



**Artigo original**

## **JOGOS DA COMUNIDADE NA LITERACIA INICIAL NO ENSINO BILINGUE: PARA UMA ABORDAGEM DIDÁCTICO-METODOLÓGICA INOVADORA EM MOÇAMBIQUE**

**Carlos Manuel**

*Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique*

**Resumo:** O trabalho discute o potencial que jogos de base comunitária poderão ter na literacia inicial no ensino bilingue em Moçambique. Considerando que, no país, o ensino da literacia vem sendo feito com pressupostos teóricos baseados em aspectos linguísticos e culturais de línguas europeias diferentes das línguas Bantu (Mwansa 2017) e com pouca inovação nos materiais didácticos (Benson, 2001), este trabalho tem por objectivo explorar nos jogos de base comunitária aspectos linguísticos das línguas Bantu que podem ser usados em actividades de desenvolvimento da literacia, com destaque para a consciência fonémica e fonológica e para o processamento morfológico. Mwansa (2017) reconhece que o ensino da literacia inicial em línguas maternas (L1) em África tem sido pouco eficiente por se socorrer de actividades baseadas em traços de línguas estrangeiras em detrimento de propriedades intrínsecas às L1s em estudo, bem como dos respectivos contextos sócio-culturais e económicos onde o ensino decorre. É assim que, de forma exploratória e num estudo principalmente documental, este trabalho propõe o uso de alguns jogos linguísticos tradicionais da comunidade Emakhuwa para o desenvolvimento da literacia inicial no ensino bilingue. Esta abordagem pretende trazer um novo paradigma didáctico-metodológico na iniciação à literacia, num processo em que se pretende que haja continuidade entre o processo educacional e/ou de socialização havido na comunidade e aquele que a criança encontrará nos primeiros anos de escolaridade. Espera-se, também, que a abordagem possa trazer maior eficiência no processo de ensino da literacia, uma vez que este estará baseado em actividades sustentadas por e em estruturas, propriedades e contextos sócio-culturais das línguas em estudo.

**Palavras-chave:** Ensino bilingue, jogos, literacia inicial, perspectiva metodológica, processo de ensino-aprendizagem.

### **Community games in early literacy in bilingual education: towards an innovative didactic-methodological approach in Mozambique**

**Abstract:** The study discusses the potential that community-based games may have in early literacy in bilingual education in Mozambique. Considering that in Mozambique teaching of literacy skills has followed theoretical foundations/approaches rooted in linguistic and cultural traits of European languages which are different from Bantu languages (Mwansa 2017) with little innovation in teaching materials (Benson, 2001), this work claims that community-based games accommodate linguistic features, which can be used in activities aimed at developing early literacy skills, particularly those relating to phonemic and phonological awareness, and morphological processing. Mwansa (2017) acknowledges that early literacy teaching in mother tongues (L1) in Africa has not been very efficient because it relies on linguistic traits of foreign languages in detriment to intrinsic properties of the concerned L1s, as well as to their respective socio-cultural and economic contexts in which teaching takes place. Thus, this exploratory study proposes to use some local linguistic games from the Emakhuwa community for the development of early literacy skills in bilingual education. This approach seeks to bring about a new didactic-methodological paradigm into the teaching of early literacy, in a process in which there will be continuity between the educational and/or socialization process at home and that which the child will find in her/his early grades at the school. It is also hoped that the approach may help bring about higher levels of efficiency in literacy skills, given that it is rooted in activities sustained by and within structures, properties and socio-cultural contexts of the languages being taught.

**Keywords:** Bilingual education, games, early literacy, methodological approach, teaching-learning process,

Correspondência para: (correspondence to): carlos.manuem@uem.mz

## INTRODUÇÃO

Moçambique introduziu, nos princípios dos anos noventa, o ensino bilingue, num regime experimental em duas províncias (Gaza e Tete), movido por e para testar novos princípios pedagógicos, devido principalmente à reconhecida ineficiência do sistema escolar feito em língua portuguesa para uma população maioritariamente falante de línguas Bantu. Martins (1992), por exemplo, refere-se a níveis de reprovações e desistências acima de 90% e aponta o meio de instrução como um dos principais factores para esses resultados. Sobre o assunto, vários estudos no país, entre os quais Ngunga (2008) e Chimbutane (2011), não só confirmam as preocupações de Martins (1992), como também incentivam a introdução de novas abordagens segundo as quais a aprendizagem escolar deve iniciar com conceitos e elementos que a criança conheça, incluindo elementos relacionados com a sua socialização primária em casa e na comunidade. A este respeito, Chimbutane (2011) é muito incisivo em relação à língua quando afirma que a criança aprende melhor na escola se iniciada na sua língua materna (L1) ou na língua com que está familiarizada ou, tanto quanto possível, se a L1 for usada como recurso na sala de aulas. Na abordagem que perseguimos neste trabalho, a L1 das crianças é tanto língua de instrução, como recurso ao ser, através dos seus traços, a fonte de exercícios e o material didáctico.

O projecto experimental PEBIMO (1993-1997/8) e o projecto-piloto de ensino bilingue (EB) realizado à escala nacional (2003 – 2018) mostraram resultados pedagógicos relativamente superiores aos do ensino monolíngue efectuado em Português, que representa, para a maioria das crianças moçambicanas, uma língua segunda (L2) ou mesmo língua estrangeira (LE). Sequencialmente, L2 pode ser usado para designar qualquer língua que tenha sido adquirida depois de uma primeira. No entanto, contextualmente, a L2 pode

também restringir-se a situações em que o aprendente ou falante tem acesso constante a essa língua adicional no meio onde se encontra, enquanto a LE se refere a situações em que o aprendente não tem tal tipo de acesso, mas somente em espaços específicos e de pouca exposição, particularmente na escola (Gass e Selinker, 2008). Apesar de o português ser a língua oficial, em Moçambique, estes contextos encontram-se com mais incidência, respectivamente, no meio urbano e rural.

Não obstante os resultados do PEBIMO descritos no parágrafo anterior, tudo indica que há ainda muito caminho a percorrer na educação no país, em geral, e na modalidade de EB, em particular. Com efeito, avaliações internas do sector de educação (INDE, 2003) e independentes (Benson 2001, Ngunga et al, 2010 e CAPRA, 2013 contratada por INDE) indicam haver algum défice na área de materiais de ensino. Por exemplo, “os materiais não reflectem metodologia muito inovadora do ensino bilingue (...) nos materiais de L1, a abordagem adoptada consistiu em iniciar com o método analítico-sintético, passando rapidamente pelas letras do alfabeto e as sílabas, e mudar na 2ª classe para textos, a maioria dos quais não tem exercícios de análise” (BENSON, 2001, p. 40).

Este estudo é teórico-exploratório e, com ele, pretendemos propor o uso de jogos linguísticos tradicionais da comunidade Emakhuwa para o desenvolvimento da literacia inicial no ensino bilingue. Ao fazer isso, propomos algo que pode responder à preocupação de Benson (2001) e demais estudos realizados até aqui em termos de inovações nas abordagens ao EB em Moçambique. O trabalho alicerça-se na percepção segundo a qual, no país, o ensino da literacia vem sendo feito com pressupostos teóricos baseados maioritariamente em aspectos linguísticos e culturais de línguas europeias diferentes das línguas Bantu (cf. Mwansa, 2017). Esta perspectiva pressupõe um ensino

assimilacionista. Para além dos resultados das avaliações feitas ao EB no que respeita à questão de materiais e das questões mencionadas por Mwansa (2017), é de salientar que a ideia de discutirmos especificamente o papel dos jogos na literacia decorreu de uma sessão de formação de professores de EB, quando quisemos modelar o reconhecimento de sons vocálicos alongados que vários dos formandos os assumiam como alofones das suas contrapartes não alongadas. Ai, optámos por contextualizar os sons não somente com a sua integração em palavras, como muitos manuais fazem, mas, sobretudo, a partir de um jogo linguístico tradicional em que tais sons aparecem com saliência.

O foco do trabalho é o desenvolvimento da literacia (leitura e escrita) inicial. No entanto, ao longo do trabalho, haverá várias referências à oralidade, simplesmente porque, tal como será visto na Secção 3, o desenvolvimento da literacia depende de habilidades de compreensão e produção orais. Também, tal como advogamos em relação ao papel da L1 na escolarização inicial da criança, também advogamos pela presença da oralidade na literacia inicial, uma vez que esta é a modalidade linguística com a qual a criança está familiarizada ao entrar na escola.

Nesta discussão, guiamo-nos, por um lado, por motivações didáctico-pedagógicas, nomeadamente a integração de aspectos linguísticos das línguas Bantu encontrados em jogos comunitários no desenvolvimento da literacia inicial no EB, com particular destaque para actividades de consciência fonémica e fonológica e, ainda, para o processamento da estrutura morfológica, e, por outro lado, por motivações sócio-cognitivas, entando que as crianças devem encontrar na escola não somente actividades baseadas na sua vivência social mas sobretudo relacionadas com o seu momento maturacional. Por isso, os jogos são propostos para o primeiro ciclo do ensino primário.

A discussão centra-se em jogos da comunidade e língua Emakhuwa e decorre da necessidade de estabelecer um “diálogo intercultural entre os conhecimentos culturais [da criança] e os científicos durante o processo de ensino-aprendizagem” (CHAMBO, 2014, p. 223). A discussão sobre materiais didácticos para o EB em Moçambique mostra-se pertinente, não somente pelas motivações acima referidas, mas, também, porque ela parece ser um tema constante em outras latitudes com causas semelhantes às encontradas em Moçambique. Por exemplo, enquanto Chicumba (2019) fala da insuficiência de materiais didácticos no EB em Angola e, portanto, da necessidade da sua supressão, Muzombo, Sardinha e Machado (2019) discutem a sua qualidade e apontam para a necessidade de se encontrarem “modelos ancorados em práticas que desestabilizem culturas dominantes e simultaneamente corrijam lacunas do cânone escolar”. Rosa (2017), por seu turno, analisando a implementação do EB em Cabo Verde, fala sobre nítidas dificuldades em termos de materiais didácticos e propõe a sua produção para que os alunos possam utilizá-los não só nas aulas, mas também para estudar em casa. Segundo Rosa, isto deverá ter em conta a diversidade linguística e cultural, associando-se a língua à cultura e tentando-se facilitar a aprendizagem dos alunos. Assim, esperamos que, apesar de exploratório, este estudo venha a ser inovador e desestabilizador de modelos e culturas dominantes de ensino com o fim único de facilitar a aprendizagem dos alunos, com “a inclusão da realidade cultural e/ou visão do mundo das comunidades de origem dos alunos nos materiais escolares” (BILA, 2021, p. 290).

O estudo subdivide-se em seis (6) secções. Para além desta introdução (Secção 1), temos a Secção 2, que é essencialmente a revisão da literatura. Nela discutimos aspectos relevantes sobre a literacia, analisando especificamente a questão sócio-cognitiva; o papel da oralidade na

literacia inicial; a necessidade de desenvolvimento da consciência fonémica e fonológica na iniciação à literacia, bem como o potencial de jogos no processo de ensino-aprendizagem; na Secção 3, descrevemos a metodologia seguida pelo estudo, que é fundamentalmente descritiva e documental; na Secção 4, discutimos dados referentes a algumas características da língua Emakhuwa, alguns dos quais objecto de discussão no presente trabalho, e analisamos o potencial dos jogos linguísticos da comunidade Emakhuwa na sala de aulas de literacia inicial. Aqui, de forma mais específica, discutimos aspectos linguísticos presentes nos jogos, aspectos pragmalinguísticos e socio-pragmáticos que os jogos proporcionam e fazemos uma proposta de exploração e/ou enquadramento didáctico-pedagógico dos jogos em sala de aulas, incluindo actividades de oralidade que podem contribuir para o desenvolvimento da literacia inicial dos alunos. Por fim, na Secção 5, apresentamos as conclusões do estudo.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

Nesta parte, apresentamos o aporte teórico de que nos socorremos neste estudo. Nela, fazemos revista ao conceito de literacia, olhando para a questão sócio-cognitiva; o papel da oralidade, consciência fonémica e fonológica na literacia inicial e terminamos com uma discussão sobre os jogos e o seu potencial no ensino-aprendizagem.

### **Literacia e a questão sócio-cognitiva**

Falar de literacia nos dias de hoje é falar da essência da própria vida moderna. Isto é, a literacia, que envolve, primeiramente, saber ler e escrever, determina os nossos sucessos ou insucessos na vida. De acordo com Rvachew (2018), os níveis de literacia que conseguimos alcançar predizem os nossos níveis educacionais, resultados vocacionais, a nossa saúde mental e física e, ainda, a nossa qualidade de vida. Ela constitui, na actualidade, um ‘*gatekeeper*’ em termos de

mobilidade social. Com efeito, nos dias que correm, o conceito de literacia vai muito além do da simples alfabetização, prevendo várias competências que extravasam o meio escolar e a vida académica para se constituir numa ferramenta importante para “aprender, agir, interagir e participar no mundo actual” (CARVALHO e COSTA e SOUSA, 2011, p. 123).

Assim, se, por exemplo, a leitura, um dos pilares da literacia, envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas) e a sua interiorização com componentes auditivas (fonemas) que lhe dão significado, ela representa também e, essencialmente, um processo interactivo de construção de significação, envolvendo três variáveis: o leitor, o texto e o contexto (Carvalho e Costa e Sousa, 2011). A questão do contexto na literacia é importante, pois, quando se trata do ensino da literacia, deve respeitar-se, para além de questões linguístico-estruturais da língua em que se aprende, motivações sócio-cognitivas dos aprendentes, pressupondo, assim, que se considerem actividades baseadas na sua vivência social, mas, sobretudo, que sejam relacionadas com o seu momento maturacional, para que as actividades façam sentido.

### **Oralidade na literacia**

Propomos o uso de jogos linguísticos tradicionais no ensino da literacia inicial porque reconhecemos o seu papel contextualizante, quer linguisticamente como maturacionalmente, i.e., ao nível sócio-cognitivo. Isto se baseia no princípio pedagógico de que a escolarização deverá sempre basear-se em conceitos e elementos familiares, incluindo os aprendidos na família e na comunidade. Os jogos e a própria língua materna (L1) representam tais elementos.

Uma particularidade dos jogos linguísticos que nos propomos discutir é o facto de terem uma base de oralidade. Este facto em si só é importante, especialmente quando vários estudos indicam que nas nossas

escolas não se dá a devida atenção à oralidade (cf. Firmino *et al.*, 2016 e Sim-Sim, 2010). Isto acontece, não obstante, por exemplo, estudos mostrarem que abordagens multimodais que envolvam a *interface* entre a oralidade (compreensão e produção oral) e a literacia (compreensão e produção escrita) contribuem em grande medida no “desenvolvimento linguístico e social dos alunos, preparando-os para o uso de diferentes modos de expressão em diferentes situações de comunicação, com referência para o uso da fala e da leitura e escrita” (FIRMINO *et al.*, 2016, P. 62).

Assim, faz sentido que reservemos uma secção neste trabalho para falar sobre a oralidade, mesmo quando o objecto central seja a literacia. Vários estudos reconhecem que, apesar de se privilegiar o ensino da leitura e da escrita como o garante do sucesso escolar logo no início da escolarização, a oralidade e a literacia apresentam uma relação muito próxima, pois “o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita está intrinsecamente dependente do estabelecimento de bases sólidas em termos de compreensão e produção oral” (FIRMINO *et al.*, 2016, p. 1). Seria de estranhar se assim não fosse, pois o desenvolvimento sócio-cognitivo que a criança possui à altura da entrada na escola provem da sua interacção oral durante o seu processo de socialização na comunidade.

Tendo em conta a discussão anterior, a oralidade representa um dos preditores da literacia, sendo que, na escola, o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral deveriam, no início do processo da escolarização, sempre anteceder as de compreensão e produção escrita, e, ao longo do processo, as duas modalidades deveriam ser mantidas em simultâneo. Isto garantiria continuidade do processo maturacional da criança na escola. Com efeito, se, de facto, há correlação entre o desempenho dos aprendentes na oralidade (compreensão e produção oral) e o seu grau de sucesso na aprendizagem da leitura e da

escrita (Freitas, Alves e Costa, 2007; Duarte, 2011; Shiel *et al.*, 2012), verifica-se que um bom desempenho na leitura e escrita também tem efeitos positivos sobre o desenvolvimento da oralidade, daí a necessidade de se ter uma abordagem integrada da oralidade e da leitura e escrita na escola (cf. Firmino *et al.*, 2016; Magalhães, 2008; Sim-Sim, 2009; Shiel *et al.*, 2012).

### Consciência fonémica e fonológica na literacia

Decorre da secção anterior que a criança precisa de desenvolver a sua base de compreensão e produção oral antes de ser submetida à compreensão e produção escrita. Na oralidade, a preocupação deve ser a compreensão e produção oral efectiva, não só de palavras, frases e discursos, mas, tratando-se de literacia inicial, também e sobretudo, de sons e sílabas, pois, por exemplo, não se pode pretender fazer a associação de um grafema a um som ou de uma sílaba escrita a outra oral, sem que a criança esteja consciente desse som ou sílaba de forma oral. A consciência sobre esses sons tornará, por seu turno, real e duradoura a relação que a literacia pretende fazer entre o som natural da língua e o grafema convencional. Aliás, fazendo analogia a Firmino *et al.* (2016), parece-nos que, no ensino da literacia, mesmo em L1, não se trata apenas de associar a escrita do vocabulário escrito ao oral que as crianças possuem, mas, também e sobretudo, de garantir a consciência em relação ao inventário fonológico da língua e, a partir daí, estabelecer relações entre esse inventário e as suas combinações com a escrita. Com efeito,

Em propostas de didácticas modernas, procura-se destacar o desenvolvimento da oralidade não só como condimento importante para o desenvolvimento cognitivo, mas também como pré-requisito indispensável para o desenvolvimento da leitura e escrita e da aprendizagem de matérias veiculadas em todas as disciplinas escolares. (FIRMINO *et al.*, 2016, p. 227).

O som, em termos do seu reconhecimento e produção, é tido como primordial no ensino e aprendizagem da literacia inicial. Manuel (1997) e Rvachew (2018) afirmam mesmo que há relação entre falar e ler, uma vez que tais habilidades dependem do processamento fonológico, sendo que este último autor inclui a percepção de sons da fala numa unidade de discurso, reconhecimento de estruturas discursivas e ainda manutenção de informação fonológica na memória para que possa ser usada quando necessário. Ao se envolver na literacia inicial, o aprendente deve combinar a estrutura explícita do som com os princípios alfabéticos da sua língua para adquirir as habilidades de ler e escrever.

A habilidade de compreender um texto, por exemplo na leitura, é mediada pela compreensão da linguagem oral e da capacidade de saber descodificar letras (grafemas), cujas combinações são usadas para codificar e descodificar palavras escritas. Aliás, a descodificação é só possível quando percebemos o discurso, quando sabemos pronunciar bem os sons da língua e quando sabemos como é que os sons se combinam para formar palavras.

A consciência fonémica refere-se à capacidade de reconhecer sons que sejam fonemas numa língua e compreender a forma como tais sons funcionam na composição de uma palavra. Uma forte consciência fonémica permite ao indivíduo aperceber-se da rima, aliteração, identificar sons diferentes num conjunto de palavras e ainda combinar e segmentar fonemas. Por outro lado, a consciência fonológica, que subsume a fonémica, refere-se à consciência de que as palavras são compostas por várias unidades de som, i.e., fonemas; à capacidade de segmentar as palavras em unidades maiores ou menores (sílabas) e à consciência de que cada sílaba começa com um som (onset) e termina com outro. No seu todo, a consciência fonológica (incluindo a fonémica que lhe é inerente) constitui a base determinante na relação entre o som e a escrita,

representando, assim, o primeiro passo à literacia. É assim que, quando a capacidade de reconhecimento fonológico é fraca, deve-se promover o seu desenvolvimento através, por exemplo, de exercícios de expansão vocabular. Quando o processamento fonológico é fraco, a posse de uma grande quantidade de vocabulário ajuda a criança a adquirir melhores níveis de consciência fonológica (Ravchew, 2018).

No ensino, é importante saber explorar a consciência fonológica das crianças e mobilizá-la efectivamente para a literacia, pois a relação entre a boa produção oral e a aquisição da leitura não é directa; é preciso que seja mediada por um processamento fonológico, que somente o meio formal de instrução proporciona. Nesse meio, a criança é treinada a reconhecer as características do som, a controlar tal som e a usá-lo com precisão (p.ex., distinguindo-o de outros com os quais partilha alguns traços) e a fazer a associação entre o som e o símbolo gráfico convencional para o representar. No entanto, a expansão vocabular, que, de acordo com Ravchew (2018), ajuda a promover a consciência fonológica, implica, em termos didáctico-metodológicos, um ensino baseado no método natural, em que o som (e, mais tarde, o grafema correspondente) em causa aparece, pelo menos, em contexto lexical.

### **O potencial de jogos em sala de aulas**

Tal como referimos anteriormente, os jogos que vamos tratar neste estudo são aqueles de nível linguístico, como são os casos dos chamados travalinguas, em que a diversão advinda do ganhar ou perder deriva do conhecimento (consciência) e/ou controle e uso fonológico ou morfológico de uma dada categoria linguística em jogo.

Para vários autores, os jogos são um excelente recurso para o processo de ensino-aprendizagem, porque contribuem para o desenvolvimento intelectual e social do aprendente (cf. Bogas e Rodrigues, 2017; Kasdorf, 2013; Motta, 1994 e Brown,

2007). Em termos de características, os jogos aparecem associados à diversão ou entretenimento, i.e., ao lúdico, que não tem outro objectivo senão o prazer (Kasdorf, 2013). Entre as vantagens dos jogos, concorrem a “não-literalidade (predomínio da realidade interna sobre a externa); o efeito positivo (encontra-se, geralmente, sob os signos do prazer ou da alegria); a flexibilidade (maior disposição de buscar alternativas); a prioridade do processo de brincar (os resultados são secundários); a livre escolha (selecção a critério da criança) e o controle interno (sem pressão/coerção externa) ” (CHRISTIE, 1991 apud KASDORF, 2013, p. 12). Concordando com a função de diversão dos jogos, Richard-Amato (1988) reconhece nos jogos sobretudo o papel de reduzir os níveis de ansiedade comuns no processo de ensino-aprendizagem por parte dos aprendentes, fazendo com que os jogos sejam motivadores para a aquisição de novos conhecimentos.

Uma das defesas mais fortes para o uso de jogos em salas de aula vem de Brown (2007), que delinea o seu potencial em três áreas, nomeadamente cognitiva, linguística e sócio-afectiva. No nível cognitivo, Brown (2007) refere-se à questão da automatização na performance linguística, especialmente no uso da linguagem oral. Segundo o autor, os jogos potenciam a automatização em situações lúdicas onde o desempenho não se centra muito na forma, mas sim na mensagem. Acontece também a aprendizagem significativa, pois, apesar de lúdico, o jogo apresenta ao aprendente um contexto, onde ele tem de mobilizar conhecimentos prévios para a nova situação de modo a integrá-los aos novos. O jogo pressupõe perder ou ganhar, portanto pressupõe a antecipação de uma recompensa, o que, por sua vez, mobiliza a motivação intrínseca. Nesta área, Brown (2007) refere-se, ainda, ao investimento [processamento] estratégico que é o uso de técnicas em actividades lúdicas para resolver o problema, e sendo este problema

de aprendizagem, então, estar-se-á na presença de estratégias de aprendizagem. Finalmente, há a questão da autonomia, que se refere à possibilidade de desenvolver a auto-confiança no uso de formas linguísticas em situações descontraídas providenciadas pelos jogos.

O foco de Brown (2007) foram os jogos no ensino de L2. Em relação à área linguística, ele previu três princípios, nomeadamente o efeito (ou a influência) da língua materna, a interlíngua e a competência comunicativa. Na nossa opinião, a essência deste último princípio continua válida mesmo quando se trate de jogos feitos na L1, sendo que as crianças ainda têm em desenvolvimento a sua competência linguística. É que, nos jogos, será possível ver a sua *performance* linguística e apercerbermo-nos do seu estágio de desenvolvimento linguístico e poder dar-lhes um *feedback* através das chamadas evidências (positiva ou negativa). Finalmente, no nível sócio-afectivo, Brown (2007) fala do ego linguístico, da vontade de comunicar e a ligação língua-cultura. O ego linguístico é teorizado para prever a possibilidade de o aprendente de L2 tomar uma nova identidade através da nova língua, algo que quererá mostrar. Por analogia, o ego pode ser encontrado mesmo quando se trate da L1 em situações de literacia, nomeadamente a linguagem e a nova forma de estar que surge por meio da instrução formal e que pode ser vista como nova na comunidade. Isto é, mesmo tratando-se de jogo, o simples facto de o aprendente saber que este decorre num meio formal afectará o tipo de *performance* linguística que empreenderá. Por outro lado, o jogo linguístico criará no aprendente a vontade de falar, especialmente à medida que ele for ganhando confiança em si mesmo e na sua capacidade de se comunicar com os outros, passando, dessa forma, a formar e testar hipóteses linguísticas e com elas a assumir riscos nas suas tentativas de produção e interpretação de actos comunicativos.

## **METODOLOGIA**

Este estudo é exploratório e, principalmente, documental. Para a sua realização, servimo-nos, por um lado, de documentos orientadores, nomeadamente planos curriculares em vigor no sistema de educação em Moçambique e livros escolares, bem como literatura relativa a discussões teóricas e práticas sobre a educação bilingue em Moçambique, alguns países dos chamados PALOPs e do mundo em geral, cujos contextos se assemelham ao de Moçambique. Também discutimos literatura sobre literacia em geral e literacia inicial em particular, ensino bilingue, ensino de línguas e papel de jogos no ensino e, ainda, recolhemos dados sobre traços linguísticos do Emakhuwa. Por outro lado, como a ideia do trabalho tivesse surgido de uma actividade prática no âmbito de um programa de ensino bilingue financiado por uma organização parceira do MINEDH, na fase inicial, alguns dos jogos foram submetidos à discussão com alguns dos elaboradores dos manuais de ensino do programa. Estes indivíduos estão familiarizados com os materiais e os processos de ensino no país. A discussão pretendia avaliar o potencial didáctico-metodológico dos jogos e a sua potencial

relevância e integração no processo de ensino.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nas subsecções que seguem, discutimos alguns traços do Emakhuwa relevantes para o objecto deste estudo; apresentamos alguns jogos tradicionais da comunidade Makhuwa, descrevendo as suas características e discutindo os seus traços linguísticos e sociopragmáticos e o seu potencial em termos de enquadramento didáctico-pedagógico na sala de aulas.

### **Características fonológicas e morfológicas da gramática da língua Emakhuwa**

A descrição das características da estrutura do Emakhuwa que a seguir fazemos será breve e, diga-se, por conveniência dos jogos que conseguimos recolher para este trabalho.

#### **Vogais**

Autores como Ngunga e Faquir (2011) e Kisseberth (2003) dizem que o Emakhuwa tem dez (10) vogais fonémicas que se apresentam em duas séries; uma de duração breve e outra de duração longa, tal como se mostra na Tabela 1:

**TABELA 1 - Vogais fonémicas do Emakhuwa**

	Frontais		Centrais		Posteriores	
	Breves	Longas	Breves	Longas	Breves	Longas
Altas	i	ii			u	uu
Médias	e	ee			o	oo
Baixas			a	aa		

Portanto, nesta língua, a duração vocálica é distintiva, como se pode depreender nos seguintes exemplos retirados de NELIMO (1989):

- |          |                         |     |        |                              |
|----------|-------------------------|-----|--------|------------------------------|
| 1. omala | ‘acabar’                | vs. | omaala | ‘ficar calado’               |
| 2. omela | ‘germinar’              | vs. | omeela | ‘dividir’                    |
| 3. omila | ‘soar’                  | vs. | omiila | ‘entornar um líquido’        |
| 4. olola | ‘trabalho por produtos’ | vs. | oloola | ‘curar’                      |
| 5. orula | ‘tirar algo do corpo’   | vs. | oruula | ‘retirar algo de um líquido’ |

## Consoantes

Tal como se pode ver na Tabela 2, Ngunga e Faquir (2011) apresentam vinte e um (21) segmentos consonânticos para a língua Emakhuwa.

Na Tabela 3, em cada célula, as consoantes à esquerda são não vozeadas e as à direita são vozeadas. Por outro lado, as consoantes

entre parêntesis são tidas como marginais (cf. NELIMO 1989). Um facto característico desta língua é que não apresenta consoantes oclusivas vozeadas.

Aos segmentos apresentados em Ngunga e Faquir (2011), há que acrescentar as consoantes aspiradas constantes da Tabela 3, que também são fonémicas na língua.

**TABELA 2 - Consoantes do Emakhuwa**

LUGAR		Labial	Dental	Alveolar	Retroflexa	Palatal	Labiovelar	Velar	Glotais
M	Oclusivas	p	t		tt	c		k	
	Nasais	m		n		ny		(ng)	
O	Fricativas	f v	(dh)	s (z)		x			h
D	Laterais			n		ly			
O	Vibrante			r					
	Semivogal					y	w		

**TABELA 3 - Consoantes aspiradas em Emakhuwa**

Labial aspirada	Alveolar aspirada	Retroflexa aspirada	Palatal aspirada	Velar aspirada
ph	th	tth	ch <sup>i</sup>	kh

Por exemplo, a aspiração é distintiva em:

6. Oteka ‘construir’ vs. otheka ‘cerveja tradicional’
7. Otteka ‘alinhar, alinhar’ vs. ottheka ‘provocar um problema’
8. Epula ‘chuva’ vs. ephula ‘nariz’

Assim, o inventário consonântico do Emakhuwa totaliza vinte e cinco (25) segmentos. A palatal aspirada grafada com ‘ch’ é do Elomwe, sendo variante da retroflexa ‘tth’ da variante de referência.

### Estrutura silábica

Na sua discussão sobre a gramática da língua Emakhuwa, Ngunga e Manuel (no prelo) postulam a seguinte estrutura básica para a sílaba nesta língua: (C)V(V), que, por sua vez, pode se alargar em (C)(C)V(V). O alargamento da estrutura básica para (C)(C)V(V) permite prever nasais silábicas, tal como se ilustra a

seguir:

9. N’khwiri (cl1) ‘feiticeiro’  
n+ khi+ri  
C+CV+CV
10. N’lala (cl3) ‘mulala – planta usada para escovar dentes’  
n+la+la  
C+CV+CV
11. N’sipo (cl5) ‘canção’  
n+si+po  
C+CV+CV
12. N’tata (cl5) ‘mão’  
n+ta+ta  
C+CV+CV

E, evidentemente, todos os outros casos encontram cobertura nesta estrutura, tal como se pode computar com os verbos a seguir:

13. Owela ‘subir’  
o+we+la  
V+CV+CV

14. Oweela ‘buscar’ ou “emergir”

o+wee+la  
V+CVV+CV

15. Owana ‘lutar’

o+wa+na  
V+CV+CV

16. Owaana ‘trazer’

o+waa+na  
V+CVV+CV

17. Papa ‘pai’

pa+pa  
CV+CV

18. Maama ‘mãe’

maa+ma  
CVV+CV

19. eeli

ee+li ‘dois’

VV+CV

20. oolya

oo+lya  
VV+CV

### Estrutura nominal em Emakhuwa

A nossa discussão sobre o nome, assim como sobre o verbo mais tarde, será breve, remetendo-nos, quer a aspectos óbvios, quer àqueles que nos interessam neste trabalho.

Seguindo a sua afiliação Bantu, na forma não derivada do nome, o Emakhuwa distingue um prefixo que geralmente indica, por um lado, a classe semântica e o número e, por outro lado, a raiz do nome. Observemos a tabela 4:

**TABELA 4 - Classes semânticas e prefixos nominais em Emakhuwa**

Classe Semântica	Seres humanos		Partes do corpo		Coisas e partes do corpo		Objectos, coisas e animais		Coisas em massa	Marca do infinitivo	Locativo: situacnl	Locativo: direccinl	Locativo: interior
	1	2	3	4	5	6	7	8					
Nr. de Clss	1	2	3	4	5	6	7	8	14	15	16	17	18
Prfxo.	mu-	a-	mu-	mi-	ni-	ma-	e-	i-	o-	o-	va-	o-	mu-

### Estrutura verbal em Emakhuwa

As bases verbais em Emakhuwa, tal como as das outras línguas Bantu, podem ser tidas como sendo maleáveis através da produtividade morfológica em forma de

extensão verbal, onde um morfema derivacional é afixado a uma base verbal dando resultado a uma outra forma verbal. A tabela 5 adaptada de Ngunga e Manuel (no prelo), apresenta as extensões verbais em Emakhuwa:

**TABELA 5 - Extensões verbais em Emakhuwa**

	Extensões	Sufixo	Exemplos
1	Causativa	-ih-	Omana → omani <b>ha</b> (bater → fazer bater)
2	Intensiva	-exex-	omana → oman <b>exexa</b> (bater → bater muito forte)
		-ihex-	omana → omani <b>hexa</b> (bater → fazer bater muito forte)
		-ihih-	omana → omani <b>hiha</b> (bater → fazer bater com insistência)
3	Aplicativa	-el-	Omana → omani <b>ela</b> (bater → bater com/bater por)
4	Passiva	-iw-	Omana → omani <b>wa</b> (bater → ‘ser batido’)
5	Estativa	-ey-	wiiwa → wiiw <b>eya</b> (ouvir → audível)
6	Recíproca	-an	omana → omani <b>ana</b> (bater → bater um a outro)
7	Reversiva	-ul-	Omara → omari <b>ula</b> (maticar → ‘desmaticar’)

A extensão intensiva é, por sua vez, mais produtiva que as outras, podendo, por exemplo, apresentar uma série de três intensidades e, como veremos mais adiante, apresentando inúmeras opções semânticas em termos de soluções quando aplicada em jogos na comunidade.

O verbo em Emakhuwa, tal como noutras línguas Bantu, apresenta, quando conjugado, uma estrutura aglutinada por força da afixação de elementos gramaticais à base verbal. Tais elementos gramaticais incluem a marca de sujeito, de objecto, de tempo, de aspecto e a marca da negação. Observemos alguns exemplos:

21. (miyo) kinoomooniha (ihopa) ‘(eu) estou a fazê-lo ver (peixe)’  
 ki-noo-mo-on – ih -a  
 1SG-MT-3SG-ver-CAUS-VF

Sendo a base verbal –on- para o verbo ‘woona’ (ver), a ela estão aglutinados afixos ‘ki’ (marca de sujeito: 1ª pessoa do singular), ‘no’ (marca de tempo: presente); ‘o’ (marca aspectual: progressivo); ‘mo’ (marca de objecto: 3ª pessoa do singular); ‘-ih-’ (extensão verbal causativa) e ‘-a’ (vogal final)

Outra característica do verbo em Bantu e que também se encontra em Emakhuwa é a reduplicação, que representa diversos aspectos linguísticos, dependendo do seu estágio. Com efeito, em alguns casos, a reduplicação permanece verbal, levando ao significado de que a acção do verbo original é repetida constantemente, tal como em:

Owehaweha (oweha-weha) ‘olhar repetidamente ou procurar’

Em outros casos, as bases verbais reduplicadas lexicalizam-se em nominais, perdendo a sua base categorial verbal, tal como é o caso em:

Eparapara (Estrada)

A forma ‘eparapara’ ou também com a locativização ‘oparapara’ deriva do empréstimo ‘(fazer) parar’ do Português, que, quando reduplicado, é usado em Emakhuwa para se referir ‘ao lugar onde se mandam parar carros (especialmente, autocarros) constantemente’, i.e., ‘estrada’.

### **Jogos comunitários de Emakhuwa para a sala de aulas de literacia**

Nesta secção, à luz dos objectivos que

traçámos anteriormente, apresentamos e discutimos quatro (4) jogos linguísticos que observámos e recolhemos em comunidades Emakhuwa. Este tipo de jogos acontece para diversão entre crianças, geralmente com a presença de adultos e/ou jovens mais velhos. Sendo a diversão, o relaxamento e a descontração os seus principais objectivos, também há os sociais, que têm que ver com formas de ser (incluindo de falar) na comunidade. Na discussão que se segue, designamos esses propósitos sociopragmáticos, pois são susceptíveis de interpretação contextual em forma de ensinamentos sociais no acto do jogo. Isto é, na comunicação, há que ter uma competência pragmalinguística, nomeadamente o conhecimento de formas e estratégias linguísticas necessárias para produzir uma ilocução e uma competência sociopragmática que tem que ver com o uso dessas formas e estratégias linguísticas em contextos apropriados (cf. Manuel 2015; Dippold 2008 apud Mirzaei; Rohani e Esmaeili 2012).

Na sequência, após a apresentação e contextualização de cada jogo, analisamos os aspectos linguísticos intrínsecos à língua Emakhuwa que podem ser usados na literacia inicial; discutimos os aspectos sociopragmáticos que os jogos envolvem e propomos alguns passos didáctico-metodológicos para o seu aproveitamento em sala de aulas.

### **Jogo 1: Antónimos; p.ex.: ‘meekha’ vs. ‘ntokotoko’**

Este jogo baseia-se no conhecimento dos vocábulos ‘meekha’ (sozinho) e ‘ntokotoko’ (juntos). Reza a lenda que, há muito tempo, havia um animal mau que vivia na selva por onde passava um caminho. Quando passasse uma criança, o animal chamava a criança e perguntava-lhe para onde ia, e, quando a criança respondesse, vinha a pergunta-chave:

A: nyu, muri meekhiinyi, muri ntokotokweene? (estás sozinho ou estás com outras pessoas?)

Como é evidente na própria pergunta, havia duas possibilidades de resposta:

B: Kiri meekhaaka (estou sozinho)

B2: Kiri ntokotokweene (estou com outras pessoas; acompanhado)

No jogo, ganha quem der a resposta certa ‘kiri ntokotokweene (estou acompanhado)’, porque, nessa situação, o animal não sequestra a criança por temer que os outros que a acompanham o persigam.

### **Discussão sobre o jogo de antonímia**

Aspectos linguísticos presentes: os aspectos mais salientes que se encontram no jogo acima são o alongamento vocálico (‘meekha’), a nasal silábica (**ntokotoko**) e a antonímia (‘meekha’ vs. ‘ntokotoko’).

Aspectos sociopragmáticos: este jogo é engraçado e relaxante; leva à prova as crianças em relação ao seu conhecimento da relação linguística entre ‘meekha’ (sozinho) e ‘ntokotoko’ (juntos), como também incute nelas uma conduta aceitável para pessoas da sua idade na comunidade, i.e., nunca andar sozinhas, mas sim sempre acompanhadas, de modo a que estejam em segurança. Em termos de respostas, desenvolve o conhecimento sobre o tipo de resposta a dar a cada tipo de audiência e propósitos.

### Enquadramento didáctico-pedagógico

Em formações de formadores de professores e formações de professores de

ensino bilingue em que temos participado, deparamo-nos com dificuldades de associação entre grafemas e sons vocálicos com duração longa e sons consonânticos nasais, estes últimos especialmente quando em situação silábica. Supoe-se que as dificuldades persistam quando os professores já estão nas suas salas de aula. No jogo acima, estes aspectos sobressaiem, não somente pela sua presença, mas sobretudo devido à saliência com que são pronunciados. Com efeito, ‘ee’ em ‘meekha’ aparece bem saliente pelo tom contrastante da pergunta em relação a ‘ntokotoko’, pois o animal mau pretende induzir a criança a responder com ‘meekhaaka’. Por outro lado, ‘n’ em ‘ntokotokweene’ aparece saliente devido ao ambiente contrastante em que se encontra em relação ao seu pseudo-reduplicante (‘ntoko-toko’). Assim, este jogo pode ser usado para exercícios de consciência fonológica. Por exemplo, estando a vogal ‘ee’ em estudo, o professor pode levar a cabo o seguinte exercício:

- A seguir ao jogo, fazer repetição da estrutura paralela contextualizante com a ênfase no ‘ee’ tal como se faz no jogo:

‘muri meekhiinyu, muri ntotokweene?’

- Repetição das frases contextualizantes com a ênfase devida, tal como no jogo:

‘muri meekhiinyu? Muri ntotokweene?’

- Repetição da(s) palavra(s) contextualizante(s) com a ênfase devida, tal como no jogo

‘meekhiinyu?’

- Isolamento de ‘ee’ para a sua prática, seguindo-se a identificação e prática de outras palavras que contenham o som.

- Antes de apresentar a forma escrita do som, o professor deverá voltar à

palavra e ao respectivo jogo contextualizante.

- f. Somente depois dos passos acima (ou a sua variação de acordo com situações concretas) deverá o professor mostrar o respectivo grafema. Sugere-se também muita oportunidade de visualização antes de submeter as crianças a tentativas de escrita do grafema.

‘Ntokotoko’ é ideal para se trabalhar a consciência fonémica relativa à nasal alveolar. A nasal silábica na palavra contextualizante isola de forma particular e perceptível o som pretendido, algo que nem sempre se consegue com explicações da teoria linguística (i.e., explicitação por via de lugar e modo de articulação) que temos visto acontecer nas formações que temos presenciado. Sugerimos os mesmos passos que os para ‘ee’ acima. No entanto, há um outro aspecto linguístico na palavra contextualizante que é muito importante do ponto de vista didático-pedagógico: ela apresenta uma pseudo-reduplicação. Neste trabalho, chamamos pseudo-reduplicação a casos em que, apesar de na segunda metade da palavra aparecer uma réplica à forma da primeira metade, o significado da palavra não leva o sentido de acção repetida várias vezes, como acontece na reduplicação de facto.

No caso em consideração, a pseudo-reduplicação proporciona a oportunidade de contraste (cf. Gass, 2006) entre o início da primeira metade da palavra (i.e., uma nasal) e o início da segunda metade da palavra (i.e. sem a presença da nasal). Assim, por exemplo, devido a este aspecto, o trabalho em sala de aulas para a consciência fonémica e fonológica (tratando-se de sílaba) de ‘n’ poderia incluir também:

- a. Repetição da estrutura paralela contextualizante com a ênfase que se faz no jogo para a distinção entre ‘meekhiinyu’ e ‘ntokotokweene’:

‘muri meekhiinyu, muri

ntokotokweene?’

- b. Repetição da frase contextualizante com a devida ênfase:  
‘muri ntokotokweene?’
- c. Repetição da palavra contextualizante: ‘ntokotokweene?’
- d. Análise e/ou contraste entre as partes da palavra-base com a seguinte sequência: (a) ntoko-toko; (b) ntoko - toko; (c) toko – ntoko. Estas alterações de ordenamento, na sequência de Gass (2006) citado acima, poderão levar à melhor percepção das características das duas partes.
- e. Repetição da palavra contextualizante: ‘ntoko’;
- f. Isolamento de ‘n’ para a sua prática, seguindo-se a identificação e prática de outras palavras que contenham o som.
- g. Antes de apresentar a forma escrita do som, o professor deverá voltar à palavra e ao respectivo jogo contextualizante.
- h. E, tal como acima, somente depois dos passos apresentados (ou a sua variação de acordo com situações concretas), deverá o professor mostrar o respectivo grafema. Sugere-se também muita oportunidade de visualização antes de submeter as crianças a tentativas de escrita do grafema.

Na senda da abordagem integrada entre a oralidade e a literacia, advogada por Firmino et al (2016); Magalhães (2008); Sim-Sim (2009); Shiel et al. (2012), o uso deste tipo de jogos permite explorar os aspectos salientes do ponto de vista linguístico apontados acima para a sua melhor exploração ao nível da literacia (leitura e escrita) inicial, como também integrar discussões orais ao nível da sala de aula sobre aspectos transversais como sejam o direito das crianças a viver em

segurança e em comunidade, bem como a necessidade de se andar acompanhado.

### **Jogos 2 e 3: Topónimos, p.ex. ‘Onakhala’**

Os jogos 2 e 3 que se seguem baseiam-se em palavras e/ou sequências-chave para iniciar a sequência seguinte. No jogo 2, o exercício pode começar com o nome de um local (Onakhala, i.e., Nacala). O primeiro jogador diz o nome do local para iniciar o jogo e o jogador seguinte deve, o mais rápido possível, pegar na última palavra dita e mantê-la na sua forma integral ou usar um aspecto que lhe é saliente, expandi-lo e construir um texto inteligível. O jogador que segue deverá fazer o mesmo com a última palavra usada e assim por diante. Perde (i.e., é eliminado) aquele que leva mais tempo a construir o seu texto e/ou aquele que não consegue controlar as características linguísticas do jogo e acaba dizendo algo não inteligível ou inadequado (linguística e/ou socialmente). Ganha aquele que consegue eliminar todos os outros. O objectivo do jogo é mostrar a capacidade de reconhecer sons (consciência fonémica) e, principalmente, sílabas-chave (consciência fonológica) e, por via disso, o reconhecimento e controle lexical. O controlo fonémico, fonológico ou lexical refere-se à capacidade que o ‘jogador’ tem de manter na memória um determinado som, sílaba ou vocábulo para depois usá-lo tal como se espera no jogo. Vejamos (as palavras ou sílabas-chave estão assinaladas em negrito):

#### Jogo 2

<b>Onakhala</b>	‘Em Nacala’
<b>Aakhala</b> atthu	‘há pessoas’
<b>Atthu oowaani</b>	‘pessoas da terra’
<b>Owaani</b> oreera bonita’	‘a nossa terra é bonita’
<b>Oreera</b> osoma	‘é bonito estudar’
Etc.	

Este tipo de jogos pode ser feito sob um ‘contexto semântico livre’ ou estar condicionado a uma área semântica. Por exemplo, enquanto no jogo 2 o ‘jogador’ deve somente controlar a última sequência fonológica em jogo, na sua variação, o indivíduo fica condicionado a jogar dentro dos contextos semânticos delineados. Com efeito, no jogo que se apresenta a seguir, os jogadores estão condicionados a iniciar as suas jogadas somente por via de topónimos, onde, usando sequências fonológicas-chave e/ou salientes do topónimo, devem construir estruturas que se restrinjam a actividades, ocupações e questões relacionadas.

#### Jogo 3

A: <b>Onakhala</b> Nacala’	‘em
B: <b>Ankhala anakhavoko iwo</b> pessoas que andam em canoas’	‘ficam lá
A: <b>Wamphula</b> Nampula’	‘em
B: <b>Amphuliwa marupo</b> intestinos’	‘limpam
A: <b>Opeera</b> Beira’	‘na
B: <b>Simperiwa epeera</b> lá pêras’	‘cortam
A: <b>Omaputu</b> Maputo’	‘em
B: <b>simpakiwa miputu iwo</b> lá muitas carecas’	‘fazem
Etc.	

### **Discussão sobre os jogos de topónimos**

Aspectos linguísticos presentes: este tipo de jogos apresenta estruturas linguísticas redundantes (p.ex., muita repetição de sequências linguísticas) que são usadas para o alargamento de vocabulário (p.ex. ‘Onakhala’, i.e., Nacala vs. ‘ankhala’

conjugado a partir de ‘okhala’, i.e., ficar, haver, ‘Omaputu’, i.e., Maputo vs. ‘miputu’, i.e., carecas, etc.), o surgimento de estruturas de paralelismo (p.ex. ‘Onakhala’, i.e., Nacala; ‘ankhala atthu’, i.e., ficam pessoas vs. ‘Wamphula’, i.e., Nampula; ‘amphuliwa marupo’, i.e., limpam intestinos, etc.)

Aspectos sociopragmáticos: são jogos engraçados e relaxantes. No seu desempenho, durante o jogo, ao tentar ganhar e evitar a eliminação, o ‘jogador’ é obrigado a produzir textos que sejam linguística e contextualmente apropriados. Por outro lado, são bons para desenvolver capacidades de argumentação, uma vez que as escolhas do ‘jogador’, que devem ocorrer em tempo útil, devem ter uma justificação (linguística e social) plausível para poder ser aceite pelos outros.

Enquadramento didáctico-pedagógico: estes jogos ajudam no desenvolvimento da atenção, reconhecimento, acesso a e controle de sons, sílabas e vocábulos-chave. Com efeito, as redundâncias presentes, quer ao nível fonológico como lexical, de forma contextualizada, parecem apresentar duas características de *input* importantes para a aprendizagem, nomeadamente a quantidade e qualidade de *input* (cf. Long 2016). A quantidade é pela via das redundâncias e a qualidade por via do seu uso contextualizado. Ao nível da literacia inicial, especialmente no ensino da correspondência entre o som e o grafema, que deve passar pelo reconhecimento fonémico e fonológico, podem-se seguir os passos que mencionámos anteriormente para o jogo 1. No entanto, há outro aspecto importante para estes jogos, que pode ser crucial para a literacia, nomeadamente a possibilidade que proporcionam para a expansão vocabular. Esta não só pode aumentar o banco lexical dos aprendentes, mas também ajudá-los no seu processamento fonológico, passo essencial para a literacia (cf. Ravchew 2018). Com efeito, nesta fase, este tipo de jogos pode ser usado para depois desencadear actividades

de oralidade, tais como *brainstorming* (chuva de ideias, p.ex., neste caso poderia ser de palavras), associação de ideias (p.ex., tal como se faz nos jogos acima), sopa de palavras e família de palavras (p.ex., através de extensões verbais), que podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento da literacia, porquanto são actividades conducentes a práticas de alargamento de vocabulário e de argumentação.

#### Jogo 4: Trava-línguas

O Jogo 4 envolve o exercício chamado trava-línguas, i.e., jogos verbais infantís que consistem em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente (SOPORTUGUÊS, 2019). Com efeito, no Jogo 4, as pessoas são levadas à prova pronunciando o texto a seguir com as características descritas acima de forma rápida, clara, evitando tropeços. As dificuldades que o texto apresenta incluem sequências com nasais silábicas (**nny**yapa), nasais palatais (**nny**yapa), pré-nasalização (**phun**yvara), sons aspirados (**phun**lepa) e sequências aproximadas (nnya vs nnye).

Nnyapa phunvara	‘agarrar um
Nnyapa <sup>ii</sup> ’	
Phunlepa	‘escrevê-lo’
phunya malepa	‘até sairem-lhe
letras no seu corpo’	
Nnyapa phunvara	‘agarrar um
Nnyapa’	
Phunlepa	‘escrevê-lo’
phunya malepa	‘até sairem-lhe
letras no seu corpo’	
Nnyapa phunvara	‘agarrar um
Nnyapa’	
Phunlepa	‘escrevê-lo’
phunya malepa	‘até sairem-lhe
letras no seu corpo’	

### **Discussão 3: Jogo de trava-línguas**

Aspectos linguísticos presentes: linguisticamente, este jogo contempla sequências com nasais silábicas (p.ex., **ny**yapa), nasais palatais (p.ex., **ny**yapa), pré-nasalização (p.ex., **phun**yara), sons aspirados (p.ex., **phun**lepa), muito característicos na língua.

Aspectos sócio-pragmáticos: este tipo de jogo serve para divertir e criar competição entre amigos. Por outro lado, incute nos ‘jogadores’ a necessidade de controlo sobre a mensagem (no caso vertente, através do controlo fonológico), de modo a evitar dizer algo que não seja contextual e culturalmente apropriado. O jogo termina imediatamente para todo aquele que, não conseguindo exercer o controlo fonológico, é induzido por um segmento anterior, i.e., perseverança ou segmento posterior, i.e., antecipação (cf. Caroll, 2004) à prevaricação dos termos descritos acima.

Enquadramento didáctico-pedagógico: dependendo dos objectivos da aula, este jogo pode ser usado para variados fins, todos importantes para a literacia. Por exemplo, pode ser usado para a consciência fonológica, seguindo-se os passos mencionados em relação ao Jogo 1. Para além disso, jogos como os trava-línguas, no meio da sua natureza lúdica, podem ser usados para o aperfeiçoamento da pronúncia dos alunos (Costa, 2012), algo importante para a descodificação no processo da aprendizagem da literacia. Para além da pronúncia, este tipo de jogos ajuda a praticar o ritmo ou cadência e entoação, permitindo, assim, a prática da fluência na leitura. Este jogo é especialmente apropriado para isso, pois, nele, para além da necessidade de controlo fonológico e boa pronúncia, requer-se uma boa entoação ao sair de uma estrofe para outra.

Parece-nos importante neste jogo, em termos do papel da oralidade para o desenvolvimento da literacia inicial, a possibilidade que dá aos alunos de se preocuparem em fazer selecções ou

restricções lexicais em função do contexto de comunicação. Esse exercício permite, por exemplo, incutir nos alunos a ideia de que a comunicação (oral e escrita) carece de um processamento que decorre de aspectos cognitivos, envolvendo a atenção e controlo de informação (cf., Tomasello 2003).

### **CONCLUSÕES**

O grande foco do ensino bilingue em Moçambique tem sido o ensino primário. Como foi referido na introdução, este trabalho explora aspectos linguísticos decorrentes de jogos da comunidade falante de Emakhuwa que podem ser usados em actividades de desenvolvimento da literacia, com destaque para a consciência fonémica e fonológica e para o processamento morfológico no primeiro ciclo do ensino primário. Com efeito, tal como discutido acima, a consciência fonémica e fonológica e o processamento morfológico são muito importantes, especialmente na literacia inicial.

No âmbito de uma avaliação independente, Benson (2001) afirma não ter encontrado materiais inovadores a serem usados no ensino bilingue. Mwansa (2017) reconhece um ensino em línguas Bantu que mais se socorre de características de línguas europeias do que das próprias línguas Bantu. O que pretendemos fazer nas secções anteriores foi argumentar que jogos linguísticos que as comunidades usam para brincar, divertir-se, educar e/ou socializar as suas crianças podem ser usados como materiais didácticos em sala de aulas para a iniciação à literacia. Como se viu, os jogos em causa representarão a continuidade na escola daquilo que a criança faz em casa para a aprendizagem da literacia, tal como acontece com crianças de outros sistemas educacionais. A escola aparecerá a reforçar a educação dada na comunidade; a comunidade achar-se-á como um actor importante no desenvolvimento da sua criança para além do meio comunitário e, por sua vez, a criança valorizará a educação

escolar e comunitária por identificar as suas respectivas complementaridades.

Os jogos aqui discutidos, sendo tratados como materiais didáticos, podem ser usados, evidentemente, para outros fins que se julguem relevantes, que não sejam somente a consciência fonémica e fonológica. Reconhecemos, também, que há outros jogos que se podem encontrar na comunidade, como vários que têm a ver com extensões verbais. Por exemplo, para o reconhecimento fonológico de [ʃ], a extensão intensiva pode ser usada para levar à consciência da criança esse fonema de forma lúdica, por um lado, e de forma a que expanda o seu vocabulário, por outro. Observemos:

- Wiiwa ‘ouvir’ → wiiwexa ‘ouvir muito bem’

Isto é, ‘wiiwa’ com uma extensão intensiva fica ‘wiiwexa’. No entanto, a aplicação desta extensão verbal é bastante recursiva e esta natureza pode ser explorada na consciência fonémica de /ʃ/. Observe-se a recursividade desta extensão em:

- Wiiwa → wiiwexa → wiiwexexa → wiiwexexexa → wiiwexexexexa, etc.

Cada nova instância de ‘xe’ intensifica um pouco mais o ‘ouvir’ em relação à instância anterior. Evidentemente, é difícil ter construções com esta recursividade em conversa normal, que não seja em jogos e/ou paródias entre amigos. Seja como for, fica aqui um recurso didático para a iniciação à literacia.

Assim, a discussão mostrou que, metodologicamente, os jogos linguísticos fornecem um contexto natural às estruturas linguísticas em estudo, sendo que favorecem o uso do método natural. Por outro lado, o facto de os jogos serem orais corresponde ao pré-requisito da literacia discutido, por exemplo, em Firmino *et al.* (2016) e Sim-Sim (2010). Há também os aspectos de saliência, redundâncias, contextualizações de informação, entre

outros que permitem o trabalho didático-pedagógico de consciência, reconhecimento e controlo de informação, aspectos cognitivos muito importantes para a literacia. Com efeito, mesmo nas suas fases iniciais, a literacia pressupõe alguma capacidade de análise, de contraste e até de correspondências. Os exercícios acima mostraram que o uso de jogos para estes propósitos é possível. No caso vertente, a criança faz análise e contrastes de sons, de combinações de sons e até de sons e símbolos. A criança é ensinada a isolar segmentos específicos para a sua análise, incluindo sons, sílabas e palavras. Vimos, também, que os jogos propiciam a expansão vocabular, que é um dos aspectos importantes para a consciência fonológica e a própria literacia. Em termos de tarefas, eles podem ser usados, por exemplo, para despoletar debates, exercícios de *brainstorming*, família de palavras, entre outros que são importantes para a literacia inicial.

Com este exercício, especialmente com os quatro (4) jogos que discutimos, quisemos concentrar a atenção também no aspecto sociopragmático discutido anteriormente: ensinar o saber ser e saber estar, saber comunicar adequadamente, entre outros. Este é um aspecto importante nas nossas escolas, pois pode propiciar (pequenos) debates entre as crianças e o seu professor, bem como entre elas mesmas, contribuindo para o ensino da oralidade e o seu uso em prol da iniciação à literacia. A sala de aulas, nas suas discussões de literacia, terá, assim, como advogado por Chambo (2014), uma oportunidade de estabelecer um diálogo intercultural entre os conhecimentos da comunidade e os da escola. No nosso contexto, isto poderá levar a que o EB deixe de ser assimilacionista em relação à L2 e passe a ser “um modelo intercultural envolvendo a L1 e L2 mais orientado para a formação e integração na comunidade de indivíduos bilingues e biculturais” (MANUEL, 2021, p. 278), o que, por conseguinte, irá permitir que a literacia

adquirida alcance aquilo que de facto é o seu papel, i.e., equipar a criança com competências que lhe permitam aprender, agir, interagir e participar no mundo, para além do meio escolar e da vida académica (Carvalho e Costa e Sousa 2011).

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa *Vamos Ler*, de onde adoptámos e adaptámos os passos sobre consciência fonémica que apresentámos neste trabalho.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENSON, C. **Final report on bilingual education**. Stockholm: SIDA-DESO, 2001

BILA, P. Políticas, materiais, conteúdos da educação bilingue e a interculturalidade em Moçambique. In: ARAÚJO E SÁ, M.H. e MACIEL, C.M.A. (eds.).

**Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação: contextos pós-coloniais de língua portuguesa**. Bruxelas: Peter Lang, 2021. p. 279-298

BOGAS, C.H.P. e RODRIGUES, M.C.M. 2017. **Jogos pedagógicos no ensino da língua portuguesa: alfabetização de pessoas jovens e adultas**. Disponível em: [www.ufscar.br/~crepa/crepa/alfabetizacao/JOGOS](http://www.ufscar.br/~crepa/crepa/alfabetizacao/JOGOS). Acedido em: 25 de Maio de 2019

BROWN, H.D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3rd ed. NY: Pearson Education, 2007.

CAPRA. **Evaluation of the Ministry of Education Bilingual Education Pilot Initiative in Mozambique**. Maputo: INDE-MINED, 2013.

CARROLL, D.W. **Psychology of language**. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2004.

CARVALHO, C., COSTA e SOUSA, O. Literacia e ensino da compreensão e leitura. **Interações**. v.19, p.109 -126, 2011.

CHAMBO, G.A. Pedagogia intercultural na

educação bilingue de Moçambique: uma proposta metodológica. In Ngunga, A. (ed.). **Temas de Gramática de Línguas Bantu I**. Maputo: CEA-UEM, 2014. p. 222 – 248.

CHICUMBA, M.S. **A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais**. Tese. (Doutoramento em Linguística) – Curso de especialidade em Linguística Aplicada, Universidade de Lisboa, Portugal, 2019.

CHIMBUTANE, F. O uso da língua materna como recurso no processo de ensino e

aprendizagem de/em língua segunda. In CHIMBUTANE, F. and STROUD, C. (2011). **Educação bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas**. Maputo: Texto Editores, 2011.

CHRISTIE, J. F. La fonction de jeu au niveau des enseignements preescolaires et primaires (1<sup>a</sup>. parte). **L'éducation par Le jeu et L'environnement**, v.44, p.3-6, 1991.

COSTA, D.N. O Uso de Jogos no Ensino de Língua Estrangeira. **AnimaEco**, v.3, p.1-16, 2012.

DIPPOLD, D. Reframing ones experience: face, identity, and roles in L2 argumentative discourse. In PUTZ, M. e NEFF-VAN, J.A. (Eds.). **Developing contrastive pragmatics. Interlanguage and crosscultural perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008. p. 131-154.

DUARTE, I. **O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical**. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

FIRMINO, et al. **Estudo sobre Oralidade**. Maputo: Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade, 2016.

FREITAS, M.J.; ALVES, D. & COSTA, T. **O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica**. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de

- Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.
- GASS, S. Input and interaction. In: DOUGHTY, C.J. e LONG, M.H. (eds.). **The Handbook of Second Language Acquisition**. Blackwell: Malden, MA, 2006. p. 224-255
- GASS, S. e SELINKER, L. **Second language acquisition: An introductory course**. 3ª ed., New York, Routledge, 2008.
- INDE/MINED. **Plano curricular do ensino: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo: INDE/MINED, 2003.
- KASDORF, L. **Jogos no ensino de línguas estrangeiras**. Monografia (Monografia de Especialização em? ) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- KISSEBERTH, C. Makhuwa (P30). In: NURSE, D e PHILIPSON, G. (eds.). **The Bantu languages**. London: Roudledge, 2003. p. 546-565
- LONG, M.H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.C & BHATIA, T.K. (eds.). **Handbook of Second Language Acquisition**. New York: Academic Press, 2016. p. 413-468
- MAGALHÃES, T. G. Por uma pedagogia do oral. **SIGNUM: Estudos de Linguagem, Londrina**, v.11, n.2, p.137-153, 2008.
- MANUEL, C.J. Ensino bilingue em Moçambique: análise de algumas opções didáctico-metodológicas na produção de materiais e do seu impacto para além do nível mais imediato da escola. In: ARAÚJO E SÁ, M.H. e MACIEL, C.M.A. (eds.). **Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação: contextos pós-coloniais de língua portuguesa**. Bruxelas: Peter Lang, 2021. p. 261-278
- MANUEL, C.J. Linguistic repair work in an English L1 community: could there be lessons to learn for the L2 classroom? **RCUEM: serie de?**, v.5, 112-142, 2015.
- MANUEL, C.J. **A model for auditory-visual word recognition: a proposal**. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, The University of Edinburgh, UK, 1997.
- MARTINS, Z. **Aproveitamento escolar no sistema nacional de educação: contribuição para um estudo das disparidades regionais e de sexo com referência ao EP1**. Maputo: INDE, 1992.
- MIRZAEI, A, ROOHANI, A. & ESMAEILI, M. Exploring Pragmalinguistic and Sociopragmatic Variability in Speech Act Production of L2 Learners and Native Speakers. **The Journal of Teaching Language Skills**, v.4, n.3, p.79-102, 2012.
- MOTTA, J. M. C. **Jogos: repetição ou criação?** São Paulo: Plexus, 1994.
- MUZOMBO, SARDINHA e MACHADO. **Literacia, Leitura e Cultura em Angola: Exemplos de boas práticas**. Braga: Centro de Investigacao em Estudos da Crianca, 2019.
- MWANSA, J.M. Theoretical reflections on the teaching of literacy in Zambian Bantu languages. **International Journal of Humanities Social Sciences and Education**, v.4, n.10, p.116-129, 2017.
- NELIMO. **I Seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas**. Maputo: NELIMO.1989.
- NGUNGA, A. & MANUEL, C.J. **Oxford Guide to the Bantu Languages**. Oxford: OUP.
- NGUNGA, A. & FAQUIR, O.G. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do III Seminário**. Maputo: CEA-UEM, 2011.
- NGUNGA, *et al.* **Educação bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um modelo de ensino**. Maputo: CEA-UEM, 2010.

NGUNGA, A. O papel das línguas moçambicanas no desenvolvimento sócio-económico do país. In: **I Seminário Nacional de balanço do Ensino Bilingue em Moçambique**. Maputo, 4 e de Dezembro de 2008.

RICHARDO-AMADO, P.A. **Making it happen**: interaction in the second language classroom. New York: Longman, 1988.

ROSA, A.B.S. **Ensino bilingue em Cabo Verde**: desafios e práticas educativas. 2017. Disponível em 2017 , D\_art\_acbsrosa.pdf (unilab.edu.br) Acedido em: 3 de Setembro de 2021

RVACHEW, S. Speech Development and Literacy. In: **Encyclopedia on Early Childhood Development**. 2018. Disponível em: <http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-xperts/en/622/speech-development-and-literacy.pdf> . Acedido em: 23 de Maio de 2019.

SHIEL, *et al.* **Oral language in early childhood and primary education (3-8**

**years)**. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment, 2012.

SIM-SIM, I. **Reforma do currículo do ensino primário - Estudo específico**: avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura. Maputo: Ministério da Educação, República de Moçambique, 2010.

SIM-SIM, I. **O ensino da leitura**: a decifração. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

SOPORTUGUÊS. **Trava-línguas**. Disponível em:

<https://www.soportugues.com.br/secoes/trava/> Acedido em: 25 de Maio de 2019.

TOMASELLO, M. **Constructing a language**: A usage-based theory of language acquisition. Harvard University Press, Cambridge, MA, 2003.

---

<sup>i</sup> Alofone de Elomwe para ‘tth’ da variante de referência

<sup>ii</sup> Um animal