

## PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E SEGUNDA LÍNGUA EM MOÇAMBIQUE

Leonarda Jacinto José Maria Menezes<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo busca fazer, essencialmente, uma reflexão sobre a situação do ensino da Língua Portuguesa em Moçambique, particularmente nas zonas rurais, onde o português é considerado como língua estrangeira. Esta reflexão apoia-se nas ideias de alguns autores da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, dado que consideram a língua como parte integrante da cultura de um povo. Considerar que nas zonas rurais em Moçambique o português é língua estrangeira remete-nos para a questão da aquisição e da aprendizagem do português no campo do ensino, que é marcado por variantes linguísticas, quer ao nível da oralidade, quer ao nível da escrita, devido à situação de plurilinguismo em que o país se encontra. Essa variação linguística leva a essa população situações de estigmatização e discriminação por parte da restante população moçambicana, criando conflitos linguísticos, no geral, em ambientes sociais e, em particular, em ambientes escolares, o que acaba afetando o desempenho linguístico dos alunos nessas zonas.

**Palavras-chave:** Moçambique; português língua estrangeira; variação linguística. Discriminação; conflitos linguísticos.

**Abstract:** This article aims primarily a reflection on the situation of the teaching of Portuguese in Mozambique, particularly in rural areas, where Portuguese is considered a foreign language. This reflection is based on the ideas of some authors from Applied Linguistics and Sociolinguistics, as they understand the language as an integral part of the culture of a people. Consider that in rural areas in Mozambique Portuguese is a foreign language, brings us to the question of acquisition and learning Portuguese in the field of education, which is marked by linguistic variants, both in terms of orality as in terms of writing, because the situation of multilingualism in which the country finds itself. This linguistic variation leads to this population, cases of stigmatization and discrimination by the rest Mozambican population, creating linguistic conflicts in general, in social settings, and particularly in school settings that end up affecting the linguistic performance of students in these areas.

**Keywords:** Mozambique; portuguese foreign language; linguistic variation; discrimination; linguistic conflict.

---

<sup>1</sup> Leonarda Jacinto José Maria Menezes. Avenida Vladimir Lenine, nº 565, 41, Maputo – Moçambique. Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia, Salvador - Bahia - Brasil. Docente da Universidade Eduardo Mondlane. O artigo se insere na Área de Descrição e Análise Linguística, Linha de Pesquisa – Aquisição e Ensino de Português e na subárea do Ensino Bilíngue.  
leonarda\_menezes@yahoo.com.br

## **Introdução**

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

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

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

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

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

## **Aquisição e aprendizagem do Português**

É importante salientar que o português é segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE) para a maioria da população moçambicana, embora seja considerado língua oficial e língua de unidade nacional. Porém, há que distinguir o português como língua estrangeira do português como segunda língua, já que não se tratam de línguas maternas. Línguas estrangeiras distinguem-se, segundo Gonçalves e Stroud, (2000, p. 8), pelo fato de serem tipicamente aprendidas por via instrucional, com exposição à língua-alvo no contexto restrito

da sala de aula, ao passo que as segundas línguas (L2) são adquiridas em ambiente natural, com exposição à língua-alvo não só na escola como no seio da comunidade em que vivem os aprendizes. Segundo os mesmos autores, a aquisição das L2s pode decorrer em comunidades de falantes nativos (como acontece, por exemplo, com os imigrantes que aprendem uma L2 no país em que esta é a língua materna (L1) da comunidade) ou em comunidades em que a L2 é também uma língua não materna para a maior parte dos seus membros (como acontece em sociedades pós-coloniais, em que a língua colonial não é tipicamente a L1 da comunidade que a fala). Gonçalves e Stroud, (2000, p. 9) afirmam que o uso de L2 por falantes de diversas camadas sociais, com diferentes níveis de competência, dá origem a um conjunto de diferentes subvariedades não nativas dispostas ao longo de um *continuum* polilectal e realçam ainda que o surgimento destas subvariedades locais não é exclusivo das comunidades bilíngues. Fazendo referência à Kato (1993, p. 20), dão exemplo do português do Brasil que, apesar de aprendido tipicamente como uma L1, encontra-se numa fase de “competição de variantes” (GONÇALVES, P.; STROUD, C. 2000, p. 9).

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

A autora acima citada, ao fazer referência à aquisição de segunda língua, fala do ponto de vista de Krashen (1982, p. 98 *apud* CARIONI, 1988, p. 53) sobre a hipótese do *input*. Segundo essa autora, para que a aquisição se processe, isto é, para que se passe de um estágio da língua para outro, é preciso que o *input* esteja um pouco além do estágio atual em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição. Em outras palavras, se a competência atual na língua é **i**, o *input* deve conter informação linguística em grau além dessa competência, **i + 1**, e o indivíduo em fase de aquisição deve ser capaz de entender o *input* contendo **i + 1** (CARIONI, 1988, p. 53).

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

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

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

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

Já para Pupp Spinassé (2005, p. 18), a aquisição de segunda língua (L2 ou SL) dá-se quando o indivíduo já domina em parte, ou totalmente, a sua L1, ou seja, quando ele já está em um estágio avançado de aquisição de sua língua materna. Para esta autora, segunda língua é uma não primeira língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro do processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intenso com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração

social. Para o domínio de uma segunda língua, é necessário que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade (PUPP SPINASSÉ, 2005, p. 18).

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

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

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

Segundo Krashen (1988, p. 76), a aquisição de segunda língua, ou *language acquisition*, refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. É semelhante ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças, processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico. Desenvolve familiaridade com as características fonéticas da língua, sua estruturação e seu vocabulário. É responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa e pela identificação de valores culturais. Uma abordagem inspirada em aquisição valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aprendiz. De acordo com Krashen (1988, p. 78),

*Language acquisition refers to the process of natural assimilation, involving intuition and subconscious learning, which is the product of real interactions between people where the learner is an active participant. It is similar tongue way children learn their native tongue, a process that produces functional skill in the spoken language without theoretical knowledge*<sup>2</sup> (KRASHEN, 1988, p. 78).

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

*It's a progressive and cumulative process normally tied to a preset syllabus that includes memorization of vocabulary. It seeks to transmit to the student knowledge about the language, its functioning and grammatical structure with its irregularities, its contrasts with the student's native language, knowledge that hopefully will produce the practical skills of understanding and speaking the language. This effort of accumulating knowledge becomes frustrating because of the lack of familiarity with the language*<sup>3</sup> (KRASHEN, 1988, p. 82).

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

Entretanto, as aquisições de uma L2 e de uma LE se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por

---

<sup>2</sup> A aquisição de língua refere-se ao processo de assimilação natural, envolvendo intuição e aprendizagem subconsciente, que é o produto de interação real entre pessoas em que o aprendiz é um participante ativo. É similar ao modo como crianças aprendem sua língua nativa, um processo que produz habilidades funcionais na língua falada sem conhecimentos teóricos. (tradução nossa)

<sup>3</sup> É um processo progressivo e cumulativo normalmente ligado a resumos prévios que incluem memorização de vocabulário. Procura transmitir ao estudante conhecimento acerca da língua, suas funções e estrutura gramatical com suas irregularidades, seus contrastes com a língua nativa do estudante, conhecimento que irá ajudar a produzir as habilidades práticas para entender e falar a língua. Este esforço de acumulação de conhecimento torna-se frustrante por causa da falta de familiaridade com a língua. (tradução nossa)

alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento, usados para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição da língua não materna baseia-se, fundamentalmente, no papel ou função da SL na cultura do falante.

Todavia, devemos ter em mente que a capacidade de se comunicar numa língua estrangeira é importante para a formação do indivíduo e constitui uma das oito competências essenciais necessárias para a realização pessoal, a cidadania ativa, a coesão social e a empregabilidade na sociedade do conhecimento. Por isso, devemos estar atentos ao valor intercultural da aprendizagem linguística e a seus benefícios cognitivos. Sabemos, também, que a aprendizagem das línguas desenvolve a atenção, a percepção, a memória, a concentração, o pensamento teórico e o pensamento crítico, bem como a capacidade de resolver os problemas e de trabalhar em equipe. Além disso, estes benefícios são extremamente importantes para o bem-estar do indivíduo na sociedade, em todos os níveis (PUPP SPINASSÉ, 2005, p. 27).

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

Como afirma Nhongo (2009, p. 26), a aprendizagem das línguas estrangeiras deve iniciar-se quando a criança é ainda jovem. A aprendizagem precoce destas línguas proporciona à criança o desenvolvimento da sua capacidade de memorização, de raciocínio e de reflexão crítica, mas, ao mesmo tempo, deve aproveitar e expandir a sua imaginação e fantasia. Para tal, as metodologias utilizadas devem ser centralizadas na criança e estar associadas às atividades que tenham interesse para ela (NHONGO, 2009, p. 26).

Em algumas zonas de Moçambique, é normal verificar-se, principalmente nas zonas rurais e suburbanas em que o português é língua estrangeira para os alunos, o uso de variantes linguísticas que, por vezes, são tão marcantes numa comunidade linguística que socialmente são vistas como ‘variante-regional’, e marcam uma determinada comunidade linguística. Esse é o tipo de variável linguística que é marcada pela presença dos segmentos fônicos /b/ e /p/, em que a população é falante do *elomwe* como língua materna. Nesta língua, não existem as

consoantes oclusivas vozeadas, ou oclusivas sonoras, (/b/, /d/ e /g/). Por isso, quando aprendem o português, os falantes desta língua produzem consoantes não vozeadas, ou surdas, (/p/, /t/ e /k/) no lugar das vozeadas, ou sonoras.

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

Esta variação verifica-se nas modalidades oral e escrita da maioria dos falantes dessas línguas. Portanto, a variante fonética /b/ corresponde à variante /p/, e a variante fonética /d/ corresponde à variante /t/. Este fenômeno pode ser justificado por fatores linguísticos (condicionamento das variantes por fatores internos) e não linguísticos (condicionamento das variantes por fatores externos como faixa etária, classe social). Convém acrescentar que, nessas zonas de Moçambique, essa variação abrange falantes de todas as classes sociais, de qualquer faixa etária e, também, de todos os níveis de escolaridade.

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

Segundo Grosjean (1982, p. 32), afirmar que os falantes com marcas de variação linguísticas regionais falam mal a LE e/ou L2, aprendidas na escola, pode induzir esses falantes a “assimilarem o discurso do preconceito linguístico preconizado pelas representações de línguas de grupos majoritários”, adotando atitudes negativas em relação à forma de falar de sua comunidade linguística, produzindo estereótipos, ao se verem como falantes que falam um Português diferente da norma adotada pela sociedade.

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

A propósito de outro contexto sociolinguístico, Maher (2008, p. 27) faz referência a fronteiras que, não sendo impermeáveis, existem entre a instituição escolar e o mundo fora dela. Assim, para essa autora, as relações sociais, os embates culturais e as disputas



linguísticas da sociedade chegam à escola e, várias vezes, adquirem ainda mais força nesse contexto.

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

Assim, podemos dizer que a língua, tanto a oral como a escrita, pode ser fator extremamente importante na identificação de grupos, em sua configuração, como também uma possível maneira de demarcar diferenças sociais no seio de uma comunidade. A questão da língua remete-nos para a questão do ‘letramento’ em Moçambique, isto é, para a língua escrita, tanto no ensino de português como língua segunda como no ensino de português como língua estrangeira, ou ainda no ensino das línguas maternas, termo pouco desenvolvido pelos linguistas moçambicanos. Sendo assim, achamos pertinente debruçar-mo-nos sobre este termo no ponto a seguir deste artigo.

### **Letramento nas zonas rurais de Moçambique: uma questão a ser estudada.**

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

Convém sublinhar que estudar a questão do letramento em Moçambique, particularmente nas escolas de educação bilíngue, é uma questão premente, dado que pode ser uma solução para os problemas dos alunos que entram pela primeira vez na escola, caso os professores aproveitem do conhecimento que os seus alunos trazem das suas práticas sociais de letramento nas comunidades para ensinar não só a escrita do português como também a escrita da língua materna. Assim, iremos dedicar algumas linhas neste ponto do artigo tendo em conta o ponto de vista de alguns linguistas sobre a questão de letramento.

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

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

Para Street (2003, p. 4, 2000a, p. 67), o modelo autônomo normalmente surge em contextos de desenvolvimento, como uma simples técnica em que as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras. Este modelo, para este autor, funciona com base na suposição de que, em si mesmo, o letramento, de forma autônoma, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. O modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem ser apresentadas como se fossem neutras e universais, sendo que, na prática, essa abordagem trata simplesmente de impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas. Entretanto, o modelo ideológico alternativo oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, à medida que elas variam de um contexto para outro. Este modelo propõe que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Tudo tem a ver com o conhecimento, isto é, as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram que a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidade e de ser (STREET, 2003, p. 4-5).

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

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

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

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

Ainda sob a ótica deste autor, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na codificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento das estratégias aos níveis das palavras, sentenças e de textos, como o exigem tantos dos atuais programas nacionais de letramento. Entretanto, o

modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido (STREET, 2003, p. 9).

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

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

Esta situação descrita por Street (2003, p. 10) é também demonstrada por alguns pais que têm matriculados os seus filhos na educação bilíngue em Moçambique. Muitos pais e responsáveis pelos alunos, que ainda não estão bem conscientizados da importância do ensino bilíngue, aventam a hipótese de que este ensino veio para que seus filhos não tenham acesso ao poder, nas cidades capitais, já que eles têm uma educação diferenciada em relação aos alunos das cidades capitais que seguem o modelo de ensino monolíngue, tradicional, em que estão matriculados os filhos das pessoas detentoras do poder no país e das pessoas que vivem nas zonas urbanas. Como afirma Street (2003, p. 10), “os que estejam no poder manterão o domínio enquanto forem vistos como oferecendo acesso aos que não possuam poder” e continua afirmando que

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

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

Hoje em dia, de acordo com o acima citado, a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo, e não

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

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

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

Ainda sobre a questão do letramento, Jung (2009, p. 84) define letramento como o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Segundo esta autora, de acordo com esta noção de leitura e de escrita, a concepção escolar de alfabetização é reducionista e está quase que, casualmente, associada com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Afirma, ainda, que se trata de um modelo autônomo de letramento e que, segundo Street (1984, p. 18), a escrita é um produto completo em si mesmo. Ao conceber a escrita dessa forma, o leitor não precisa considerar o contexto de sua produção para a interpretação. O processo de interpretação está determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. Assim, a escrita e a oralidade representam ordens diferentes de comunicação, pois, enquanto a escrita é, em princípio, um produto completo em si mesmo, a oralidade está ligada mais diretamente à função interpessoal da linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação (JUNG, 2009, p. 84-85).

Assim, de acordo com Jung (2009, p. 85), relativamente à adoção deste modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Para a escola, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres e marginalizados. A autora, ainda, acrescenta que essa concepção resulta naquilo que Signorini (1994, p. 12) define como mito de letramento, ou seja,

uma espécie de fê nos poderes, ou “capacidades” do letramento como tecnologia fundamentalmente neutra – conhecimento das letras – e disponível, tanto ao desejo individual de sucesso na esfera pública, quanto ao desejo coletivo de progresso e desenvolvimento (JUNG, 2009, p. 85).

Jung (2009, p. 85) afirma também que existe outro modelo alternativo de letramento que se contrapõe ao modelo autônomo, que é o modelo ideológico. Neste modelo, as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale a dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada. Assim, as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas do poder. É preciso observar, então, o processo de socialização das pessoas na construção de significados pelos participantes (JUNG, 2009, p. 85).

Jung (2009, p. 86) declara, ainda, que há estudos que mostram as diferenças em relação aos usos e funções de letramento e seus efeitos sobre as relações sociais, maneiras e estilos de comunicação, nas três comunidades estudadas por ela. Contudo, essas diferenças extrapolam o uso restrito da escrita, manifestando-se também na oralidade dos sujeitos e nas formas de organização social e de interação no lar. Ainda afirma que estudos de Heath (1983, p. 48) mostram que, em certas classes sociais, as crianças são letradas por possuírem estratégias orais letradas. Tais estratégias são desenvolvidas antes mesmo de as crianças serem alfabetizadas, a partir do relato das histórias pelas mães. E acrescenta que disso resultam padrões diferentes de adaptação da criança no início da sua vida escolar (JUNG, 2009, p. 86).

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

vendidos mais facilmente. Não será esta uma forma de letramento, com base em práticas sociais?

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

Relativamente a esta questão de letramento, Jung (2009, p. 87) discute como uma atividade social, descrevendo-o em termos de práticas e eventos sociais. Como prática de letramento, a autora define os padrões culturais de uso da leitura e da escrita em uma situação particular, isto é, as pessoas trazem seu conhecimento cultural para uma atividade de leitura e escrita, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Os eventos, por sua vez, são as atividades particulares nas quais o texto escrito tem um papel e tem certa regularidade, por exemplo, o fato de dois amigos discutirem com regularidade um artigo do jornal local, numa praça ou sentados na sala de estar, planejando escrever uma resposta para o jornal. No momento em que vão discutir como escrever a carta, os dois amigos vão recorrer às formas de falar e de escrever, isto é, os dois participantes fazem uso de suas práticas de letramento (JUNG, 2009, p. 87-88).

Segundo esta autora, é preciso entender que a escola é apenas um domínio social no qual alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. Não são apenas as crianças que aprendem, tampouco a escola é o único local em que se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem. Quando ingressam na escola, as crianças precisam aprender a participar dos diferentes eventos que acontecem nesse domínio. Identificar e aprender as formas de participação social aceitáveis nesse domínio é tarefa fundamental para interagir nesse ambiente e obter sucesso escolar. As crianças mais lentas, ou que têm dificuldade para aprender tais formas de participação social, muitas vezes, são vistas e marcadas na escola como crianças com dificuldade de aprendizagem. A escola, nesse caso, adota o critério de competência comunicativa como sinônimo de competência cognitiva, fato que se mostra muito difícil, geralmente para as crianças que vêm de comunidades com culturas diferentes da cultura dominante ou da cultura valorizada pela escola.

Essas crianças traziam para a escola os modos culturais da comunicação verbal e não verbal da ordenação da fala para a interação. O ritmo de sua conversa era mais lento, as pausas entre os turnos conversacionais eram mais longas, elas toleravam bem os silêncios e raramente começavam a falar ao mesmo tempo; seus turnos variavam menos em duração, ou seja, os modos culturais da organização da conversa não correspondiam ao modo de comunicação dos anglo-americanos, alunos comparados com os alunos índios” (JUNG, 2009, p. 88-89).

Estes casos também são verificáveis e passíveis de serem testados em escolas dos países plurilíngues, em que a criança, quando ingressa para a escola, traz uma cultura de conversa muito diferente da cultura que essa instituição adota; nesses casos, língua segunda e/ou língua estrangeira para os alunos. Tal como os alunos índios quando ingressam para a escola, a criança moçambicana da zona rural também demonstra o ritmo de conversação mais lento, as pausas entre turnos conversacionais mais longos, privilegia o silêncio e só fala quando solicitada, uma de cada vez, principalmente quando em aulas de língua estrangeira, não só porque é uma língua diferente da sua língua materna em termos estruturais, o que faz com que se leve mais tempo a interiorizar, como também porque são atitudes que fazem parte da sua cultura, falar só quando lhe é solicitado, principalmente quando está em interação com um adulto.

Assim, segundo Jung (2009, p. 89-90), nesse sentido, um modelo unilinear de aquisição da leitura e da escrita na escola representa, muitas vezes, uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico e aquisição do letramento escolar de crianças que foram socializadas por grupos majoritários, e representa uma ruptura para as crianças que não foram familiarizadas com a escrita antes do seu ingresso na escola, ou, ainda, para aquelas crianças que tiveram um processo de socialização diferenciado no seu grupo (JUNG, 2009, p. 29-90).

No entanto, sabe-se que alguns autores utilizam o termo letramento para se referirem ao que o aluno faz com a escrita e a leitura ao dominar o código, por exemplo, experimentar e usufruir da riqueza da linguagem, aprender sobre o mundo e compartilhar conhecimentos com outras pessoas, refletir sobre suas vivências, resolver problemas cotidianos etc. Entretanto, para Soares (2002, p. 38), letramento é “o resultado da ação de ensinar a aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Já Marcuschi (2001, p. 15), ao tratar a questão do letramento, afirma que hoje predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Para este autor, relativamente à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as



práticas sociais dos povos em que penetrou. Assim, mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional (MARCUSCHI, 2001, p. 15).

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

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

Segundo Marcuschi (2001, p. 19), o letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos que se distribuem em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. Para o autor, o letramento envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que

desenvolve Tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

### **Considerações Finais**

Chegados a este ponto da nossa reflexão sobre o ensino de português como língua estrangeira e segunda língua em Moçambique, em que focalizamos, de entre vários pontos relacionados com o ensino de português em Moçambique, a questão do letramento nas zonas rurais de Moçambique, cabe-nos dizer que dado o contexto em que a língua portuguesa é ensinada e aprendida nas escolas das zonas rurais, esta deve ser considerada como língua estrangeira e ensinada como tal, já que, como vimos anteriormente, é uma língua com a qual a criança entra em contato por vias instrucionais, em contexto da sala de aula. Relativamente à questão do letramento nas escolas das zonas rurais, este deve ser tomado a peito pelos fazedores de programas do ensino primário e incluído na formação pedagógica dos professores do ensino básico bilíngue, como algo que está relacionado com práticas e eventos sociais, em que as crianças, ao entrarem em contato com o português pela primeira vez na escola, aproveitam o seu conhecimento cultural para uma actividade de leitura e/ou de escrita em uma situação particular, definindo os caminhos para utilizar o texto escrito em eventos de letramento. Este fato poderá ajudar o professor a ensinar a escrita do português, como também a escrita da língua materna, oferecendo uma solução aos alunos que aprendem a língua portuguesa pela primeira vez em contexto escolar. Estas teorias relacionadas com a questão do letramento deveriam ser plasmadas nas políticas linguísticas em Moçambique, dado que, atualmente, a boa prática em educação exige que os facilitadores expandam aquilo que os aprendizes trazem para a sala de aula, ouvindo e não apenas transmitindo, e respondendo às articulações locais do que é “necessário”, como forma de incentivar o aluno à aprendizagem das línguas.

Relativamente à situação da variação linguística que se verifica nos alunos das zonas rurais, e não só, julgamos que todos devemos conscientizarmo-nos de que essas marcas de variação constituem uma atitude sociolinguística desses falantes, que marcam o seu espaço, a sua identidade cultural, seu perfil de comunidade e não formas de dizer incorretas.

## Referências

CARIONI, Lília. “Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen”. In BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.) **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora do UFSC; série Didática, 1988.

GONÇALVES, Perpétua e STROUD, Christopher (Org.). **Panorama do português oral de Maputo: vocabulário básico do português (espaço, tempo e quantidade)**. Contextos e Prática Pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, nº 36. vol. IV, Maputo: Moçambique, INDE, 2000.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

JUNG, Neiva Maria. “Letramento: Uma concepção de leitura e escrita como prática social”, in BAGNO, Marcos. *et al.* **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. Organização de Djane Antonucci Correa e Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, São Paulo: Parábola Editorial, 2ª ed., 2009.

KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1988.

MAHER, Terezinha. M. **Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 47, n. 2, ago/dez. 2008, p. 409-428.

MARCUSCHI, Luiz António. A. **Análise da Conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ática. 2001.

MARTIN-JONES, Marilyn. “Languages, texts and literacy practices: an ethnographic lens on bilingual vocational education in Wales”. In MCCARTY, T. (Ed.); Lawrence Erlbaum. **Ethnography and language policy**. New Jersey: Mahwah, 2010.

NHONGO, Názia Anita Cardoso. **A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilíngue no ensino básico em Moçambique**. Dissertação de Mestrado, não publicada, Lisboa: 2009.

PUPP SPINASSÉ, Karen. “Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de língua alóctones minoritárias no sul do Brasil”. In *revistacontingentia.com*. 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

\_\_\_\_\_. “Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento”. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre “Letramento e Diversidade”, out. 2003.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.