondlane, 2011.
- PAIVA, Maria da Conceição de. & DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia (orgs). 2003. *Mudança Lingüística em Tempo Real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

- PARLATO-OLIVEIRA, E.. Investigação do fenômeno de epêntese em crianças monolíngues e bilíngues: a influência da percepção na aquisição fonológica. *Letras de Hoje*, v. 2, n. 1, Porto Alegre, 2007.
- PATEL, S. A.. Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique. Dissertação apresentada ao programa de pos-graduação em linguística aplicada do Instituto em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Biblioteca Digital da Unicamp, 2006.
- PETTER, M. Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano. *PAPIA- Revista Brasileira de Estudo Crioulos e Similares*, Vol. 19, 2009.
- REGO, S. V.. *Contributo para a constituição de um corpus de portuguesismos em Nyngwe*. Universidade de Lisboa, tese de mestrado, 2000.
- ROBATE, S. A.. Currículo de Formação de Professores Primários na Disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos. Praiba, São Paulo, 2006.
- SANTOS, R. L. de A. A concordância verbal na fala de menores carentes que vivem em entidades filantrópicas de Maceió. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.
- SÁ NOGUEIRA, R. De. Tentativa de explicação dos fenômenos fonéticos em português. 2. ed. Lisboa. Livraria Clássica, 1958.
- SCHERRE, M.M. P.. Relação entre classe gramatical e posição na concordância nominal em português. *SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA DO GEL*, 33, 1987. *Anais ... Campinas, IEL-UNICAMP*, 1988, p.364-73.

- _____. Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.
- SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. 1998.
- SCHERRE, M. M. P.; YACOVENCO, L. A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco. Revista da ABRALIN, n. esp., p. 121-146, 1ª parte. vol. Eletrônico, 2011.
- SCHNEIDER, A. A epêntese medial em PB e na aquisição de inglês como LE: uma análise morfofonológica. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SILVA, J. G.. *Interferência e Variante Linguística. Algumas Considerações Sociolinguísticas sobre o Português Falado em Moçambique*. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 1991.
- SILVA NETO, S. Da. História da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1956.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.
- SIOPA, C.. Estruturas problemáticas e Estratégias de Ensino do Português na Universidade. In O Português Escrito por estudantes universitários: Descrição linguística e estratégias didáticas. Maputo: Texto Editores, 2010.
- STROUD, C. & GONÇALVES, P. *Panorama do Português Oral de Maputo*. Volume 1: Objectivos e Métodos, Maputo, INDE, 1997.
- TIMBANE, A. A.. *Os Estrangeirismos e os Empréstimos no Português Falado em Moçambique*. Campinas, Cadernos de Estudos Linguísticos, 2012 In

<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/viewFile/1576/3065> acessado em 4 de Abril de 2014.

_____. A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP, 2013.

_____. A variação linguística e o ensino de português em Moçambique. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP.

TRIVIÑOS, A. N. S.. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

WACHE, F. M. A.. A Subcategorização Verbal no Português de Moçambique: análise de um corpus. Dissertação de Mestrado, Universidade do Aveiro, 2014.

WEINREICH, U. Language in Contact: Findings and Problems. The Hague, 1953.

WEINREICH, U., LABOV, W., HERZOG, M.. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística. [trad.] Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2006 [1975].

YIN, R. K.. Estudo de caso – planejamento e métodos. 2ª Ed., Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZIMMER, M., FINGER, I., SCHERER, L.. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. ReVEL. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

ZUCCARELLO, M. F.. Domínios e interferências da língua estrangeira sobre a língua materna, 2009.

Links consultados

<http://linguasmocambicanas.blogspot.com/2009/08/situacao-linguistica-da-lingua-cindau.html> acessado no dia 2 de Abril de 2014.

<http://rectasletras.blogspot.com/2012/11/formacao-de-um-portugues-mocambicano-ou.html> acessado no dia 15 de Março de 2014.

<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/mes/06.pdf>

http://www.fonologia.org/quadro_fonetico.php

http://www.cnbcafrica.com/ImageGen.ashx?image=/media/19068574/africa_2_800_wikipedia.png

<http://www.mozambiqueembassy.ch/userfiles/images/Mozambique/Mozambique-Africa-map.gif>

http://www.ine.gov.mz/https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/12/Bantu_zones.png/295px-Bantu_zones.png

<http://photos1.blogger.com/blogger/6380/1929/1600/mapa%20mocambique.1.gif>

Anexos

Fenômenos ¹²⁰	E1	E2
FF- EV	3	0
FF- Desl.	17	2
FF- QSC	1	0
FF- Met.	4	0
FF- AV (i-e)	4	4
FF- Sinc.	13	4
MS- CN	12	8
MS-CG	21	4
MS- FV	14	6
IP	7	5
EP	10	15
TP	6	5
EA	22	32

Tabela 10: Fenômenos linguísticos por escolaridade

Fenômenos	I1	I2	I3
FF- EV	0	3	0
FF-DESL.	5	10	4
FF- QSC		1	
FF- MET.	2	1	1
FF- AV (i-e)	1	5	2
FF- SINC.	6	3	8
MS-CN	8	6	6
MS- CG	11	9	5

¹²⁰ As siglas apresentadas tem o seguinte significado: FF- EV: Fonética e Fonologia, Epêntese Vocálica; FF-DESL: Fonética e Fonologia, Deslateralização; FF-QSC: Fonética e Fonologia, Queda de /s/ em Coda; FF-MET: Fonética e Fonologia, Metátese; FF- AV(i-e): Fonética e Fonologia, Abaixamento Vocálico de /i/ para /e/; FF- SINC.: Fonética e Fonologia, Síncope; MS- CN: Morfologia e Sintaxe, Concordância em Número; MS- CG: Morfologia e Sintaxe, Concordância em Gênero; MS- FV: Morfologia e Sintaxe, Flexão Verbal; IP: Inserção de Preposição; EP: Exclusão de Preposição; TP: Troca de Preposição; EA: Exclusão de Artigo.

MS- FV	6	5	9
IP	4	6	2
EP	7	10	8
TP	5	2	4
EA	23	14	17

Tabela 11: Fenômenos linguísticos por faixa etária

Inquérito

I. Dados pessoais

1. Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____
2. Naturalidade: _____
3. Classe: _____

II. Dados linguísticos

4. Qual é a sua língua materna?
5. Fala outras línguas além da materna? Quais?
6. Onde aprendeu o Português?
7. Qual é a língua que mais usa para se comunicar?
8. Qual língua usa em casa?
9. Qual língua usa com os amigos?
10. Acha importante saber falar mais de uma língua? Porquê?

III. Contato com os meios de comunicação

11. Assiste TV?
- a) Todos os dias () às vezes () nunca ()
- b) Tipo de transmissão: rede gratuita () rede privada ()
12. Ouve rádio?
- a) Todos os dias () às vezes () nunca ()
- b) Em que língua é transmitido o rádio?

IV. Percepção

13. O que mais admira na comunidade em que vive?
14. O que acha da educação na sua comunidade?
15. O que gostaria que mudasse na sua comunidade?
16. O que você acha mais difícil ao aprender português? Qual é a sua maior dificuldade com o português?

17. Descreva sua comida predileta.

Obrigada pela colaboração!