

CONCEITO DE ESPAÇO NO PORTUGUÊS E PROBLEMAS DA  
SUA APRENDIZAGEM EM MOÇAMBIQUE (PREP LOC DE)

MA J.Albarran Carvalho  
Instituto Nacional de  
Desenvolvimento da Edu-  
cação - INDE  
Maputo

A generalização do uso do português, ao lado das línguas bantu, constitui objectivo da política linguística de Moçambique. O português é, neste país, a 16ª língua falada, num total de 25, apesar de, considerada a totalidade nacional, apenas ser utilizada, e em situação de bilinguismo, por cerca de 1/4 da população<sup>1</sup>.

Mas 80% da população urbana (U), na casa dos 20 anos, fala português, chegando a 70% a população rural (R) masculina utente do português no mesmo nível etário. Os restantes 3/4 dos moçambicanos são falantes de línguas bantu, agrupadas nos seguintes ramos principais, cada um deles incluindo várias outras línguas: yao, makhwa, nyanja, sena, shona, tswa/ronga, chopi, swahili, nguni. As línguas mais faladas por esses 3/4, porém, reduzem-se a quatro grandes grupos, nomeadamente: makhwa, tsonga/changana, shona e nyanja/sena, tendo as duas primeiras 3,2 e 1,4 milhões de utentes.

Enquanto se orientam esforços para a valorização das línguas bantu, desenvolvendo-se, entre outras formas de promoção, uma pesquisa que as descreva, concentram-se outras forças numa análise sistemática das várias vertentes científicas que se cruzam no ensino do português, introduzido na escola primária para a maioria absoluta dos moçambicanos. Assim se pretende aplicar a po-

---

<sup>1</sup> Recenseamento Geral da População, 1980.

lítica de alargamento de um bilinguismo funcional, generalizador do uso do português em igualdade de circunstâncias com as várias línguas bantu.

Este trabalho baseia-se numa amostragem retirada de um corpus sobre verbos (V) de regência locativa, recolhido num inquérito restringido a duas questões (relato de viagens e deslocações diárias), orientado pelos professores J. Malaca Casteleiro e I. Hub Faria e que constitui ponto de partida para dissertação em curso. Seleccionaram-se 12.000 palavras relativas a 12 inquiridos de 18-30 anos, de ambos os sexos, falantes de changana/ronga, seis com um nível de escolarização igual à 4ª classe (N1) e outros tantos de nível igual ou superior à 9ª classe (N2), seleccionados entre utentes do português em situação de bilinguismo e para os quais esta língua foi introduzida apenas no início de educação formal, na idade escolar normal (cerca de 7 anos).

Essa amostragem revelou considerável sistematicidade em desvios na referência à localização inicial (LI), de uma dada deslocação espacial, em V que regem complementos preposicionados encabeçados por: de + a + para, como sejam: Cair + Ir + Passar + Sair + Viajar + Vir + Voltar etc. Considerando as frases (1) (a-b) constata-se a ocorrência a + em, referente à localização final (LF), em lugar da preposição (prep) de, nas prep sublinhadas. Em (2) sublinhou-se o uso do determinante (det) e em (3) a ocorrência da prep de, ambos desviantes:

- (LI)
- (1) a. \*.... não costuma sair em casa para ir nos filmes .... (R)<sup>2)</sup>  
 b. \*.... tenho direito de vi...de sair a casa e passear. (R)  
 (2) \*.... vou do carro para o serviço, faltam machimbobos... (U)<sup>2)</sup>  
 (3) \*.... passa também do lado, perto ... da casa dela ... (U)

Os itens sublinhados podem obscurecer a comunicação, na inexistência do contexto esclarecedor, demonstrando dificuldade na determinação da referência de certos V locativos, como (1) (a-b), objecto da presente análise.

Não se registou um único exemplo deste tipo nos falantes do N2.

A referência à localização final, (1) (a-b) na situação de se querer designar a localização inicial, é constante nos informantes de origem R e

---

2) R = rural; U = urbano

não é produzida pelos inquiridos de origem U, tendo ambos o N1 de escolarização. Uma maior utilização do português deu lugar à possibilidade de correcção, a que não têm acesso os inquiridos R onde a comunicação nessa língua é muito menos frequente.

Dados deste tipo, embora deduzidos de pequena amostragem, abrem pistas de investigação, tanto mais que confirmados por falantes R de makhwa nou tro corpus, em que são enunciadas frases como:

- (4) \*... caíram ao barco. (R-legenda de um mergulho)
- (5) \* - Senhor director, regressaste bem a viagem? (R)
- (6) \* - Senhor director voltou bem a sua viagem? (R)

Em (4) a LI é referenciada pela prep a e em (5), (6), a construção transitiva ocupa a posição da LI.

Haverá adequação entre o escalonamento das estruturas locativas do português e a fase de desenvolvimento cognitivo da criança, rural na sua maioria, falante de uma língua materna que organiza diferentemente o conceito de deslocação no espaço? Contribuir para a resolução do problema equacionado constitui objectivo deste trabalho.

A presente análise levanta questões a este propósito, seguindo a orientação da professora I. Borges<sup>3)</sup>.

Toda a criança progide por idênticas fases de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, salvaguardando-se diferenças individuais e culturais, dado que se integra numa sociedade específica.

Piaget (anos 60) desenvolveu larga pesquisa sobre as fases de formação das relações espaciais e da capacidade simbólica na criança. Interessa sintetizar a importância do período sensorio-motor (até cerca dos 2 anos) e do pré-operatório, de diferentes fases (entre 7-8 anos). A criança passa da centralização num eu em torno do qual os objectos gravitam, para um nível de separação suj./obj., através da sucção, tacto, preensão, visão do objecto e respectiva manipulação, até conceptualizar a permanência do objecto, mesmo escondido, numa interacção suj./meio. O equilíbrio entre a acomodação ao meio

---

3) A redacção final e todas as deficiências são da minha inteira responsabilidade.

e a assimilação dos conceitos permite-lhe ir da percepção à representação, evocando o objecto ausente numa imagem mental, por semelhança; numa representação simbólica, depois; e, por fim, amadurecendo biologicamente, chega ao signo verbal arbitrário.

Vygotsky (anos 30), Lúria (anos 60) e Bronckart (81) não consideram o factor social apenas como complementar de todo este processo. A representação elabora-se, segundo eles, nas interacções com o meio, desenvolvendo-se modos de comunicação por representação de acções, imagens, símbolos e signos, adquirindo-se deste modo a linguagem como sistema comunicativo e representativo. A convergência da acção/representação intercrusa-se com a faculdade humana do pensamento verbal, num estágio inicial, verbalizador das categorias de espaço, tempo e casualidade.

Chomsky assinala, em toda a sua obra, a extraordinária rapidez e criatividade da criança na aquisição da linguagem, faculdade que define como essencialmente inata, o que é em parte confirmado pela universalidade de algumas funções linguísticas. O estímulo sócio-cultural propicia ou dificulta o desenvolvimento da linguagem, faculdade de complexas componentes e parâmetros que, na generalidade, implica uma parte inata, que tem uma expressão neurobiológica na organização cerebral de capacidades associativas como a categorização e a linearização, além de uma outra parte adquirida numa interacção comunicativa, desenrolada em contacto com o meio social.

Aos 6-8 anos a criança é autónoma, portadora de linguagem numa actividade comunicativa em que já domina a acção.

A própria experiência secular do camponês moçambicano traduz o reconhecimento implícito das referidas duas fases de desenvolvimento, ao falar dos seus filhos de 7 anos como estando na fase do "juízo", opondo-os aos de 2 anos, como estando ainda no período em que só é possível dizer-lhes "vai buscar aquele objecto e traz cá".

À entrada na escola a criança moçambicana tem aproximadamente 7 anos. Segundo a investigação de Piaget, Inhelder, Vurpillot e Oléron (72) Bronckart (81), aos 6-8 anos toda a criança, normalmente constituída, adquiriu e é capaz de verbalizar os seguintes conceitos referentes ao objecto e às relações espaciais, orientando-se no espaço, em franca expansão para o exterior:

- . conceitos topológicos - ordem, posição
- . conceitos euclidianos - coordenação, proporção, medida (grandeza, profundidade, comprimento, volume, superfície, distância, etc.)
- . conceitos projectivos - coordenação de pontos de vista, horizontalidade e verticalidade.

A criança retém todas as figuras geométricas, tem a noção de imagens estáticas e de deslocação, nomeadamente da rotação, incluindo o conceito de velocidade.

A progressão dos conceitos varia individual e socialmente.

Erickson (60), Benjamin (78) e Mundy-Castle (80) permitem valorizar certos estímulos mais fortes para as crianças rurais, como sejam: maior protecção e presença familiar, conhecimento mais concreto do meio ambiente, maior utilização do espaço real, liberdade de movimentos e solidariedade social. Estes factores motivantes contribuem para um rápido desenvolvimento psicomotor, através da frequência na manipulação e utilização dos objectos, e para um alto grau perceptivo.

No caso da criança do meio rural moçambicano, outros factores aceleram o progresso na referida fase:

- . estímulos afectivos mais fortes pela total disponibilidade da mãe, apoio entre crianças de níveis etários próximos, ajuda de uma família extensa e de toda a comunidade;
- . conceito de criança como riqueza socialmente muitíssimo valorizada;
- . diferente ideia de propriedade e punição;
- . valor da aprendizagem com os mais velhos;
- . forte motivação para a acção, para a movimentação no espaço da aldeia e para andar cedo;
- . ampla liberdade para jogos colectivos;
- . utilidade da acção infantil para a vida familiar;
- . maior comunicação cultural: dança, canto, música e teatro (por vezes em sincretismo, como no caso das danças do Mapico e do Nyau).

A criança moçambicana aos 2-3 anos atingiu o estágio cognitivo de qualquer criança normal e foi mesmo beneficiada por factores intensificados dessa progressão. Daí até aos 6-7 anos constrói-se o seu conceito de espaço, mas organizado em função da língua materna. Ela vai ser escolarizada em português, tendo então o seu primeiro contacto com essa língua, com a escrita, com a leitura e com o próprio livro. É um bilinguismo de necessidade, tardio, que apresenta problemas.

Na fase actual, a cerca de uma década da independência, ainda não foi possível generalizar o bilinguismo num estatuto de máxima igualdade no uso das diferentes línguas, nem definir, com objectividade científica, o necessário escalonamento das estruturas do português para a criança utente de uma língua bantu, na qual não é escolarizada.

O bilinguismo de necessidade pode trazer vantagens como a flexibilidade para aprender outras línguas e o privilégio de usar diferentes sistemas linguísticos. Mas, na actual falta de quadros e de investigação, a criança enfrenta dificuldades do que decorre o deficiente emprego de estruturas do português. Tal situação encaixa-se num período de empobrecimento de estímulos comunicativos apenas existentes no meio urbano: livrarias, cinemas, jornais, televisão, etc.

Numa perspectiva contrastiva, as línguas bantu, usadas em Moçambique, referem o espaço através de prefixos locativos indicadores da localização interior, da direccional (distante e final) e da localização próxima. Em frases com localizações toponímicas apõem-se sufixos. Os locativos nestas línguas integram-se nas diferentes classes. A criança conceptualizou as relações espaciais neste universo linguístico.

Retomando as frases (1) (a-b), a criança moçambicana do meio rural não dispõe de instrumentos linguísticos que lhe permitam a referência prepositiva a uma localização inicial na sua própria língua. Não tendo correspondente à prep de do português, só a inadequação de alguns conteúdos programados para as primeiras classes, no ensino do português, poderá dar lugar aos desvios linguísticos da amostragem recolhida.

Se a substituição da localização inicial pela final é exclusiva dos falantes R, detectam-se nos falantes R e U, os outros tipos de desvio

no uso da prep de, de natureza idêntica a (2) e (3),

(7) \*.... fui com, fui do comboio ....

(8) \*.... fomos dos carros para Maputo ....

(9) \*.... passa também da Machava ....

O deficiente uso do det e o cruzamento prep com/prep de explicam as frases (7) e (8). A última (9) deve-se ao cruzamento prep por/prep de.

Saliente-se que todos os inquiridos referem a LF (prep + a + em + para), vejam-se as frases: "...depois de cultivar vir em casa ...", "lamos para o cinema.", "...só foi nas províncias.". Verifica-se, no entanto, tendência sistémica, no N1 e 2, para o uso de prep em com V Chegar + Ir + Vir, o que poderá apontar para uma possível variante do português em Moçambique, próxima do português do Brasil e do próprio português europeu até ao período clássico.<sup>4)</sup>

Analisando o desvio na referência à localização inicial, ele encontra-se nos seguintes V, quando no contexto de denotarem horizontalidade, Ir + Passar + Regressar + Sair + Viajar + Vir + Voltar e denotarem verticalidade, como, por exemplo, Cair.

O problema situa-se em como reconceptualizar as relações espaciais em função do novo sistema linguístico. Na aprendizagem da segunda língua, a criança percorre o caminho inverso daquele que praticou para a sua língua materna: parte da experiência linguisticamente organizada na sua língua e dispõe-se à assimilação de novas estruturas linguísticas.

Riess (46), Luria (58) provaram que, depois dos 7 anos, a capacidade de generalização da criança se realiza pela antonímia e, só depois, pela sinonímia. Por outro lado, na aprendizagem de uma segunda língua, é útil introduzir as estruturas mais próximas da língua materna antes das mais diferenciadas, Bouton (78).

O estudo contrastivo das línguas bantu relativamente ao português está por sistematizar, mas é possível proceder desde já, ao levantamento de casos pontuais internacionalmente seleccionados que perturbam a aprendizagem do português e até a sua prática discursiva. E alguma coisa tem sido feita nesta

4) "... ena, rua saya ...". Afonso X (séc. XIII) Cantigas de Santa Maria  
 "... sahir em terra ..." Caminha, P.V. (1500) Carta do Descobrimento do Brasil

área pelas Instituições moçambicanas.

Quanto ao ponto que foi objecto deste estudo, todas as perspectivas analisadas conduzem à necessidade da inclusão de estruturas locativas, referentes à LF/LI, com destaque para a prep de, nas primeiras classes. Introduzida em oposição à localização final, correspondente nas línguas em contacto, deverá sistematizar-se para os V locativos citados, por serem de uso frequente e, por tanto, mais facilmente retidos, Bouton (78).

Na actual situação de Moçambique, os livros do Sistema Nacional de Educação incluem algumas preposições, empiricamente seleccionadas e introduzidas. A amostragem analisada permite propor que se introduza a noção de trajecto, associada ao V, opondo localização final (prep para)/localização inicial (prep de), de modo a incluir-se a referência ao percurso (prep por). Metodologicamente, dever-se-á partir da referência à LF, usando a experiência da deslocação da criança no próprio espaço onde decorre a aula, num jogo de marcação de dois pontos limites entre os quais a criança se deslocará orientadamente, como por exemplo:

Vai para x.<sup>5)</sup>

Vai de x para y.<sup>5)</sup>

Mais tarde introduzir-se-á o trajecto, estrutura longa que inclui as anteriores

Vai de x para y por z.<sup>5)</sup>

Estas actividades lúdicas deverão ser repetidas e diversificadas até à aplicação da referida estrutura a situações comunicativas reais.

Quanto à regência dos V referentes aos meios de transporte, poder-se-á introduzir nas últimas classes, opondo a indeterminação à determinação.

Vou de canoa./Vou na canoa do meu pai.

Urge alargar estudos pontuais deste tipo, intervenientes no sentido de diminuir o conflito linguístico da criança rural e o considerável insucesso escolar, já que, em Moçambique, 86,8%<sup>1)</sup> da população é rural.

5) Pontos de referência escolhidos pelo professor.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. - Child Development: Language, ISPA, 1982-84
- BENJAMIN, R. - Grandir de sept à quatorze ans, Fondation pour la recherche sociale, 1978.
- BOUYON, C.P. - L'acquisition d'une langue étrangère - problèmes et méthodes, Les Presses de l'Unesco, 1976.
- BORGES, I. - A organização do "objecto" e os primeiros meses da vida da criança, A Regra do Jogo, Lisboa, 1983.
- BOWER, T. - O mundo perceptivo da criança, Moraes Editores, Lisboa, 1980, (trad).
- BRONCKART, J.P.; BRESSON, M.J. - Acquisition du langage et pédagogie de la langue, Cahier n° 5 (2ª ed.) Université de Genève, 1981.
- BRUNER, J. - Studies in Cognitive Growth, Wiley, New York, 1966.
- ERICKSON, E. - Infância e sociedade, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976, (trad).
- HUSÉN, T. - Meio social e sucesso escolar, Livros Horizonte, Lisboa, 1976, (trad).
- LURIA, S.N.; WHITAKER, J. - Introduction to Psychology, University of California Press, 1972.
- OLSON, D.R. - The Social Foundations of Language and Thought. Essays in Honor of Jerome S. Bruner, W.W. Norton & Company, New York, 1980.
- PIAGET, J. - A construção do real na criança, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1975, (trad).
- PIAGET, J. - A formação do símbolo na criança, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1975, (trad).

PIAGET, J. - Traité de psychologie expérimentale, vol. VI La Perception; vol VII L'Intelligence; vol. VIII Langage, Communication et Décision, co-dirigido por Fraisse, P.; colaboradores: Inhelder, B.; Vurpillot, E.; Mialaret, G.; Oléron, P. etc., Presses Universitaires de France, Paris, 1972.

RONDAL, J.A.; HURTIG, M. - Introduction à la psychologie de l'enfant, Dessart et Pierre Mardaga Editeurs, Bruxelles, 1977.

VYGOTSKY, L.S. - Thought and Language, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1962.

Elições escolares para alunos e professores do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (Maputo) 1981-86.