

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ERMELINDA LÚCIA ATANÁSIO MAPASSE

NORMA E ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

CURITIBA

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ERMELINDA LÚCIA ATANÁSIO MAPASSE

NORMA E ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

Tese apresentada como requisito parcial para à obtenção do título de Doutor em Linguística, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Mapasse, Ermelinda Lúcia Atanásio  
Norma e ensino do português no contexto moçambicano / Ermelinda  
Lúcia Atanásio Mapasse – Curitiba, 2015.  
198 f.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco  
Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Linguística - Eros. 3.  
Língua portuguesa - Moçambique - Linguagem. I.Título.

CDD 469



Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

## PARECER

Defesa de tese de doutorado de **ERMELINDA LÚCIA ATANÁSIO MAPASSE** para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Os abaixo-assinados Carlos Alberto Faraco, Gilberto de Castro, Suzete de Paula Bornatto, Rossana Aparecida Finau, Sandra Batista da Costa arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a tese "**NORMA E ENSINO DO PORTUGUÊS NO CONTEXTO MOÇAMBICANO**".

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutor em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Dr. Carlos Alberto Faraco (Presidente)		Aprovada
Dr. Gilberto de Castro		APROVADA
Drª Suzete de Paula Bornatto		APROVADA
Drª Rossana Aparecida Finau		Aprovada
Drª Sandra Batista da Costa		Aprovada

Curitiba, 10 de dezembro de 2015.

Profª Drª Patrícia da Silva Cardoso  
Coordenadora

## DEDICATÓRIA

Esta tese dedico aos que  
Supliquei deles o invisível sacrifício  
Itinerante que a esperança dada:

Me tornaram as duras lágrimas nostálgicas  
Em suaves as inquietantes saudades.

Me Tornaram a tristeza em dócil malícia  
E as espinhosas vozes em silêncio prudente  
E as incertezas aguçadas em pacifista esperança.

Me tornaram as carências em recebimento encorajante  
E, acima de tudo, a compreensão familiar voluntariosa  
Perante privações do afeto e calor caseiro  
Serviu de hipermotivação para a realização do meu,  
Vosso e nosso sonho.

Assim, para vós: **Sílvio** e **Wanda**, meus filhos, **Rulane**, **Dominick**, **Wezu** e **Sílvio Júnior**, meus netos,  
Irradio o meu imenso amor e gratidão por existirem!

e

Aos meus pais: **Lúcia da Cruz** e **Atanásio Mapasse** que não puderam viver tempo suficiente para viver este sonho da filhinha deles, Lindane.

*Lindane*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar expresso o meu agradecimento a todos aqueles que em diferentes tempos e lugares, e de diferentes maneiras, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Ao Professor Carlos Alberto Faraco, meu orientador, e à Professora Perpétua Gonçalves um reconhecimento profundo e uma dívida intelectual imensa. Aceitaram dirigir esta tese, tendo acompanhado de perto as diferentes etapas da sua realização, com críticas e sugestões. A eles devo o incentivo constante para prosseguir o meu trabalho, uma imensa disponibilidade, o tempo e quase todo o saber. Sem a sua confiança repetidamente manifestada este trabalho não existiria.

Ao Professor Rodrigo Tadeu Gonçalves, pela atenção dispensada na tramitação da minha transferência da Universidade Eduardo Mondlane para a Universidade Federal do Paraná.

Aos Professores Suzete de Paula Bornato e Gilberto de Castro, da Universidade Federal do Paraná, pelas valiosas sugestões no Exame de Qualificação.

Aos Professores Perpétua Gonçalves, Gregório Firmino, Inês Machungo, da Universidade Eduardo Mondlane (Maputo) e Clóris Porto Torquato, da Universidade Federal do Paraná, cujo ensino foi fundamental para a minha formação como linguista.

À todas as pessoas que, em Moçambique e no Brasil, de uma forma ou de outra me ajudaram: concedendo-me o privilégio de com eles dialogar sobre aspetos deste estudo; fazendo críticas e dando sugestões, estimulando-me com a confiança que em mim depositaram; albergando-me; financiando os custos inerentes à minha formação. Apesar do risco de omissão, não posso deixar de registar alguns nomes: Brito dos Santos, Sónia Leal, Cloris Faraco, Ondina Leal, Alice Sengo, Albino Chavale, Atanásio Nicolau, Assane Ussene e Josenilde Janguia.

Um agradecimento redobrado vai para os meus amigos e colegas da UP, Ana Catarina Monteiro, José Rafael Mause, Gina Siteo, José Baptista, Cásse Amisse, Judite Mapoissa e Francisco Wache. Deles recebi sugestões, críticas, confiança, estímulo e, sobretudo, muita amizade.

Aos meus informantes que, gentilmente, aceitaram colaborar na produção de materiais para que este trabalho fosse possível.

À Universidade Pedagógica e, em especial, ao Magnífico Reitor, Prof. Doutor Rogério José Uthui, pelo estímulo e pela bolsa concedida.

À minha família, Mapasse e Santos, pela compreensão e amizade!

## RESUMO

A partir de pressupostos sociolinguísticos, sobre questões que envolvem variação linguística com implicações diretas no ensino-aprendizagem da língua, o trabalho enquadra-se na linha de pesquisa sobre linguagem e práticas sociais. O objetivo é analisar a percepção, a aplicação da norma do português europeu e a atitude que os professores de português, com o nível superior de escolaridade, fazem/têm em relação à norma que eles e os seus alunos usam. Quanto ao suporte teórico, a pesquisa toma como referência a distinção dos conceitos de norma culta e norma-padrão (Faraco, 2009); o conceito de norma sociolinguística que permite a sistematização do comportamento linguístico, da avaliação social desse comportamento e da convergência de processos de mudança (Lucchesi, 2012); o redimensionamento da noção de “erro” linguístico baseado na perspectiva de variação linguística (Stroud, 1997); e estudos que defendem a educação baseada na variação linguística, no sentido de contacto entre diferentes variedades da mesma língua, assim como a inclusão da componente de sociolinguística educacional na formação de professores, como forma de dotar os futuros profissionais de uma pedagogia que ensine as variedades cultas sem desvalorizar as outras variedades da mesma língua (Bortoni-Ricardo, 1992). Do ponto de vista metodológico, a pesquisa baseia-se nos parâmetros da Sociolinguística Variacionista. Para a coleta de dados foi usado um teste de gramaticalidade e um questionário. As partes constituintes são: 1 – Introdução – com o objetivo de apresentar o enquadramento geral do tema e os objetivos da tese, a justificação e a motivação, a metodologia adotada para a consecução dos objetivos definidos e os elementos principais que compõem a tese; 2 - Norma e padronização linguística - com o objetivo de explicitar os conceitos de norma linguística e discutir a sua importância para o ensino-aprendizagem do português em Moçambique e de apresentar aspetos principais do processo de padronização linguística e as suas consequências para o ensino-aprendizagem do português no contexto moçambicano; 3 – Aquisição de L2 e o ensino-aprendizagem do português em Moçambique – com o objetivo de distinguir aquisição de aprendizagem, competência linguística de competência comunicativa, refletir sobre a abordagem comunicativa, o ensino e aprendizagem do português em Moçambique, a situação sociolinguística de Moçambique e o conflito entre a norma de ensino e os usos reais do português em Moçambique; 4 - Metodologia de pesquisa – com o objetivo de explicitar os procedimentos metodológicos adotados para a consecução da pesquisa; 5 - Análise e discussão dos dados – com o objetivo de mostrar e comentar os resultados do estudo e discutí-los com base no quadro teórico definido; 6 – Considerações finais; e, por fim, Referências; Apêndices e Anexos.

Palavras-chave: Norma linguística. Ensino. Erro linguístico. Variação linguística.

## ABSTRACT

From sociolinguistic assumptions, about issues involving linguistic variations that have direct implications on language teaching and learning, this work falls on the research category about language and social practices. It aims at analysing the perception, the application of European Portuguese norm and the attitude that teachers of Portuguese who hold university degree have towards the norm they and their students use. As far as theoretical framework is concerned, the research takes as reference the distinction between the concepts of polite norm and standard norm (Faraco, 2009); the concept of sociolinguistic norm that allows for the systematisation of linguistic behaviour, assessment of this behaviour and convergence of processes of change (Lucchesi, 2012); the resizing of the notion of language error based on the perspective of linguistic variation (Stroud, 1997); and studies that support education based on linguistic variation, in the sense of contact among different varieties of the same language, as well as the inclusion of a sociolinguistic educational component in teacher training, as a way of equipping the future professionals with a pedagogy that will enable them to teach polite varieties without undervaluing the other varieties of the same language (Bortoni-Ricardo, 1992). Methodologically, the research is based on Variational Sociolinguistics parameters. For data collection, a grammaticality test and a questionnaire were used. The work is structured in the following way: 1 – Introduction – aiming at presenting the overview of the topic and the objectives of the thesis, the rationale and motivation, the methodology used in order to achieve the defined objectives and the main elements of the thesis; 2 – Linguistic norm and standardization – aiming at explaining the concepts of linguistic norm and discussing its importance on the teaching and learning of Portuguese in Mozambique and presenting the main aspects of the process of linguistic standardization and its implications on Portuguese teaching and learning in Mozambican context; 3 – L2 acquisition and Portuguese teaching and learning in Mozambique – aiming at distinguishing acquisition from learning, communicative linguistic from communicative competence, reflecting on communicative approach, Portuguese teaching and learning in Mozambique, sociolinguistic situation of Mozambique and the conflict between teaching norm and the actual use of Portuguese in Mozambique; 4 – Research Methodology – aiming at explaining the methodological procedures adopted in this research; 5 – Data analysis and discussion – aiming at stating and commenting the results of the study and discussing them in the light of the defined theoretical framework; 6 – Final considerations; and, finally, References; Appendices and Annexes.

Keywords: Linguistic norm. Teaching. Linguistic error. Linguistic variation.



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – POPULAÇÃO E AMOSTRA POR NÍVEL DE ENSINO.....	111
TABELA 2 – L1 e LOCAL DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS .....	113
TABELA 3 – SELEÇÃO CATEGORIAL DE VERBOS .....	126
TABELA 4 – SELEÇÃO CATEGORIAL DE PREPOSIÇÕES COM PAPÉIS SEMÂNTICOS ESPECÍFICOS .....	128
TABELA 5 – SELEÇÃO CATEGORIAL DE PREPOSIÇÕES A ANTECEDER ORAÇÕES COMPLETIVAS .....	130
TABELA 6 – PRONOME PESSOAL REFLEXIVO .....	132
TABELA 7 – PADRÕES DE COLOCAÇÃO DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS.....	133
TABELA 8 – ARTIGO DEFINIDO.....	135
TABELA 9 – CONSTRUÇÕES DE GRADUAÇÃO E COMPARAÇÃO.....	136
TABELA 10 – ENCAIXE DO DISCURSO DIRETO .....	139
TABELA 11 – INFINITIVO FLEXIONADO.....	140
TABELA 12 – FORMA ACUSATIVA DO PRONOME PESSOAL.....	142
TABELA 13 – FORMAS DE TRATAMENTO.....	143
TABELA 14 – CONCORDÂNCIA VERBAL.....	144
TABELA 15 – CONCORDÂNCIA NOMINAL.....	147
TABELA 16 – ESTRUTURAS PERCEBIDAS .....	149
TABELA 17 – ESTRUTURAS EM QUE HÁ OSCILAÇÃO NA PERCEPÇÃO .....	150
TABELA 18 – ESTRUTURAS ESTABILIZADAS OU EM VIAS DE ESTABILIZAÇÃO .	150
TABELA 19 – DIFERENÇAS ENTRE O PE E O PM .....	156
TABELA 20 – COMUNICABILIDADE E UTENTES DO PE.....	158
TABELA 21 – CONTEXTOS DE USO DO PE.....	159
TABELA 22 – CONSOLIDAÇÃO E CONTEXTOS DE USO DO PM.....	160
TABELA 23 – O <i>STATUS</i> DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE.....	162
TABELA 24 – EXISTÊNCIA DO PM.....	164
TABELA 25 – ADAPTAÇÃO DO PE AO CONTEXTO MOÇAMBICANO .....	166
TABELA 26 – ACEITAÇÃO DO PE NA FALA E NA ESCRITA .....	167
TABELA 27 – ACEITAÇÃO DA PRONÚNCIA “AFINADA” DO PORTUGUÊS.....	168
TABELA 28 – GRAU DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA.....	169

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA: 2º CICLO DO ESG .....	92
QUADRO 2 – DISCIPLINA DA COMPONENTE DE FORMAÇÃO GERAL.....	99
QUADRO 3 – DISCIPLINA DA COMPONENTE DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL ....	100
QUADRO 4 – DISCIPLINA DA COMPONENTE DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA .....	101
QUADRO 5 – VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS E AS FRASES TESTADAS NA INTERFACE LÉXICO –SINTAXE .....	118
QUADRO 6 – VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS E AS FRASES TESTADAS NA SINTAXE	119
QUADRO 7 – VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS E AS FRASES TESTADAS NA MORFOSSINTAXE .....	120
QUADRO 8 – DECLARAÇÕES SOBRE OS USOS DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE.....	122
QUADRO 9 – DECLARAÇÕES SOBRE A ACEITAÇÃO DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE.....	123
QUADRO 10 – DECLARAÇÕES SOBRE A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA .....	123
QUADRO 11 – CONSTRUÇÕES CONVERGENTES COM O PE .....	153
QUADRO 12 – CONSTRUÇÕES NÃO CONVERGENTES COM O PE .....	154

## LISTA DE SIGLAS

AL2	–	Aquisição de Segunda Língua
DD	–	Discurso Direto
ESG	–	Ensino Secundário Geral
FLUL	–	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
FonF	–	Foco na Forma
FVC	–	Forma Verbal Composta
FRELIMO	–	Frente de Libertação de Moçambique
INDE	–	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE	–	Instituto Nacional de Estatística
L1	–	Língua Materna
L2	–	Língua Segunda
MCS	–	Meios de Comunicação Social
MINED	–	Ministério de Educação
NURC	–	Norma Linguística Urbana Culta
NPS	–	Nome Predicativo do Sujeito
OD	–	Objeto Direto
OI	–	Objeto Indireto
PB	–	Português Brasileiro
PCESG	–	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PCLEPHIF	–	Plano Curricular de Licenciatura em Ensino do Português com Habilitação em Inglês ou Francês
PE	–	Português Europeu
PM	–	Português Moçambicano
QECR		Quadro Europeu Comum de Referências
RAE	–	Real Academia Espanhola
SN	–	Sintagma Nominal
SNE	–	Sistema Nacional de Educação
SP	–	Sintagma Preposicional

SN <sub>OD</sub>	–	Sintagma Nominal com função de OD
SP/OI	–	Sintagma Preposicional com função de OI
TG	–	Teste de Gramaticalidade
UCM	–	Universidade Católica de Moçambique
UEM	–	Universidade Eduardo Mondlane
UP	–	Universidade Pedagógica
UPN	–	Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula
VI	–	Verbo Intransitivo
VT	–	Verbo Transitivo

## LISTA DE ABREVIATURAS

Inf.	–	Informante
Vauxiliar	–	Verbo Auxiliar
Vprincipal	–	Verbo Principal

## LISTA DE SÍMBOLOS

- $\emptyset$  – Inexistente
- F' que – Orações Completivas Finitas

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 NORMA E PADRONIZAÇÃO LINGUÍSTICA</b> .....	28
2.1 NORMA LINGUÍSTICA.....	28
2.2 QUESTÕES TERMINOLÓGICAS .....	33
2.2.1 Norma culta .....	34
2.2.2 Norma-padrão .....	38
2.2.3 Norma <i>curta</i> .....	41
2.2.4 Norma sociolinguística .....	42
2.2.5 Erro linguístico.....	44
2.2.5.1 Erro linguístico na perspectiva da Gramática Tradicional.....	44
2.2.5.2 Erro linguístico na perspectiva da Linguística Moderna .....	45
2.2.5.3 Erro linguístico na perspectiva de L2.....	46
2.3 O PROCESSO DE PADRONIZAÇÃO LINGUÍSTICA .....	49
2.3.1 O processo de padronização linguística na Europa .....	52
2.3.1.1 O processo de padronização linguística em Espanha .....	53
2.3.1.2 O processo de padronização em França.....	55
2.3.1.3 O processo de padronização linguística em Portugal.....	58
2.3.2 O processo de padronização em sociedades pós-coloniais.....	61
2.3.2.1 O processo de padronização no Brasil .....	62
2.3.2.2 O processo de padronização em Moçambique .....	65
<b>3 AQUISIÇÃO DE L2 E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE</b> .....	73
3.1 AQUISIÇÃO/ APRENDIZAGEM DE L2 .....	73
3.1.1 Contextos de aquisição/ aprendizagem do português em Moçambique .....	75
3.1.2 Factores de insucesso na aquisição/ aprendizagem de L2 .....	78
3.2 COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	82
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS .....	85
3.4 ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE.....	88

3.4.1 A realidade do ensino-aprendizagem do português em Moçambique.....	89
3.4.1.1 Programa de língua portuguesa – ESG – 2º Ciclo .....	90
3.4.1.2 Manual do aluno – ESG - 2º Ciclo .....	92
3.4.1.3 Formação de professores.....	97
3.4.2 A situação sociolinguística de Moçambique .....	102
3.4.3 O conflito entre a norma de ensino e a norma sociolinguística .....	104
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>108</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	108
4.2 POPULAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA .....	110
4.2.1 Local de recolha dos dados.....	111
4.2.2 Perfil sociolinguístico da amostra .....	112
4.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	115
4. 4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS .....	115
4.4.1 Teste de gramaticalidade .....	116
4.4.1.1 Construção do teste de gramaticalidade .....	116
4.4.2 Questionário .....	120
4.4.2.1 Construção do questionário.....	121
4.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	123
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>125</b>
5.1 PERCEPÇÃO E APLICAÇÃO DA NORMA DO PE NO ENSINO – APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS.....	125
5.1.1 Percepção e aplicação da norma: aspetos sintáticos.....	125
5.1.1.1 Seleção categorial .....	126
5.1.1.2 Pronome pessoal.....	131
5.1.1.3 Artigo definido .....	135
5.1.1.4 Construções de graduação e comparação .....	136
5.1.1.5 Encaixe do discurso direto .....	138
5.1.2 Percepção e aplicação da norma: aspetos morfossintáticos:.....	140
5.1.2.1 Infinitivo flexionado.....	140
5.1.2.2 Forma acusativa do pronome pessoal.....	142
5.1.2.3 Formas de tratamento .....	143
5.1.2.4 Concordância verbal.....	144



5.1.2.5 Concordância nominal.....	147
5.2 AVALIAÇÃO SOCIAL SOBRE O PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE .....	156
5.2.1 Usos do Português em Moçambique.....	156
5.2.1.1 Usos do português europeu em Moçambique.....	156
5.2.1.2 Usos da variedade culta do PM em Moçambique .....	160
5.2.2 Aceitação do português em Moçambique .....	161
5.2.2.1 O <i>status</i> do português em Moçambique.....	162
5.2.2.2 Aceitação da existência da variedade do PM.....	163
5.2.2.3 Adaptação do PE ao contexto moçambicano.....	165
5.2.2.4 Grau de aceitação do PE na fala e na escrita .....	166
5.2.2.5 Grau de aceitação da pronúncia “afinada” do PE.....	168
5.3 Avaliação do grau de competência linguística.....	168
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>178</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>196</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Moçambique adotou a língua portuguesa como única língua oficial, pelo que o processo de escolarização usa esta língua para o ensino-aprendizagem, sendo a norma seguida a do Português Europeu (PE). No entanto, apesar do progressivo aumento do universo populacional que tem o português como sua língua materna (L1), o português é ainda falado pela maioria como uma língua segunda (L2) num ambiente sociolinguístico caracterizado por um extenso multilinguismo e um contacto linguístico de duas naturezas: contacto de línguas e contacto bidialetal. Na primeira situação, o reconhecimento dos dois sistemas é claro, pois “estão associados a funções e valores distintos na economia linguística da comunidade” (BORTONI-RICARDO, 1992: 56), mas na segunda situação, a distinção entre as variedades é menos clara, pois nas sociedades urbanas a “variação de natureza social se sobrepõe à variação funcional” (*Ibid*).

Esta situação de multilinguismo e de contacto linguístico coloca um dilema no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pois embora os modelos de língua que se ensinam às crianças na escola tenham como paradigma a norma-padrão do PE, fora do contexto escolar há poucos falantes da língua nativa que possam apoiar a aquisição e uso da norma ensinada na escola. Os próprios professores fornecem modelos linguísticos não consistentes em relação à norma que eles dizem ensinar, mas que não dominam. Ou seja, a maior parte do *input* da língua, a que os aprendentes têm acesso, são variedades não-nativas estruturadas de forma complexa, desenvolvidas por falantes da língua portuguesa como sua L2.

Este reconhecimento de que as formas de discurso nem sempre são consistentes em relação ao uso prescrito pela norma-padrão conduz imediatamente à ideia de que o discurso dos aprendentes e professores apresenta “erros”. Mas, se consideramos a definição de Stroud (1997), segundo a qual o erro é uma construção social e que só é “erro” quando confrontado com uma norma específica, e a perspectiva de Faraco (2009), segundo a qual “toda e qualquer norma é dotada de organização”, a noção de erro linguístico passa a ser relativa, pois se um enunciado é previsto por uma norma, não se pode condená-lo como “erro” com base na organização estrutural de

uma outra norma. Isto significa que não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma.

Neste sentido, uma comunidade linguística não se caracteriza por uma única norma, mas por um conjunto de regras diversificadas e essa diversidade está diretamente relacionada com a heterogeneidade que caracteriza a rede de relações sociais que se estabelecem no interior de cada comunidade linguística. Portanto, perante um desvio ou “erro” é necessário ponderar se o mesmo não terá como base uma “norma” implícita.

A situação acima referida levanta igualmente a questão de como a variação linguística pode ser, corretamente, gerida no contexto moçambicano, e de que norma(s) da língua os aprendentes devem ter em vista – a culta ou a padrão. Assim, à luz de Faraco (2009), Stroud (1997), Bortoni-Ricardo (1992) e Lucchesi (2012) que trabalham com questões de norma linguística e de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, fez-se o levantamento das principais ideias por eles desenvolvidas, procurando explorar as possibilidades da sua aplicação para a situação atual da norma e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique.

Das principais ideias sobre norma linguística, Faraco (2009) refere que a expressão norma culta tem sido usada alternativamente com a expressão norma-padrão, como se fossem sinónimos. A não distinção destas duas expressões tem graves implicações para o ensino da língua portuguesa, porque não existe uma coincidência entre os preceitos normativos e os usos cultos reais. Esta distância torna o ensino-aprendizagem da norma-padrão disfuncional, para além de favorecer a difusão da desmotivadora cultura do “erro”. O conceito norma-padrão não se adequa na análise sociolinguística, pois esta concebe a língua como um sistema socialmente heterogéneo, cuja variação está relacionada com as alterações dos padrões da componente ideológico-cultural da linguagem. Por isso, o desenvolvimento dos estudos sobre o conceito de norma linguística levou a uma nova formulação que Lucchesi (2012: 57) designa de norma sociolinguística, cuja maior valia deve-se ao facto de permitir a sistematização não só das diferenças no comportamento linguístico, mas também do estigma que se abate sobre alguns usos típicos da língua. O valor social atribuído às variantes linguísticas afeta, por sua vez, os padrões coletivos de uso da língua.

Completa-se assim o circuito da relação dialética entre uso, avaliação e mudança linguística. Segundo Gonçalves (2006: 2), a atitude linguística é uma “tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a um objeto, pessoa, situação, grupo social, instituição, conceito ou valor”. O autor destaca que as atitudes podem desempenhar várias funções: favorecer os processos de decisão; ajudar a guiar ou controlar os comportamentos; facilitar a adaptação à realidade e o estabelecimento de identidades; e determinar o modo de pensar, sentir e agir.

McGroarty (2001: 5) pensa em avaliação e sustenta que as atitudes linguísticas consistem numa predisposição psicológica subjacente ao agir ou avaliar comportamentos de determinada forma (positiva ou negativa) e que elas estão ligadas a valores e crenças pessoais, promovendo ou desencorajando as escolhas feitas em qualquer área de atividade, sejam elas acadêmicas ou informais. A partir desta explicação pode-se inferir que falar de atitudes implica pensar em avaliação, pois estas constituem o produto final da inter-relação entre o conhecimento e os sentimentos acerca de algo ou alguém e da avaliação dessa inter-relação. Portanto, as atitudes linguísticas podem explicitar os critérios sobre os quais construímos as nossas crenças acerca das variedades linguísticas e de seus falantes, bem como sobre a sociedade e a função da escola.

Em relação às principais ideias sobre o ensino-aprendizagem, Bortoni-Ricardo (1992) propõe a implementação de uma educação bidialetal que respeite as características linguísticas e culturais dos educandos e o desenvolvimento de programas de formação de professores, com uma componente da área de sociolinguística educacional que possa apoiar os professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Tomando como referência a distinção que Faraco (2009) faz dos conceitos de norma culta e norma-padrão, o conceito de norma sociolinguística de Lucchesi (2012) que permite a sistematização do comportamento linguístico, da avaliação social desse comportamento e da convergência de processos de mudança, as propostas de Bortoni-Ricardo (1992) para a implementação de uma educação bidialetal e a noção de erro

linguístico de Stroud (1997), o tema do presente trabalho é: Norma e ensino do português no contexto moçambicano.

Na análise da formação da variedade moçambicana do português (PM), Gonçalves<sup>1</sup>(2010a: 60) retoma a proposta de Gill (1999), aplicada na análise da evolução do inglês da Malásia, a qual contempla três fases: a fase da dependência da norma externa europeia, a fase de libertação e expansão, em que ainda reina alguma confusão e, por fim, a fase de estabilização de uma norma local e conclui que a formação da variedade do PM se encontra na fase de libertação e expansão e que, apesar da sua instabilidade, as inovações relativamente à norma-padrão do PE são significativas.

Perante esta dinâmica do processo de nativização<sup>2</sup> do PM, vários autores consideram já possível, e até necessário, refletir sobre as linhas gerais que poderão/deverão orientar a sua normalização, apesar de nem sempre haver um acordo sobre esta questão.

Lopes (1997: 45-46) defende que a variedade a ser escolhida como padrão é a educada por ser “relativamente estável e adequada”, fundamentando a sua tese em quatro razões: a maior parte dos países, que passou por este processo de padronização, escolheu a variedade educada; as mudanças são mais lentas na variedade educada do que nas outras; as instituições precisam de se comunicar com um público que não se restringe apenas às várias comunidades dialetais; a variedade educada tem um grande alcance de funções, tais como negócio, ciência, tecnologia e intercâmbio internacional. Firmino<sup>3</sup> (2005: 132) distancia-se desta visão elitista da normalização das variedades não-nativas, pois considera que o nível de educação pode

---

<sup>1</sup> Linguista moçambicana, Professora Catedrática da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM – Maputo. Doutorada em Letras na especialidade de Linguística Portuguesa (Universidade de Lisboa, 1991). Coordena há mais de 30 anos projetos de investigação sobre aquisição e ensino do português como L2. Publicou vários livros, dos quais destaca-se **A gênese do Português de Moçambique**, publicado em 2010. Atualmente, é titular da Cátedra “Português Língua Segunda e Estrangeira”, criada no âmbito de um protocolo entre o Instituto Camões e a UEM.

<sup>2</sup> Nativização/indigenização/endogenização - é “aculturação através da qual uma *language of wider communication* (LWC) se torna próxima do contexto sociocultural de um país pós-colonial” Kachru (1982), *apud* Firmino (2005:131).

<sup>3</sup> Linguista moçambicano, Doutor em Antropologia Sociocultural (Universidade da Califórnia em Berkeley, 1995). Docente da UEM desde 1985. Tem vários trabalhos publicados e destaca-se **A “QUESTÃO LINGUÍSTICA” NA ÁFRICA PÓS-COLONIAL**: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique, publicado em 2002.

não ser um indicador fiável da competência numa variedade não-nativa, porque “a aquisição linguística tem de ser considerada como parte do processo de socialização do qual a educação escolar é apenas uma forma e, por isso, os falantes devem ter outras vias para aprender uma língua.”

Lopes<sup>4</sup>(1997) e Firmino (2005) alertam que, no processo de nativização do PM, devem ser consideradas estratégias retóricas por meio das quais os atores sociais concebem e interpretam os significados referenciais e sociais, isto é, devem ser incorporadas imagens e metáforas típicas do sistema cultural local, de forma a garantir a ampliação da expressividade das práticas e símbolos socioculturais locais.

Stroud (1997: 27) defende, tal como Lopes (1997), a adoção da variedade educada e orienta para que seja realizada uma descrição que permita distinguir formas “consistentes, estilisticamente criativas”, em oposição a desvios à norma europeia que são erros do aprendente de “carácter idiossincrático ou temporário”, pois, em situações de aquisição/aprendizagem de L2, os falantes educados podem usar elementos fossilizados de anteriores estágios de aquisição. Este autor aborda a problemática do “erro” numa perspectiva cognitiva, no quadro do desenvolvimento linguístico de aprendentes de uma L2, que passa naturalmente por diferentes estágios de conhecimento da gramática da língua-alvo/ L2. Ou seja, não se trata de uma avaliação prescritiva do “erro”, mas de um alerta para decisões normativas que podem considerar todos os usos, ignorando que há propriedades que são transitórias - resultantes da não exposição de dados suficientemente representativos - e podem desaparecer, tornando assim inválida a sua escolha como parte da norma do PM.

Assim, este estudo tem como foco central a percepção e a aplicação da norma do PE no ensino-aprendizagem da língua portuguesa na sua forma escrita e as atitudes que os informantes têm ou fazem da norma que eles e os seus alunos usam.

Os professores de língua portuguesa em Moçambique, na sua maioria, têm o português como sua L2 e o modelo de língua que devem ensinar é o da norma do PE. Perante este cenário, as questões que se colocam são as seguintes: 1. Que estratégias

---

<sup>4</sup> Linguista moçambicano, Professor Catedrático no Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM – Maputo. Doutorado em Linguística Aplicada pela *University of Wales*, UK (1986). Fez dois pós-doutoramentos, um, na *University of Southern California* em *Los Angeles* (1991) e, outro, na *University of Cambridge* (1993). Tem vários trabalhos publicados e destaca-se **Política Linguística: princípios e problemas**, publicado em 1997.

devem ser implementadas para que os professores de língua portuguesa tenham consciência de que no seu discurso ocorrem estruturas que não são consistentes em relação ao uso prescritivo? 2. Que atitudes têm os professores de língua portuguesa em relação à variedade do PM e ao uso que eles e os seus alunos fazem da norma do PE?

Estudos realizados sobre a variedade do PM, com base em *corpus* da variedade educada (Gonçalves, P. *et. al* (2005); Gonçalves, P. *et al.* (2010); Gonçalves, P. (2010a); Gonçalves, P. (2010b); Stroud, C., Gonçalves, P. (1997), Gonçalves (1996)) identificaram um conjunto de fenómenos linguísticos que afetam as áreas do léxico, da sintaxe, da morfologia e da fonologia. Dado o seu carácter estável, estes estudiosos concluíram que estes fenómenos representam os usos cultos do PM. Considerando a norma adotada para o ensino-aprendizagem - padrão europeu e o facto de os professores serem falantes do português adquirido numa situação de multilinguismo e de contacto linguístico em que a maior parte do *input* da língua são variedades não-nativas estruturadas de forma complexa e, assumindo que todo comportamento linguístico é passível de avaliação, foi definido como objetivo geral, deste trabalho, analisar a percepção, a aplicação da norma do PE e as atitudes que os professores de língua portuguesa, com o nível de licenciatura, fazem/têm em relação à variedade culta do PM e ao uso que eles e os seus alunos fazem da norma do PE.

O objetivo geral foi desdobrado em quatro objetivos específicos: (i) explicitar os conceitos de norma-padrão e norma culta à luz de linguistas que trabalham a questão da norma linguística; (ii) discutir a importância destes conceitos de norma para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto moçambicano; (iii) apresentar aspetos principais do processo de padronização linguística e as consequências deste processo para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto moçambicano; (iv) apresentar novas abordagens de ensino-aprendizagem de língua.

As novas concepções de ensino-aprendizagem de língua resultam na necessidade de modificar a atividade docente e de se repensar a intervenção pedagógico-didática. Assim, o estudo do tema “Norma e ensino do português no contexto moçambicano” mostra-se pertinente para o desenvolvimento de uma democracia linguística no país, pois vai contribuir para que os diferentes intervenientes sociais possam usar os conceitos de norma-padrão e norma culta de maneira

consistente e sem distorções e, por consequência, vai fornecer referências consistentes e seguras aos falantes, em geral, e ao ensino-aprendizagem de português, em particular. O presente estudo vai contribuir para o desenvolvimento de instrumentos descritivos adequados para identificar as diferenças de organização estrutural entre as muitas normas emergentes da língua portuguesa em Moçambique, impulsionando os professores para (re)considerarem iniciativas pedagógicas mais apropriadas ao ensino-aprendizagem do português em detrimento da tradicional postura de se orientarem pelo princípio do “erro”.

A escolha do tema “Norma e ensino do português no contexto moçambicano” deve-se à minha vivência como docente, que se traduz na paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; na vontade de participar no desenvolvimento das capacidades dos alunos, tanto de reflexão sobre a linguagem, quanto de uso crítico da língua; no desejo de contribuir de forma prática para a construção de uma pedagogia da língua livre dos equívocos no uso dos conceitos de norma-padrão e norma(s) culta(s) efetivamente praticada(s) em Moçambique, norma(s) esta(s) que, com frequência, tem/têm sido caracterizada(s) como cheia(s) de “erros e deformações”; na necessidade de refletir sobre a possibilidade de implementação de uma pedagogia da variação linguística, que abandone criticamente o cultivo da norma-padrão, na definição de uma política linguística que promova respeito pelas características culturais e linguísticas dos alunos, de forma a assegurar a manutenção da auto-estima e a facilitar a sua inclusão na cultura escolar que não lhes é familiar.

O objetivo fundamental de uma pesquisa científica é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Assim, a teoria adotada nesta pesquisa é a da Sociolinguística Variacionista, pois Moura (2007: 11) defende que esta busca “compreender os complexos padrões de interação entre língua, cultura e sociedade”, ou seja, fundamenta-se numa concepção de língua como sistema socialmente determinado: um sistema heterogéneo, cuja variação estrutural está relacionada com as alterações dos padrões culturais e ideológicos da comunidade de fala, opondo-se, assim, à concepção de língua como sistema homogéneo e autónomo que se impõe unitariamente a todos os falantes da comunidade linguística sem distinção. Para a recolha dos dados, optou-se pela combinação de duas técnicas: (i)



Teste de Gramaticalidade (TG) e (ii) Questionário. O teste é uma técnica de elicitación em que o texto foi apresentado com estruturas excluídas pela norma-padrão do PE, para o informante as identificar e apresentar as respectivas construções equivalentes no PE, e, se necessário, formular sugestões. O objetivo era coletar dados sobre a percepção e aplicação da norma do PE nas áreas da sintaxe e da morfossintaxe. Os resultados obtidos a partir do teste de gramaticalidade (TG) foram altamente explícitos e foram analisados somando as estruturas percebidas e as não percebidas como excluídas pela norma padrão do PE, determinando-se assim as estruturas estabilizadas ou em vias de estabilização e a competência linguística que os informantes têm na percepção e aplicação da norma-padrão do PE nas atividades de ensino-aprendizagem do português. O questionário foi aplicado para coletar dados sobre as atitudes linguísticas que os informantes têm sobre a norma linguística que eles e os seus alunos usam. A escolha da população baseou-se no princípio de homogeneidade da população, um de entre os vários factores da Sociolinguística Variacionista. A população é de cento e cinquenta docentes, com formação de nível superior, da disciplina de língua portuguesa nos níveis pré-universitário e universitário na cidade de Nampula - Moçambique, pressupondo que todos partilham as regras de uso das estruturas linguísticas conforme a norma-padrão do PE nas suas atividades de ensino-aprendizagem do português. A amostra utilizada nesta pesquisa é probabilística do tipo aleatória simples, constituída por um total de trinta e cinco docentes selecionados da população.

Os tópicos desenvolvidos em cada uma das partes constituintes deste trabalho apresentam-se a seguir. Na **introdução**, faz-se o enquadramento geral do tema e dos objetivos da tese, a justificação e a motivação que ditaram a escolha do tema e a metodologia adotada para a consecução dos objetivos definidos. No **segundo** capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico que permitiu analisar a percepção e aplicação da norma-padrão do PE no processo de ensino-aprendizagem do português em Moçambique e a avaliação social que os informantes fazem ou têm da norma que eles e os seus alunos usam. Primeiramente, na seção 2.1, faz-se uma breve resenha das razões que ditaram que a Linguística definisse um quadro teórico que captasse a natureza heterogénea da língua, seguindo-se a apresentação da definição dos

conceitos de norma culta, norma-padrão e norma *curta*, tendo em conta a necessidade da sua distinção a partir de uma reflexão sobre a manutenção normativa e as suas implicações sociais e pedagógicas, e por fim, a norma sociolinguística, nova formulação da Linguística, com base na qual foram estabelecidas relações entre os usos da língua, a avaliação social e a tendência dos processos de mudança em curso no português em Moçambique. Na seção 2.2, discute-se a noção de erro linguístico como a base para a compreensão de alguns fenómenos linguísticos que ocorrem e que se manifestam pela não convergência de normas em uso na mesma comunidade de fala. A noção de erro linguístico é discutida na perspectiva da gramática tradicional, da linguística moderna e na perspectiva de L2, em que a língua do colonizador adotada como oficial (padrão) é adquirida principalmente como L2, sendo a gestão do erro muito complexa, pois o desenvolvimento da L2 é caracterizado por uma série de mudanças de estabilidade e instabilidades relativas ao contexto social específico. Na seção 2.3, construiu-se um quadro teórico sobre o processo de padronização linguística que caracterizou os estados modernos nacionais europeus e, para uma melhor ilustração deste processo, apresentam-se alguns casos históricos deste processo: Espanha, França e Portugal como referência para, por fim, refletir sobre o caráter não universal da padronização a partir de casos de padronização em sociedades pós-coloniais: Brasil e Moçambique. No **terceiro** capítulo, faz-se uma abordagem sobre o processo de aquisição de L2 e o ensino-aprendizagem do português em Moçambique. Na seção 3.1, faz-se a distinção dos conceitos de aquisição e aprendizagem. Na seção 3.2, procura-se distinguir competência linguística de competência comunicativa. Na seção 3.3, apresenta-se uma breve reflexão sobre metodologias de ensino de línguas. Na seção 3.4, faz-se uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem do PM, focalizando os programas de ensino, manual do aluno e a formação de professores. Na seção 3.5, faz-se a descrição da situação sociolinguística. Na seção 3.6, aborda-se a questão do conflito entre a norma de ensino-aprendizagem e a norma sociolinguística. No **quarto** capítulo, abordam-se, em primeiro lugar, a caracterização da pesquisa (seção 4.1). Em segundo lugar, descrevem-se os procedimentos observados para a escolha da população e constituição da amostra, o local de recolha dos dados, bem como o perfil sociolinguístico da amostra desta pesquisa (4.2). Em terceiro lugar, segue-se a

descrição das normas éticas relativas ao consentimento e proteção dos informantes desta pesquisa (4.3). Em quarto lugar, descrevem-se os instrumentos de coleta dos dados, bem como a respetiva construção dos mesmos (4.4). Em quinto e último lugar, apresentam-se os critérios que nortearam a análise e discussão dos dados desta pesquisa (4.5). No **quinto** capítulo, apresentam-se e discutem-se os dados relativos à percepção e aplicação da norma-padrão do PE em Moçambique a partir de estruturas excluídas pela norma-padrão do PE que afetam a área da sintaxe e da morfossintaxe, já atestados em estudos sobre a variedade culta do PM (5.1). Por fim, na seção 5.2, analisam-se os resultados da avaliação social que os informantes fazem/têm sobre os usos do português em Moçambique, a aceitação do português e a avaliação do grau de competência dos informantes e dos seus alunos. Finalmente, no **sexto** capítulo, apresentam-se as considerações finais do trabalho, que se julgam ser um contributo para o ensino-aprendizagem do português no contexto moçambicano, particularmente a implementação de um ensino bidialetal, ministrado por professores que reconheçam a língua como um conjunto de variedades, do qual a variedade culta faz parte e que é tão heterogénea como qualquer variedade de língua, e sejam capazes de implementar metodologias comunicativas baseadas no foco na forma (FonF), de forma a transformar a aula de língua num lugar crucial para o desenvolvimento e ampliação da competência comunicativa dos alunos. Os programas curriculares e o manual do aluno devem procurar conciliar os usos da norma-padrão, valores e ideologias de língua com as variantes e práticas linguísticas típicas da variedade do PM. O trabalho encerra com as referências, os apêndices e os anexos.

Apresentados o tema, a delimitação do tema, os problemas da pesquisa, os objetivos, a motivação, a justificativa e a estrutura, no capítulo 2, apresenta-se a fundamentação teórica.

## 2 NORMA E PADRONIZAÇÃO LINGUÍSTICA

### 2.1 NORMA LINGUÍSTICA

O conceito de norma linguística surgiu da necessidade de definir um quadro teórico capaz de captar a heterogeneidade constitutiva da língua. Conforme Faraco (2009: 35), “a Linguística postulou um a *priori*, ou seja, a suposição tácita de que, por detrás de toda a variação constitutiva de uma língua, existe uma unidade sistémica”. Mas esta suposição não foi suficiente para explicitar a suposta unidade sistémica, nem para absorver a heterogeneidade que se materializa nos usos sociais e não apenas individuais da língua.

Devido a esta insuficiência teórica, no início dos anos 1950, Eugénio Coseriu, linguista romeno, propôs um acréscimo à perspectiva dicotómica (*langue/parole, sistema/fala*), da autoria de Ferdinand de Saussure. Sua tricotomia vai do mais concreto (uso individual concreto da norma, que contém a própria norma e a originalidade expressiva dos falantes) ao mais abstrato (língua, sistema funcional), passando por um grau intermediário: a norma (uso coletivo da língua/sistema, que contém os elementos funcionalmente “não pertinentes”, mas normais no falar de uma comunidade). Dessa forma, Coseriu (1979) define o sistema como:

[...] sistema de possibilidades, de coordenadas que indicam caminhos abertos e caminhos fechados: pode ser considerado como conjunto de “imposições”, mas também, e talvez melhor, como conjunto de liberdades, pois que admite infinitas realizações e só exige que não se afetem as condições funcionais do instrumento linguístico: mais que “imperativa”, sua índole é consultiva (COSERIU, 1979: 74).

E define norma como “sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade”. Para Coseriu (1979), norma constitui um primeiro grau de formalização, com estruturas que são normais e tradicionais na comunidade falante.

A definição de sistema mais que um conjunto de imposições assume-se como um conjunto de liberdades, eliminando da norma tudo o que é simples hábito, simples tradição. Neste sentido, sistema é formado exclusivamente de invariantes. Sistema é o *que funciona*, enquanto norma é aquilo que em uma comunidade linguística é “normal” para seus falantes. A norma se constitui como realização coletiva, tradição, repetição

de modelos anteriores. Ao determinar os sistemas e subsistemas para diferentes grupos de uma mesma sociedade, a norma está a estabelecer o “como se diz” e a preservar apenas os aspetos comuns, eliminando tudo o que, na fala, é inédito, individual. A norma é modelo de *como funciona*.

No sentido geral, norma linguística é a forma como, habitualmente, uma comunidade usa a língua. Na Tradição Gramatical, norma linguística são as regras prescritivas a serem seguidas no uso da língua. Na Linguística Moderna, norma linguística é a norma objetiva a ser deduzida através da observação e descrição do uso concreto da língua. As três concepções revelam uma tensão entre uso e prescrição, deixando transparecer que existem impasses teóricos na definição de norma linguística. A solução para esses impasses, segundo Lucchesi (2012: 9), pode ser encontrada numa “abordagem da língua capaz de apreender a dialética entre avaliação e uso”. E o melhor modelo dessa abordagem pertence ao quadro teórico da Sociolinguística, que se constituiu como programa de pesquisa a partir do conjunto de investigações levadas a cabo por Labov na Ilha de Martha’s Vineyard e na cidade de Nova York, compiladas em um volume no início da década de 1970 (LABOV, 2008 [1972]). O objeto de estudo desse modelo de pesquisa é a comunidade de fala, não tanto pelas semelhanças nos usos que fazem da língua, mas principalmente pelas semelhanças do conjunto de juízos de valores que os membros da comunidade de fala compartilham sobre os usos da língua.

O modelo sociolinguístico tem o mérito de revelar a natureza político-ideológico da atividade linguística em toda a sua dimensão sócio-histórica, onde os membros da comunidade de fala reconhecem-se por usos comuns e por um ideal de língua comum. Por isso, a língua integra o conjunto de mecanismos que conduzem à coesão do grupo, desde o grupo restrito até ao grupo nação. Mas, quanto mais complexa e heterogénea for a comunidade de fala, mais profundas serão as contradições no interior dos usos e avaliações das formas da língua.

A identificação do objeto de estudo do modelo sociolinguístico, relativo à noção de comunidade de fala, baseia-se mais em parâmetros subjetivos (valores partilhados) do que em objetivos (usos comuns). Segundo Labov (2008 [1972]: 150), citado por Lucchesi (2012):

A comunidade de fala não é definida por nenhuma concordância marcada no uso de elementos linguísticos, mas sim pela participação num conjunto de normas partilhadas; essas normas podem ser observadas em tipos de comportamento avaliativo explícito (LABOV, (2008 [1972]: 150 *apud* LUCCHESI, 2012: 46).

Portanto, a convergência em torno de um modelo ideal de língua é que identifica uma comunidade de fala. Esse modelo orienta o conjunto de atitudes positivas ou negativas dos falantes da comunidade perante as variáveis linguísticas em situações concretas de interação verbal. Guy (2000: 18), citado por Lucchesi (2012: 45), reconhece “características linguísticas compartilhadas” como ponto de partida para a identificação de comunidade de fala, mas refere que o importante é explicar o porquê destas semelhanças no comportamento linguístico. Segundo Guy (2000), a resposta está nos outros dois critérios definidores de comunidade de fala:

A densidade de comunicação interna relativamente alta; isto é, as pessoas normalmente falam com mais frequência com outras que estão dentro do grupo do que com aquelas que estão fora dela. As normas compartilhadas; isto é, atitudes em comum sobre o uso da língua, normas em comum sobre a direção da variação estilística, avaliações sociais em comum sobre variáveis linguísticas (GUY, 2000: 18 *apud* LUCCHESI, 2012: 47).

A alta densidade de comunicação é importante porque reconhece a dimensão subjetiva e ideológica da constituição da língua na sua dimensão sócio-histórica. A adoção de um sistema de avaliação do uso da língua é resultado de um conjunto de relações económicas, políticas, sociais e culturais que possibilitam a constituição de um estado; são fundamentais para o sentimento de pertença social. Nas sociedades de classe, esse sistema assume um carácter institucional, estabelecendo uma dialética entre avaliação social e a normatização linguística. A institucionalização, por sua vez, pode assumir um carácter transnacional como aconteceu recentemente com o Acordo Ortográfico dos países de língua oficial portuguesa.

O reconhecimento do fundamento ideológico da conformação da comunidade de fala representa um avanço para a Sociolinguística, porque permite que o sistema de avaliação linguística comum esteja integrado na matriz mais ampla das relações sociais, políticas e ideológicas que se criam no seio da comunidade. A concepção de comunidade de fala deve ser pensada, segundo Lucchesi (2012: 48), nos termos definidos pela Teoria dos Conjuntos Difusos proposta por Zadeh (1965a: 339; 1965b), que define o conjunto como “um *continuum* de graus de pertencimento”. Esta visão

recupera a contextualização no processo de construção do pensamento no que diz respeito aos limites e propriedades definidoras dos conjuntos. Portanto, o que existe é um *continuum* que vai desde os grupos de fala locais até às grandes comunidades linguísticas internacionais.

O grande problema é determinar quando é que as diferenças quantitativas transformam-se em diferenças qualitativas, ou seja, em que ponto a quantidade das diferenças linguísticas é tanta que justifica falar-se em duas comunidades linguísticas distintas, e não mais de uma mesma comunidade. Lucchesi (2012: 49) sugere adoção da *indulgência com o estrangeiro* como critério decisivo de delimitação de comunidades linguísticas. Exemplifica com o seguinte caso: um falante do português pode-se entender com um falante do galego, cada um falando em seu idioma. E o falante do galego poderia usar a forma *pregunta*. Um falante culto do português vê aí uma metátese do /r/, o que seria para ele um erro grave. Porém, o bom senso determina que não se aplique o critério de correção de sua língua a uma língua estrangeira, e o falante do português reconhece a legitimidade histórica da outra variante.

A constituição de uma comunidade linguística em torno da adoção de uma norma de referência linguística comum envolve uma gama de diferenças no comportamento linguístico efetivo dos seus membros, maior ou menor em cada caso histórico que se observe. No caso dos brasileiros e portugueses essas diferenças são notáveis, não apenas na forma dos enunciados efetivamente produzidos, como também no saber subjacente que está na base da produção desses enunciados. Neste sentido, linguistas de orientação gerativista têm postulado que brasileiros e portugueses produzem atos de fala a partir de gramáticas mentais distintas. Esta formulação remete para a necessidade de compatibilização das dimensões psíquico-cognitiva e sócio-histórica do fenómeno linguístico.

É um facto que a competência sociolinguística é que determina o comportamento linguístico do indivíduo bem como a sua avaliação da variação linguística. Algumas mudanças que aconteceram no Brasil acabaram por enfraquecer alguns mecanismos da concordância verbal na competência linguística dos brasileiros. Como essas mudanças não aconteceram em Portugal, tais mecanismos mantêm-se bem fortes no processamento linguístico dos portugueses. Essa diferença psíquico-cognitiva produz

diferenças significativas no julgamento social da variação linguística entre brasileiros e portugueses. Para um português, uma pergunta como “*Tu foi na festa ontem?*” é agramatical, enquanto esta mesma construção passa despercebida em interações informais, em regiões do Brasil onde ainda se conserva o uso do pronome *tu*. Em contrapartida, uma construção como “*A gente fomos à festa ontem*”, que sofre uma avaliação social muito negativa no Brasil, é recorrente entre os portugueses (inclusive entre os que têm um nível elevado de escolarização), não sofrendo, por isso, uma avaliação social tão negativa.

Tais factos revelam toda uma dialética que une *competência, uso e avaliação*. Quando uma variante linguística se generaliza entre os diversos grupos de uma comunidade, diminui a resistência social ao seu uso. Esta resistência é tanto maior, quanto for a posição subalterna do grupo social em que essa variante se generalizou primeiro.

Assim, a competência determina o comportamento linguístico, que, por sua vez, é a base da avaliação social. Mas, num sentido mais restrito, a avaliação social interfere nos processos de mudança no comportamento linguístico dos grupos sociais, e a alteração na frequência de uso de certas variantes pode desencadear mudanças na competência linguística, na passagem de uma geração a outra.

Toda norma linguística tem uma organização estrutural, mas não significa que, no grupo de falantes, não haja diferenças quanto ao domínio das muitas normas sociais, reflexo das histórias e experiências culturais que caracterizam os diferentes grupos sociais de uma comunidade linguística. O que Faraco (2009: 39) defende é que “não há falantes que falem sem o domínio de alguma norma”. Como o comportamento de cada falante varia de acordo com o contexto em que ele se encontra, cada falante domina mais de uma norma social o que faz com que possa ser chamado de um verdadeiro “camaleão linguístico”, pois adapta seu modo de falar a diferentes contextos.

Assim, uma norma não deve ser vista como apenas um conjunto de formas linguísticas, mas, acima de tudo, um factor de identificação do grupo, porque inclui o uso de formas de falar próprias das práticas e expectativas linguísticas do grupo a que o falante pertence, ou seja, qualquer norma linguística é a adição de valores socioculturais e formas linguísticas.



O conceito de norma linguística é recorrente nas discussões desenvolvidas sobre língua e seu ensino-aprendizagem. A contribuição desses estudos está em perceber de que forma, nessas discussões, o conceito de norma aparece, de que forma é colocado e definido, quais os seus propósitos, quem são os seus interlocutores e, no interior desse debate, verificar ou interpretar de que forma isso é aplicado no ensino-aprendizagem de português.

No processo de ensino-aprendizagem de língua, é pertinente propiciar, ao aluno, o conhecimento das diversas normas coexistentes na sua comunidade sócio-linguístico-cultural. Nesse sentido, cabe ressaltar que certos deslocamentos da norma, constantes e repetidos, podem, com o tempo, fazer evoluir (mudar) a língua. É imperativo que o aluno compreenda o maior número possível de normas linguísticas a fim de alcançar sua plena integração na comunidade sócio-linguístico-cultural em que está inserido.

## 2.2 QUESTÕES TERMINOLÓGICAS

Antes da discussão sobre os diferentes conceitos de norma linguística é pertinente, primeiro, abordar o conceito de língua de um ponto de vista empírico. Faraco (2008: 33) afirma que uma língua é “um conjunto de variedades”, ou seja, as variedades são os elementos constituintes da língua e, sendo assim, não se pode definir uma língua como sendo apenas uma unidade da linguagem, pois ela é mais do que isso, ela é também “uma entidade cultural e política”. Esta concepção de língua vai ao encontro da definição de norma linguística dada pelo linguista Coseriu (1979), que na tentativa de dar maior precisão ao conceito, afirmava que este termo corresponde ao “como se diz” e não ao “como se deve dizer”.

O conceito de norma tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento da Teoria Linguística voltada para os padrões habituais e coletivos de comportamento linguístico. O significado do termo norma tem mobilizado e sustentado o trabalho de muitos estudiosos da área de Linguística, que vêm, constantemente, discutindo e desfazendo alguns equívocos que sempre existiram em torno deste termo, que é sempre acompanhado de algum qualificativo (culto, padrão, regional, popular, rural, informal, etc.). E se os conceitos nem sempre são consensuais entre os autores,

também não o são para os que estão a começar a aventurar-se nos estudos da linguagem e, principalmente, para aqueles que não estão envolvidos com esta área de conhecimento, mas que utilizam constantemente este termo em seu discurso. Dessa forma, é muito comum jornalistas, escritores, estudantes de letras e professores de português, principalmente aqueles que leem só obras didáticas, confundirem norma linguística com norma gramatical, acreditando que a língua deva ser regulamentada exclusivamente pelos critérios normativos da Gramática Tradicional.

Entretanto, se não existe consenso entre os linguistas em torno dos conceitos de norma, ao menos todos são unânimes em dizer que a norma prescritiva é apenas uma dentre tantas outras e que esta como tal não existe concretamente na realidade heterogênea da língua, só na idealização dos gramáticos normativos, que tentam inculcar na cabeça das pessoas que a norma explicitada na gramática é a única forma boa e correta para escrever e falar o português. Não raro, encontram-se nas gramáticas, e mesmo na literatura especializada, textos em que o conceito de norma recebe a designação de norma-padrão e norma culta, como se fossem termos sinônimos ou equivalentes. Se esta equivalência existe nos contextos europeus, não é adequada aos contextos pós-coloniais, e esse equívoco contribui para que se fortaleçam vários preconceitos relativos a algumas variedades da língua como será demonstrado abaixo.

### 2.2.1 Norma culta

Na literatura de campo, o sentido de 'norma' é entendido de duas formas: o que é normal e o que é normativo. Rey (2001: 116), citado por Bagno (2002: 41), observou que a ambiguidade deve-se à derivação do próprio termo norma que pode gerar dois adjetivos distintos: o primeiro relativo à observação, correspondente a uma situação objetiva e estatística; o segundo à elaboração de um sistema de valores, correspondente a um feixe de intenções subjetivas. Segundo Cunha (1985), a norma objetiva seria aquela dos padrões observáveis na atividade linguística de um grupo social e a subjetiva relativa a um sistema de valores que norteiam o julgamento subjetivo do desempenho linguístico dos falantes.

Lucchesi (2012: 59) afirma que a não distinção destas duas expressões tem implicações, porque a norma prescrita pela Tradição Gramatical não é somente uma criação dos gramáticos, resulta também da descrição de um uso específico/real da língua, operando-se, no entanto, uma idealização que não distingue o que se usa com o que se quer impor. Há, nesse processo, uma manipulação do uso a favor do que se quer impor. Esta manipulação fica muito evidente na ação dos gramáticos tradicionais e mediáticos, que justificam, em princípio, as suas prescrições com base no uso culto da língua. Mas muitas das formas condenadas por esses gramáticos podem ser encontradas no uso de vários dos melhores escritores. Instaura-se um conflito entre o uso real e o uso que se quer impor, o que justifica a necessidade de se distinguir norma culta da norma-padrão.

No Brasil, diante do excessivo artificialismo da norma-padrão, os linguistas desenvolveram um projeto denominado Norma Linguística Urbana Culta (NURC) com o objetivo de documentar e analisar a linguagem efetivamente usada pelos falantes cultos de cinco grandes cidades brasileiras (Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre) e, desse modo, assentar as bases de um novo processo padronizador. O Projeto NURC, nos anos 1970, definia a norma culta como “a variedade de uso corrente entre falantes urbanos com escolaridade superior completa, em situações monitoradas” (FARACO, 2009: 49). Segundo este autor, o critério usado (ensino superior completo) é, porém, muito restritivo porque a realidade dos inquiridos do NURC demonstra que a norma culta brasileira falada identifica-se, na maioria das vezes, com a linguagem urbana comum, ou seja, identifica-se com a fala dos falantes que estão fora do grupo dos considerados (tecnicamente) cultos (com escolaridade superior completa) e está longe das prescrições da tradição gramatical mais conservadora.

Nas sociedades industriais modernas, o critério para a definição de um falante culto é ter, pelo menos, o ensino médio completo, um nível educacional que, nesses países, está universalizado há pelo menos sessenta anos e que garante, entre outros aspetos, uma imersão na cultura letrada e, em consequência, o domínio da variedade da língua inerente a essa cultura letrada. No Brasil, mesmo adotando-se o critério do ensino médio completo para identificar os falantes cultos, ainda assim a percentagem populacional de referência continuaria limitada, já que apenas 25% dos adultos

brasileiros com mais de 25 anos é que tem esse grau de escolaridade completo (cf. a última PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – IBGE/2011 – O Estado de S. Paulo, 22 de Setembro de 2012, caderno H).

No processo de discussão sobre a noção de norma culta, é necessário considerar que, como qualquer realidade linguística, norma culta comporta variabilidade. É necessário também distinguir norma culta falada da norma culta escrita, porque há fenômenos que ocorrem na fala culta, mas que não ocorrem na escrita culta e, quando ocorrem, por vezes são alvo de críticas.

Apesar do rico acervo da diversidade constitutiva do português brasileiro (PB), ainda falta uma consolidação geral que apresente uma descrição mais sistemática do país como um todo. Por isso, a conceituação e identificação da norma culta, no Brasil, não é simples. O modelo que, neste momento, se mostra mais adequado para dar conta da variabilidade é o modelo dos três *continua*, proposto por Bortoni-Ricardo (2005), porque toma a interseção de vários critérios para definir norma culta: o *continuum* rural-urbano, o de oralidade-letramento e o da monitoração estilística. Através deste modelo, pode-se caracterizar as várias variedades cultas como aquelas que se distribuem no entrecruzamento do polo urbano (eixo rural-urbano) com o polo do letramento (no eixo oralidade-letramento). No eixo da monitoração estilística, essas variedades conhecem, como todas as demais, diferentes estilos, desde os menos até aos mais monitorados.

O problema da democratização da norma culta, no Brasil, não se limita, portanto, ao “corrigir” pontual dos “erros de Português”, mas passa pela superação de alguns problemas de natureza socioeducacional: primeiro, universalizar a educação básica de 12 anos; segundo, oferecer uma melhor qualidade da educação linguística; e, por fim, reconhecer com mais clareza as efetivas características linguísticas do Brasil, em especial o modo de entender a norma culta. Consideramos importante realçar que, no entanto, o maior obstáculo para a democratização da norma culta são os problemas de natureza socioeducacionais.

Moçambique, tal como o Brasil, enfrenta também problemas de natureza socioeducacional, como é o caso de fraco alcance das instituições educacionais, os elevados índices de evasão escolar, assim como a quantidade de analfabetismo

funcional. Por isso, o critério mais adequado para a definição da norma culta, em Moçambique, seria/ é a educação/ ensino médio completo, porque, se se adotar como critério a educação superior completa, o segmento da população a ser tomado como referência será reduzidíssimo.

A expressão norma culta designa “o conjunto de fenómenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas da fala e da escrita” (FARACO, 2009: 73). Esta norma faz parte do conjunto de variedades que constituem uma língua, distinguindo-se das outras, apenas, por causa das funções socioculturais específicas que ela cumpre. Isto é, o prestígio da norma culta não se deve às suas propriedades linguísticas, mas às propriedades sócio-históricas, que os grupos sociais vão atribuindo a essa norma específica.

Portanto, do ponto de vista gramatical, as variedades equivalem-se, isto é, todas são igualmente organizadas e complexas, mas, do ponto de vista social, há diferenças valorativas que hierarquizam as variedades. Por razões históricas, algumas variedades recebem avaliação social positiva, enquanto outras são desprestigiadas e até estigmatizadas. O importante é entender que tais valorações não são naturais e nem puramente linguísticas, mas dependem do modo como se constituem historicamente as relações entre os grupos sociais. Foi por causa de seu prestígio entre os letrados que a norma culta das línguas europeias ocidentais modernas foi gramaticalizada, isto é, passou a ser a modalidade escrita empregue na escola, nos textos oficiais, científicos e literários, e tornou-se, objeto das gramáticas e dicionários.

Na tradição gramatical, norma culta é definida como a variante de maior prestígio sociocultural. Dessa forma, a imposição pura e simples da chamada *norma culta* em detrimento de outras normas, pode configurar a perda da identidade de um determinado segmento social. Face a esse facto, não se consegue uma compreensão mais completa dos factos linguísticos permitidos pelo sistema linguístico. Ao mesmo tempo, deixar de ministrá-la impede o acesso do aluno a um estrato social considerado superior e limita, também, seu acesso à tradição cultural escrita. Em ambos os casos, há prejuízo no desenvolvimento da competência comunicativa.

### 2.2.2 Norma-padrão

Uma norma-padrão cumpre importantes funções sociais, destacando-se a construção e regulamentação das diferenças sociais. A diferenciação social resulta do facto de se escolher uma forma específica de língua num universo de várias outras e de as oportunidades de contacto com esta forma serem diferenciadas nos diferentes setores da sociedade. A regulamentação também assinala as diferenças sociais, porque no processo de fixação das formas de língua umas são consideradas legítimas, aceitáveis e outras são excluídas.

Stroud (1997: 24) aponta duas perspectivas para o desenvolvimento de uma norma-padrão: 1. A forma como grupos dominantes ou elites usam a língua por razões de prestígio social, económico, cultural ou político; 2. A seleção de elementos de um amplo leque de dialetos, resultando, esta segunda perspectiva, numa variedade que se assemelha a um produto “artificial”.

As duas perspectivas, apresentadas por Stroud (1997), para o desenvolvimento de uma norma-padrão, embora interessantes, não são suficientes para dar conta da situação que caracteriza as sociedades pós-coloniais. A primeira perspectiva é válida para a situação tipicamente europeia, a partir dos finais do século XVI. A variedade de língua tomada como referência para a construção da norma-padrão, apesar de ter diferido de Estado para Estado, em geral, foi a norma culta, ou seja, a variedade praticada, na época, pela aristocracia letrada ou, mais propriamente a variedade praticada pelos “barões doutos” – expressão do erudito português do século XVI, João de Barros, autor, entre outras obras, de uma das primeiras gramáticas do português. A transposição da norma culta para a norma-padrão ocorreu “naturalmente” por meio dos instrumentos normativos (gramáticas e dicionários) que adquiriram força coerciva.

A segunda perspectiva de Stroud (1997) pode ser ilustrada no debate que ocorreu na Península Itálica no século XVI (a célebre *“questione della lingua”*). Nessa altura, a comunidade cultural da Península Itálica era um conjunto de reinos independentes, além dos territórios sob domínio direto do papa. Desse modo, não havia um centro político que favorecesse a identificação de um dialeto como padrão. Por isso, o debate para a adoção de uma norma-padrão oscilou entre três propostas: adotar

como referência a língua que Dante havia utilizado na escrita da *Divina Comédia* (o toscano do século XIV); adotar o toscano contemporâneo (aquele que se falava no século XVI); construir uma *koiné*, ou seja, criar uma norma-padrão pan-itálica com base nos usos comuns das diferentes elites regionais. A proposta vencedora foi a primeira, ou seja, a adoção como norma-padrão de uma variedade antiga, distante 200 anos no passado. Por isso, o resultado foi que esta norma-padrão permaneceu no domínio exclusivo dos letrados (uma minoria) e nunca adquiriu representatividade, pois seu artificialismo impediu que se tornasse uma variedade de uso geral.

Em sociedades pós-coloniais (Moçambique e Brasil, por exemplo), nenhuma das duas perspectivas de Stroud foi a adotada. Mas sim uma terceira perspectiva: adoção oficial de uma variedade “exógena” como norma-padrão (a norma-padrão europeia da língua ex-colonial). Esta decisão teve como consequência a instauração de um conflito entre a norma local (a norma real) e a norma-padrão “importada”. Estabeleceu-se o que Cunha (1981: 17) chamou de “dualismo das normas utilizáveis”, cujo estatuto nem sempre é fácil gerir de forma objetiva.

Esta adoção de uma língua exógena, historicamente explicável, não é, como se costuma justificar, uma riqueza idiomática, pelo acréscimo de opções estilísticas. Ao contrário, tendo sido criadas (as normas) por outros povos, com tradições culturais muito distintas, que as foram moldando ao longo de séculos da sua própria história, tornam-se uma possibilidade de escolha irreal, um claro dilema à expressão habitual dos falantes nas sociedades pós-coloniais a perderem-se nas flutuações diassistemáticas. Portanto, é pertinente compreender que em Portugal vigora “uma só norma”, enquanto nas sociedades pós-coloniais há ocorrência de dualidade de normas, com predominância na escrita da norma portuguesa, nomeadamente ao nível sintático, o que dá uma aparência de maior coesão do que a real.

Assim, mesmo que seja (talvez) indiscutível a necessidade de adotar as línguas ex-coloniais como línguas oficiais em sociedades pós-coloniais, é imperioso que a realidade presente seja minuciosamente pesquisada e descrita na sua diversidade e na sua unidade, para se poder planificar o futuro. Sem o devido reconhecimento científico da realidade linguística, o ensino-aprendizagem da língua continuará entorpecido por uma inútil sobrecarga de factos inoperantes.

Assim, Trudgill (1983: 17), citado por Stroud (1997: 25), define norma-padrão como a variedade de uma língua “que é habitualmente impressa, e que é normalmente ensinada em escolas e a falantes não-nativos quando aprendem a língua. É também a variedade que é normalmente falada por pessoas instruídas e usada na emissão radiofónica de notícias e outras situações similares”. Por isso, norma-padrão é, como se discutiu, um conceito que se enquadra exclusivamente no contexto europeu.

Nos finais do século XV, devido ao prestígio da norma culta entre os letrados, este conceito nas línguas europeias ocidentais modernas, passou a ser objeto de gramáticas e dicionários. Passou, portanto, por um processo de fixação de um padrão nascido da norma culta local. O objetivo da produção destes instrumentos era estabelecer uma norma-padrão para servir de referência em matéria de língua, como forma de diminuir a grande diversidade regional e social. Faraco (2009: 75) refere que se a norma culta é a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas um “construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização”.

No contexto europeu, as gramáticas e os dicionários não eram apenas instrumentos descritivos ou de registo da norma culta, mas instrumentos reguladores explícitos para que a fala e a escrita formais fossem de acordo com o estipulado nesses instrumentos.

No entanto, nas sociedades pós-coloniais, isso nem sempre se verifica. Nestas sociedades é muito reduzido o número de falantes (nativos ou não) que dominam plenamente essa norma e isto tem implicações importantes para aqueles que devem aprender estas línguas. É que, devido ao facto de ser muito reduzido quer o número de falantes nativos, quer o número daqueles que possuem uma competência idêntica à dos falantes nativos, a grande maioria dos falantes das línguas ex-coloniais acaba por (quase) não ter acesso à norma europeia, nem em ambiente natural nem através da instrução formal. Ou seja, nas sociedades pós-coloniais, constrói-se um padrão por importação de uma norma, mas as comunidades locais que devem aprender e dominar esse padrão têm poucas possibilidades de exposição a amostras autênticas desse mesmo padrão importado.



### 2.2.3 Norma *curta*

A distância entre a norma-padrão e a norma culta brasileira não resistiu à crítica e deu espaço para que os melhores gramáticos (filólogos consagrados) da segunda metade do século XX flexibilizassem os seus juízos normativos e passassem a acolher vários fenómenos da norma culta real nos dicionários e gramáticas, assim como nos textos da grande imprensa e da produção universitária. Mas, mesmo assim, ainda existem “correntes” que insistem em continuar a guiar-se, em matéria de língua monitorada, pela norma-padrão artificialmente fixada.

As regras que são ensinadas na disciplina de língua portuguesa nas escolas – regras que determinam como os alunos devem falar e escrever – são nomeadas por Faraco (2009) de norma *curta*, pois segundo ele, essa norma é a miséria da gramática:

[...] Um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/standard (FARACO, 2009: 94).

Esse conjunto de preceitos rígidos emerge justamente dos conflitos decorrentes da situação de dualidade de normas com que o Brasil se debate. Como nem sempre a norma-padrão coincide com a norma culta, gramáticas pseudopuristas tendem a formular regras de forma categórica e inflexível.

A norma *curta* pauta-se pela inflexibilidade, pela doutrina do certo e do errado tomado em sentido absoluto. Esta visão em nada contribui para a construção de uma cultura linguística sólida e um ensino de qualidade para todos. Em contrapartida, os bons instrumentos normativos, apesar de conservadores, são, muitas vezes, sensíveis ao uso efetivo dos falantes, acolhendo os fenómenos que são ou vão se tornando correntes na norma culta brasileira, pautando-se por uma atitude normativa mais equilibrada. Esta atitude deve-se ao facto de os autores dos instrumentos normativos terem numa visão empírica de que uma língua não é apenas uma unidade da linguagem, mas um conjunto de variedades. É por isso que eles sabem que dificilmente a língua pode ser reduzida a enunciados dogmáticos e recomendam usos efetivos porque tomam em consideração as tendências já consolidadas, em maior ou menor grau, no uso social da língua.

A regra da norma curta agride os estudiosos da área e desrespeita os bons instrumentos normativos, para além de atrapalhar o importante projeto cultural de ensino e difusão da cultura escrita e, em consequência, da norma culta real. Portanto, o que se critica são as condenações arbitrárias que não observam os factos, que não acompanham a dinâmica da língua, que desconhecem as pesquisas contemporâneas da realidade linguística.

#### 2.2.4 Norma sociolinguística

O desenvolvimento dos estudos sobre o conceito de norma linguística levou a uma nova formulação: norma sociolinguística. Este conceito é proposto para capturar o facto de que a oposição sociolinguística entre as classes sociais não se dá apenas em função da diferença no comportamento linguístico dos seus membros, mas também em função da forma como esses membros avaliam os diversos usos da língua dentro da comunidade e da forma como as mudanças linguísticas se propagam em cada segmento social, ou seja, a norma sociolinguística combina usos, associados a avaliações e a tendências de mudanças.

Segundo Lucchesi (2012: 36), a análise sociolinguística tem como principal objetivo apreender o carácter heterogéneo da língua em toda a sua amplitude. Mas se o critério de definição de comunidade de fala basear-se apenas na adoção de um sistema comum de avaliação da variação linguística, então não será possível capturar o processo social mais amplo no qual a língua se constitui como entidade histórica, assim como nem integrar os diversos níveis do sistema de avaliação social da língua, desde os mais formais e institucionalizados até os mais espontâneos e intuitivos.

Com base no instrumento teórico sociolinguístico e através do resgate do conceito de norma linguística do Estruturalismo, Lucchesi (2012) propõe a reformulação do conceito de comunidade de fala, de modo que este possa integrar, de forma sistemática e com pertinência heurística, as diferenciações no sistema social de avaliação da variação linguística. No âmbito do Estruturalismo, toma-se o conceito de norma de Coseriu (1979 [1952]: 23), que rejeita o carácter demasiadamente rígido da distinção que Saussure faz entre individual e social, pois para eleo “ato linguístico é ao

mesmo tempo social e individual” de modo que o elemento social materializa-se no uso individual da fala, “abandonando-se toda a oposição fictícia entre um indivíduo social e uma sociedade extra-individual”. A proposta de Lucchesi (2012) visa garantir a delimitação dos subconjuntos de uma comunidade linguística, com base nas diferenças entre os grupos sociais que se constituem a partir da avaliação que eles fazem das variantes linguísticas. Esse conceito que assume um novo conteúdo teórico, fundado no instrumento da Teoria de Mudança e de Variação Linguística, designado por Lucchesi (2012) como norma sociolinguística, definindo-a do seguinte modo:

A norma sociolinguística circunscreve um grupo social dentro de uma comunidade de fala, em primeiro lugar, em função de maior semelhança no comportamento linguístico dos seus membros, já que a frequência média de uso das variantes linguísticas é diferente consoante o grupo social considerado. Em segundo plano, a norma sociolinguística se constitui a partir da avaliação particular que esse grupo faz da variação linguística, que é distinta dos demais grupos sociais. E, por fim, a norma sociolinguística define o grupo social dentro de uma comunidade de fala em função da convergência na direção dos processos de mudança que se observam nesse grupo (LUCCHESI, 2012: 57).

A mais-valia do conceito de norma sociolinguística deve-se ao facto de permitir a sistematização não apenas do comportamento linguístico, mas, sobretudo, do problema da avaliação social desse comportamento e da convergência de processos de mudança. A avaliação social considera que a implementação de um processo de mudança na comunidade de fala é em grande medida determinada pela forma como os seus membros reagem diante das variantes linguísticas. A emergência de uma reação negativa, quando os falantes começam a tomar consciência do uso de uma variante inovadora, tende a inibir um processo de mudança, ao passo que uma variante inovadora que passa a ser avaliada positivamente na comunidade de fala tem o seu processo de implementação acelerado em detrimento da variante conservadora, que perdeu prestígio. Assim, o comportamento de um grupo social que reage uniformemente diante das variantes linguísticas em uso tende a mudar na mesma direção; em contrapartida, outro grupo social que reage de maneira diferente, tenderá a mudar em outra direção, configurando normas linguísticas distintas dentro de uma mesma comunidade de fala.

### 2.2.5 Erro linguístico

O conceito de norma linguística tem sido o foco nos debates sobre os estudos da linguagem, isto porque é a base para a compreensão de alguns fenómenos linguísticos que ocorrem em comunidades de fala, onde cada grupo de falantes pode possuir uma norma que não é igual à de outro grupo, mas é corrente na mesma comunidade de fala. Por isso, o contexto linguístico é muito importante, pois determina a forma como o falante adapta o seu discurso às circunstâncias. Esta adaptação do discurso às circunstâncias remete de imediato para o conceito de variação linguística e Faraco (2009: 169) recomenda que a variação linguística seja “descrita e compreendida” e não apenas condenada. Perante o fenómeno da variação, o conceito de erro linguístico foi redimensionado.

Em sociedades pós-coloniais recentes, multilíngues, em que a língua do colonizador é adotada como oficial/padrão, apesar de não ser a língua materna da maior parte dos membros destas comunidades, a gestão do erro linguístico é muito mais complexa, pois o fenómeno da variação linguística é estigmatizado pela sociedade. O instrumento aplicado para o seu combate é a gramática normativa onde estão previstas as regras que orientam como a língua padrão, encarada e difundida pela escola como sendo a representação única e exata da língua, deve ser usada com o foco no ideal de perfeição da linguagem. A gramática normativa desconsidera as causas sociais das variações linguísticas, estigmatizando-as como formas “erradas”.

Nesse sentido, Bagno (2006) conclui que na sociedade existem duas ordens do discurso que se contrapõem: o discurso científico-linguística; e o discurso do senso comum – Gramática Tradicional. O primeiro baseia-se em teorias da Linguística Moderna e concebe as variações e mudanças linguísticas como um processo, enquanto que o segundo está carregado de preconceitos sociais e opera com a noção de erro linguístico tomado em sentido absoluto.

#### 2.2.5.1 Erro linguístico na perspectiva da Gramática Tradicional

O conceito de erro linguístico é originário, no mundo ocidental, da cidade de Alexandria (Egito), no século III a.C., quando foram feitas as primeiras descrições

sistemáticas da língua grega, que, tratando-se da língua corrente do Império, foi padronizada, como forma de se atingir uma unificação política e cultural, ou seja, combater as diferenças regionais e sociais que caracterizavam o grande Império conquistado por Alexandre (356-323 a.C.). Portanto, é desse período a primeira Gramática – um conjunto de noções acerca da língua e da linguagem - que representou o início dos estudos linguísticos no Ocidente. Nos termos modernos da ciência, os conteúdos da Gramática da tradição greco-latina enquadram-se numa abordagem não-científica, pois combinam intuições filosóficas e preconceitos sociais que revelam o tipo de sociedade em que esta gramática surgiu (BAGNO, 2006).

A Gramática dessa tradição adotou um modelo de língua “ideal”, usado por um grupo restrito de falantes (os escritores consagrados). Este modelo de língua “ideal” é o chamado de norma prescritiva, ou norma-padrão, uma norma que se supõe que deva ser aplicada obrigatoriamente a todos os usos de uma língua, ensinada na escola formal, nos meios de comunicação social (MCS) (TRUDGILL, 1983). Como consequência, todo e qualquer uso que escape desse modelo “ideal”, toda e qualquer opção que esteja distante da linguagem literária consagrada, tudo o que não conste dos usos das classes sociais letradas urbanas com acesso à escolarização formal e à cultura legitimada, passa a ser visto como “erro” linguístico.

Os preceitos da gramática tradicional, a partir do século XIX, começaram a ser questionados com o surgimento das primeiras investigações linguísticas de acordo com a ciência moderna. Embora contestada pela ciência moderna, aquela visão arcaica e preconceituosa de língua e de linguagem penetrou no senso comum e permanece firme e forte até hoje.

#### 2.2.5.2 Erro linguístico na perspectiva da Linguística Moderna

A Linguística deu um enorme avanço no redimensionamento da noção de erro linguístico, em que a dicotomia *certo* e *errado* deixa de ter a gramática normativa tradicional como referência e passa a ser baseada em regras da norma esperada para o contexto específico do evento de uso da língua. Isto é, a Linguística concebe a língua como uma realidade intrinsecamente heterogênea, variável, mutante, em estreito vínculo com a realidade social e com os usos que dela fazem os seus falantes. Faraco

(2002) caracteriza norma linguística como o uso rotineiro da língua nos diversos grupos sociais, o que permite dizer que, em vez de uma norma, existem variadas normas que caracterizam a diversidade dos diferentes grupos que constituem uma comunidade de fala. Bortoni-Ricardo (2005: 175) refere que variação linguística é “concebida como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: (a) ampliar a sua eficácia na comunicação e (b) marcar a sua identidade social”.

A tarefa que se impõe aos estudiosos é apoderar-se do instrumento que a ciência Linguística, mais especificamente a Sociolinguística, oferece para a análise criteriosa dos fenómenos da variação e mudança linguística e estabelecer correlações entre os dados linguísticos e as variáveis que caracterizam os grupos sociais.

Por isso, com base na perspectiva de variação linguística, Stroud (1997: 9) argumenta: “um erro não é um facto físico imutável, mas uma construção social; um erro só é erro na medida em que pode ser julgado em confronto com uma norma específica”. Sobre isso, Bechara (2002: 15) adota a mesma perspectiva de Stroud (1997), pois entende que erro linguístico deve ser visto como transgressão a qualquer norma esperada para um determinado evento de emprego da língua e defende: “nunca há um erro no português, haverá sempre um erro numa variedade da língua”. A visão de Stroud (1997) e Bechara (2002) não se enquadra na perspectiva homogénea da língua. Ao conceberem norma linguística como um conjunto de possibilidades reais que se concretiza a partir dos usos habituais e costumeiros dos falantes de determinados grupos sociais, relativizam o conceito de erro linguístico (não é erro em si, mas em relação a uma norma).

### 2.2.5.3 Erro linguístico na perspectiva de L2

Em sociedades pós-coloniais recentes, multilingues, a língua do colonizador adotada como oficial (padrão) é adquirida principalmente como L2, o que torna mais complexo o seu conhecimento e uso pela maior parte dessas populações. Larsen-Freeman (1997), citado por Paiva (2014: 141), usa frequentemente a expressão “ciência do caos/complexidade” para analisar o processo de aquisição de L2 (AL2) na perspectiva da complexidade, pois a língua engloba variedades faladas por grupos de

pessoas e cada indivíduo possui também o seu sistema linguístico. Larsen-Freeman & Cameron (2008: 36), citando Gleick (1987: 5), explicam o significado da expressão “ciência do caos/complexidade” como sendo “sistemas que são heterogêneos, dinâmicos, não lineares, adaptativos e abertos”. Isto é, os fenômenos linguísticos com o tempo vão mudando; os efeitos esperados não são necessariamente proporcionais às causas; os fenômenos linguísticos geram a capacidade de auto-organização, de aprender e de se modificar; e as opções são condicionadas pela situação concreta do evento de fala.

Ainda nesta perspectiva de complexidade, Paiva (2014: 146) refere que Larsen-Freeman & Cameron (2008: 116) veem a AL2 como desenvolvimento da linguagem porque na aquisição “o desenvolvimento é construído não como uma progressão em direção a uma estabilidade crescente, mas como uma série de *mudanças* de estabilidade e instabilidade relativas”. O sistema vai tomando novas propriedades de momento a momento, instituindo-se como um fenômeno irregular que emerge da interação com outros seres humanos dentro de um contexto social específico.

Por causa dessas mudanças de estabilidade e instabilidade relativas que se operam no processo de AL2, a gestão do “erro” linguístico torna-se muito mais complexa na AL2 em contextos multilingues, com a agravante de, como afirma Bortoni-Ricardo (2005: 24), os falantes ficarem privados de “critérios referenciais que determinam os padrões de correção e aceitabilidade da língua”. Em comunidades multilíngues, segundo Gonçalves (2005: 10), parte dessas novas propriedades que emergem da interação verbal “apresentam um carácter relativamente sistemático e, por essa razão, não podem, de forma simples e mecânica, ser classificadas como erros, mesmo que o sejam do ponto de vista da gramática prescritiva.”

Mas nem sempre é fácil distinguir as tais estruturas relativamente sistemáticas dos desvios ocasionais à norma europeia que são típicos do aprendente. Stroud (1997: 27) chama formas “consistentes, estilisticamente criativas” às estruturas sistemáticas; e denomina erros do aprendente de “carácter idiossincrático ou temporário” aos desvios não sistemáticos ou ocasionais à norma europeia.

Este autor aborda a problemática do “erro” numa perspectiva cognitiva, no quadro do desenvolvimento linguístico de aprendentes de uma L2 que passa

naturalmente por diferentes estágios de conhecimento da gramática da L2. A aprendizagem de uma L2 pressupõe o conhecimento de uma L1, mas, apesar de facilitar a AL2, os elementos marcados da L1 podem influenciar negativamente o processamento dos dados da L2 através da interferência assim como a quantidade e o tipo de *feedback* a que os aprendentes têm acesso no processo de aquisição da língua.

Os “erros”, no processo de AL2, são evidências da existência de sistemas linguísticos característicos dos diversos níveis de desenvolvimento e que devem ser vistos como evidências de desenvolvimento da L2. Os “erros” no desenvolvimento da L2, que decorrem principalmente das interferências da L1, seguem padrões e não se dão de forma aleatória. Por isso, são marcados por variação e por um alto grau de sistematicidade.

Assim, falar em “erro” na língua, dentro do ambiente pedagógico, é negar o valor das teorias científicas e da busca de explicações racionais para os fenómenos sociolinguísticos. Bagno (2006: 5-6), ao questionar-se sobre como se deve tratar os fenómenos de variação e mudança na educação, aponta três respostas possíveis: (i) ignorar as contribuições da Linguística e continuar a pautar-se pela noção do certo e errado, dando continuidade ao ensino prescritivo e da norma-padrão, ou seja, ensino na perspectiva de língua homogénea; (ii) considerar as contribuições da Linguística e relativizar-se a noção de “erro”, dando espaço para os conceitos de variação e mudança linguística; e (iii) eleger a escola como o lugar de interseção inevitável entre o saber erudito-científico e o senso comum, e isso ser usado em benefício do aluno e da formação de sua cidadania. Esta última é apontada pelo autor como aquela que melhor ajuda a compreender a complexa interação entre linguagem-sociedade-ensino, através da combinação do científico e do senso-comum, para a percepção da noção de “erro de português”.

A Sociolinguística advoga que, onde existe variação linguística, há sempre avaliação social. Uma das tarefas do ensino de língua na escola é discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a consciencializar o aluno para o facto de a produção linguística estar sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.



### 2.3 O PROCESSO DE PADRONIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Considerando os estados modernos como invenções elitistas - no sentido do seu crescimento e perpetuação - que requerem a existência de uma administração e legislação, assume-se, também, a construção de identidades sociais e históricas, que garantem a união do grupo/comunidade/membros desses estados. Nesse sentido, Metzeltin (2007: 147-48), ao comparar a história de formação dos estados modernos nacionais europeus, observa que estas “invenções” de estados decorrem em diferentes fases/etapas, segundo um modelo de desenvolvimento contínuo, a saber:

1. Criação de uma consciência própria (através da sua elite, um grupo consciencializa-se como comunidade/povo/nação, categorizando-se e atribuindo-se um nome e afirmando seus interesses contra outros grupos);
2. Criação de um território próprio (o grupo inventa o seu território definindo seus limites e criando sítios emblemáticos);
3. Criação de uma história própria (através de uma seleção e configurações conscientes de episódios históricos, o grupo inventa e constrói uma história “nacional” insistindo para que o grupo constitua uma nação autónoma ou independente, unitária e organizada, que lute pela sua autonomia ou liberdade e que tenha uma história antiga);
4. Criação de uma ou mais línguas nacionais (escolha de uma variedade linguística, dando-lhe regras explícitas e homogeneizando-a, por parte dos gramáticos do grupo que criam uma ou mais línguas nacionais com sua história);
5. Criação de uma literatura nacional (os autores literários criam continuamente uma literatura nacional com autores e textos canónicos);
6. Institucionalização (depois de observadas as cinco etapas, acima descritas, o grupo institucionaliza-se de maneira mais evidente, proclamando a sua independência absoluta, elaborando uma constituição e criando insígnias ou ícones emblemáticos - nome oficial, bandeira, escudo, hino, capital, moeda);
7. Mediatização (a nação-Estado concreta difunde e reatualiza a comum cultura nacional estereotipada através das escolas, os meios de comunicação social, os atos e lugares comemorativos);

8. Globalização (a nação-Estado globaliza-se afirmando-se e integrando-se na comunidade internacional).

A difusão e a repetição contínua destes procedimentos criam diferentes formas de consciência coletiva (nacional, patriótica, nacionalista), que dá aos seus usuários um sentimento de solidariedade e de segurança, mas podem levar também a uma indiferença, desconsideração e até intolerância que faz dos “outros” os “diferentes”. É importante assinalar que a identidade de um Estado moderno não reside essencialmente no uso exclusivo de uma única língua padrão e que os estados modernos ocidentais, com grandes esforços, conseguiram em geral reunir de forma plurifacetada várias entidades territoriais e linguísticas num Estado nacional global, como é exemplo o caso de Espanha.

Todo Estado, segundo Metzeltin (2007: 147-48), necessita, para a imposição de sua organização, de um ou mais meios de comunicação social diferentes e eficazes, quer dizer, línguas reconhecidas de valor e eventualmente também símbolos de identidade nacional. Estas línguas criam-se por seleção, homogeneização e regulamentação explícita. Este autor concluiu, a partir da comparação da história das línguas nacionais românicas, que a padronização das línguas implicou os seguintes momentos:

1. Consciência - os falantes tomam consciência da individualidade/autoridade da sua língua pela necessidade de traduções, vocábulos e de uma denominação própria.
2. Textualização - nesta etapa, surgem séries textuais como leis, poesias líricas, crónicas que inauguram tradições textuais.
3. Codificação - criação de ortografias, produção de gramáticas, dicionários que sistematizam a língua.
4. Normatização - surgimento de instituições reconhecidas, como as academias, que unificam a língua (seleção das variantes) e regulam sua escrita e declaram que a gramática e o vocabulário assim selecionados são corretos. A partir deste momento, desenvolve-se a consciência sociológica dos dialetos e as atividades conscientes perante as variedades linguísticas.
5. Oficialização - registo da língua em legislação apropriada para que se utilize na comunicação dos poderes públicos entre eles e com o público.

6. Mediatização - os órgãos estatais tratam de introduzir ou impor a língua normatizada e oficializada em todas as esferas de domínio público, em particular nas escolas através do ensino e manuais apropriados.

7. Internacionalização - os órgãos estatais tratam de fazer reconhecer ou impor sua língua como meio de comunicação internacional.

Para manter o padrão, todos estes processos têm que ser contínuos para que a língua se adapte lentamente às novas necessidades económicas, sociais e políticas. As línguas assim padronizadas, fixadas em gramáticas, dicionários descritivos e normativos e divulgadas pelas instituições públicas, constituem um modelo relativamente artificial, criado por seleção, que segue sendo realizado com variantes textuais, sociais, regionais e generalizações, muitas vezes em concomitância com idiomas regionais também normatizados ou não normatizados.

A codificação e a criação de normas em forma de uma gramaticografia e uma lexicografia devem-se ao desejo e à necessidade de fixar de maneira explícita regras sobre toda a comunicação mais formal. Esta necessidade surge em sociedades com um sistema administrativo e político muito desenvolvido, com certa participação geral na vida política e cultural. A elite concebe a ideia de que a sociedade necessita de uma língua uniformizada para uma melhor comunicação. Este é, por exemplo, o sentido dos esforços dos vários reis da França que promulgaram repetidas vezes decretos para impor o uso exclusivo do francês na administração e nos tribunais de todo o reino, decretos que culminaram na muito conhecida *Ordonnance de Villers-Cotterêts de 1539*. A concepção da elite sobre a língua pode ter bases ideológicas mais evidentes e influi no uso e na valoração das línguas. De acordo com a ideologia dos Estados europeus, a norma-padrão corresponde ao modelo praticado pela elite das novas classes sociais no poder, ou seja, são os usos do centro político e cultural do país – o que pode ser chamado de padronização espontânea. Mas o mesmo não acontece em sociedades coloniais, em que a ideologia é a de estigmatizar as formas culturais do colonizado, através da imposição do idioma do colonizador, tido como um dos meios eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes, ou seja a norma-padrão, nos contextos coloniais, é trazida de fora (metrópole) para dentro (colónia) – trata-se, então, de uma padronização exógena.

A codificação pressupõe, em geral, a consciência e a textualização da respetiva língua. Metzeltin (2007: 151-52) refere que, na Europa, suas raízes encontram-se na retórica clássica elaborada por Marco Fábio Quintiliano no seu *Institutionis oratoriae libri* (século I d.C.), cuja tradição foi transmitida por séculos e continua vigente até hoje. Estas regras constituem as virtudes, a qualidade do discurso. Uma delas é a pureza. Esta é a correção idiomática em concordância com o sistema do respetivo idioma. As vezes, aplica-se às regras gramaticais. Sua base é o uso, mas a definição desta tem sido sempre uma questão muito discutida. O que se pode observar historicamente é que desde a antiguidade propõe-se primeiro para o latim e a partir do Renascimento para as línguas românicas um bom uso que se opõe aos chamados vícios. Estes são o barbarismo e o solecismo. O barbarismo é o uso impróprio de uma palavra, por exemplo a sua grafia, fonética, morfologia, semântica, ou uso fora do contexto (estrangeirismos, dialetismos, vulgarismos, neologismos, arcaísmos). O solecismo é o uso sintático não correto das palavras. Existe, na cultura, a opinião generalizada de que estes vícios estão menos presentes nas obras dos grandes autores e nas elites. A busca exagerada da pureza leva ao purismo. O poder decisório, questão crucial da legitimidade da autoridade, sobre o que se pode ou se deve usar, é dos gramáticos e dos lexicográficos que escrevem gramáticas e dicionários, e das instituições como o Estado, as academias, as escolas que podem recomendar e impor o seu uso.

### 2.3.1 O processo de padronização linguística na Europa

O caráter não universal do processo de padronização linguística levou a que o desenvolvimento da norma linguística, nos estados modernos nacionais europeus, tomasse diferentes rumos, ou seja, cada estado moderno teve sua história e desdobramentos diferentes. Para ilustrar, estas diferenças, descreve-se, a seguir, alguns casos históricos de padronização linguística que mais se destacaram na Europa.

### 2.3.1.1 O processo de padronização linguística em Espanha

A Espanha moderna é resultado do processo de Reconquista da Península aos árabes, pelos reinos cristãos do Norte. Castela acabou por liderar o processo e foi absorvendo os outros reinos até que, no final do século XV, com o casamento da rainha Isabel de Castela com o rei Fernando II de Aragão, completa-se a unificação política do Reino de Espanha.

A consciência linguística, o prestígio cultural e literário do castelhano deve-se fundamentalmente ao rei de Castela Afonso X, o Sábio, no século XIII. A partir dessa época, o castelhano transforma-se na principal variedade escrita da Monarquia astur-leonesa-castelhana. Como tal, expande-se, homogeneiza-se e foi codificada e, em contínuo contacto com outras línguas, renova-se ao mesmo tempo que se distancia do grupo de variedades a que pertencia, as variedades asturianas, que seguem à margem do poder político e cultural do castelhano e, conforme estudiosos, relegadas para a oralidade, em situação de diglossia. O ambiente de bilinguismo desequilibrado e a consciencialização, dessas minorias vigentes até então, de que o desenvolvimento das suas línguas, seu mais poderoso instrumento de identificação, lhes permitiria maior autonomia para desenvolverem as suas regiões, fizeram com que, no século XIX, a Espanha se deparasse com uma questão importante: a sua unidade cultural poderia ser ameaçada por minorias descontentes.

No século XV, a consciência linguística em Castela está plenamente desenvolvida, à medida que se dá a expansão política e o pensamento imperial. Metzeltin (2007: 157) afirma que António de Nebrija, no prólogo de sua *Gramática de la lengua castellana* (Salamanca, 1492), testemunha o pensamento imperial:

*Quando bien comigo pienso mui esclarecida Reina: i pongo delante los ojos el antiguedad de todas las cosas: que para nuestra recordacion & memoria quedaron escriptas: una cosa hallo & saco por conclusion mui cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio: & de tal manera lo siguió: que junta mente començaron. crecieron. & florecieron. & despues junta fue la caída de entrambos.*

Esta obra de António de Nebrija constitui a primeira tentativa de fixar o castelhano seguindo a arte gramatical, ou seja, um sistema de regras, inspiradas neste caso na gramática latina. Segundo Metzeltin (2007: 158), no mesmo prólogo do seu livro, António de Nebrija, seguro de si mesmo, afirma que não só os inimigos da fé terão

a necessidade de conhecer a língua castelhana, mas os vizinhos, navarros, franceses, italianos e todos os outros que tiverem algum assunto na Espanha e necessidade da língua deles.

A codificação propriamente dita desenrola-se nos séculos XVI e XVIII com a publicação de numerosas Artes ou Cartilhas e Ortografias para aprender a ler e escrever e com gramáticas para o uso escolar na Espanha e no estrangeiro. A partir da segunda metade do século XVIII publicam-se numerosas edições da *Gramática de Lengua Castellana* da Real Academia Espanhola (RAE), frequentemente corrigida e aumentada. Atualmente (desde a década de 1990), a RAE não publica mais sua gramática. Ela apenas chancela publicações de alguns gramáticos e participou do grande consórcio de Academias da Língua Espanhola que culminou na publicação, em 2009, da *Nueva gramática de la lengua española*, que se apresenta como a gramática da “*panhispanidad*”, isto é, que procura ser um registo normativo ao mesmo tempo da unidade da língua e da diversidade em que se realiza nas diferentes áreas linguísticas em que o idioma está presente (Europa e América).

A normatização é levada a cabo pelas Academias de Língua. A matriz é a RAE, fundada por Dom Juan Manuel Fernández Pacheco, Marques de Vilhena, em 1713. Segundo Metzeltin (2007: 159), seus estatutos de 1715 estabelecem que a principal função é cultivar e fixar a pureza e elegância da língua castelhana, livrando-a de toda e qualquer interferência de construções estranhas à língua (estrangeirismos, inovações). E, para melhor alcance destes objetivos, devia-se logo produzir um dicionário de língua o mais completo possível. A primeira edição saiu em seis volumes entre 1726 e 1739. A última edição de *Ortografía de la lengua española* (1999) é um consenso de todas as Academias da Língua Espanhola, subscrevendo desta maneira a “*panhispanidad*” da norma.

No século XX, o movimento nacionalista ganha corpo, despoletando a tensão secular no interior da Espanha: as comunidades regionais sentem necessidade de legitimar sua própria língua. Entendem que esta é a única forma de salvaguardar e defender a sua cultura. A cultura da Espanha não é monocêntrica nem homogênea. O nacionalismo agudiza-se para preservar a diversidade. Este processo democrático viu-se tolhido pela Guerra Civil de 1936, que privou as línguas das diversas regiões de

qualquer manifestação, reprimindo o seu carácter nacional. A língua de Estado da Espanha continuou sendo a castelhana. Durante a ditadura do general Franco (1938-1975), todos os idiomas, exceto o castelhano, foram banidos com o objetivo de criar uma Espanha *unida e uniforme*, destruindo quaisquer formas e factores de separatismo, especialmente os movimentos basco, catalão e o galego. Com o fim da ditadura surgiu a possibilidade de um *modus vivendi*, no Artigo 3, números 1-3 do texto da Nova Constituição da Espanha (1978), entre o carácter oficial do castelhano e o reconhecimento das línguas regionais – formalização do bilinguismo a saber: 1. *El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla*; 2. *Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos*; 3. *La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto e protección.*

Portanto, há, em Espanha, por razões políticas, literárias e culturais, uma imposição do castelhano sobre as demais línguas, tendo a norma-padrão castelhana saído do uso da corte de Castela e da sua elite letrada. Simultaneamente, verifica-se o reconhecimento constitucional das demais línguas do país. Por isso, a Espanha reconhece-se, hoje, como um país multilíngue, embora só o castelhano seja considerado como a língua nacional. As outras são reconhecidas apenas como línguas regionais. Em função dos números 1 e 2, do texto constitucional acima, na Espanha o monolinguismo só é possível em castelhano.

### 2.3.1.2 O processo de padronização em França

O desenvolvimento do Estado francês operou-se de forma muito distinta. Primeiro consolidou-se política e administrativamente nos grandes feudos e também, a partir de Luís VI, no seio dos domínios reais. Uma vez fortalecido, foi, a partir de Paris, incorporando sucessivamente todas estas entidades (feudos) políticas à coroa. O desenvolvimento do sentimento de coesão em torno de um governo comum leva o país à unificação política e, a partir da Revolução de 1789, impõe-se o francês nacionalmente, em especial, pelo sistema de ensino e pela proibição do uso público das outras línguas.

Nos meados do século XVI, segundo Metzeltin (2007: 170-71), surge um grupo de poetas que queria romper com o passado e renovar totalmente a língua francesa. Este grupo de sete poetas foi designado por *Pléiade* e constitui a mais importante escola poética do Renascimento francês e eram grandes admiradores da antiguidade clássica e da poesia italiana. E o seu manifesto é a obra *La deffence et illustration de la langue française* (1549) de Du Bellay. Em suma, este autor advoga a criação de uma nova grande literatura e a renovação e o enriquecimento da língua francesa sobre a base dos clássicos gregos e romanos, mas também dos bons autores italianos e espanhóis, e reivindica, para este fim, o uso de dialetismos, arcaísmos, tecnicismos e neologismos. O apelo para a renovação e o enriquecimento da língua francesa, resultou, nesta mesma época, na publicação das primeiras gramáticas impressas, que descrevem sobretudo as estruturas morfológicas, e os primeiros dicionários.

Os impulsos dados pela *Pléiade* alcançam seu máximo desenvolvimento com autores como Guillaume Du Bartas, que no seu poema (inacabado), *La Sepmaine ou création du monde* (1578), usa uma língua hiperbólica que dificulta sua leitura. Como reação surge um movimento de purificação da língua que inaugura a normatização do francês que prevalecerá até hoje em dia. Metzeltin (2007: 172) refere que Du Vair, na sua obra *De l'éloquence française* (1594) sobre a arte de oratória, critica o luxo e a profusão de ornamentos, propondo como virtude da prosa a claridade e a sobriedade. Estes teóricos ocupam-se da pureza da língua e tratam de excluir da língua escrita tudo o que não é semanticamente claro e nasce o modelo, chamado, a partir do século XVII, *bon usage*.

No decorrer do século XVI, com a padronização da norma escrita da língua francesa, esta passa a ser adotada como a língua do rei e seus cortesãos, única língua considerada *correta*, regulada por gramáticos normativos. A tendência purista é apoiada por Vaugelas e divulgada pela *Académie Française*, fundada em 1634- 1635 por ordem de Richelieu ao serviço da ideologia centralizadora do Reino. A Academia queria oferecer à Nação, entre outras obras, o inventário lexical do seu idioma, explicando o significado de cada palavra e declarando "*le bon et le mauvais usage*". Iniciaram os trabalhos para um dicionário normativo em 1638, mas a primeira edição, em dois volumes, só veio à luz em 1694, seguida por novas edições. As fortes tendências



normativas que se refletiam nesses dicionários da Academia e nas gramáticas usadas direta ou indiretamente, a partir dos finais do século XVIII, para o ensino, vão conferindo ao francês padrão uma estaticidade responsável por um crescente distanciamento entre o francês culto escrito e a língua falada.

O florescimento da cultura francesa desde Luís XIV e o desenvolvimento da Ilustração em França permitiram ao escritor Antoine de Rivarol (1753-1801) escrever um dos mais famosos louvores ao francês. Metzeltin (2007: 173) refere que este escritor, no seu *Discours sur l'universalité de la langue française* (1784), afirma entre outras coisas:

*Ce qui distingue notre langue des langues anciennes et modernes, c'est l'ordre et la construction de la phrase. Cet ordre doit toujours être direct et nécessairement clair. Le français nomme d'abord le sujet du discours, ensuite le verbe qui est l'action, et enfin l'objet de cette action: Violà la logique naturelle à tous les hommes”, para concluir: “Ce qui n'est pas clair n'est pas français<sup>5</sup>* (METZELTIN, 2007: 173).

Este cultivo da própria língua levou a que a França, em 1794, aprovasse uma política linguística radical de abolição dos dialetos remanescentes da sociedade feudal, pois as leis da República deviam ser compreendidas por todos e o futuro das jovens gerações devia ser garantido através de uma instrução generalizada em francês padrão, única garantia da unidade nacional.

Desde a Revolução Francesa, a unificação etnolinguística do país e a eliminação autoritária das variantes regionais tornaram-se um dos propósitos governamentais para promover em todas as partes do país e em todas as camadas da população a única língua francesa considerada como correta e legítima – *le bon français*, ou modernamente, o *français padrão*. Portanto, a França é, na prática, um país multilingue, mas não se reconhece constitucionalmente como tal (salvo muito debilmente ao assumir que as línguas regionais pertencem ao património do país – Art. 71.1 da atual Constituição). A França pratica uma política fortemente monolingue desde a Revolução Francesa. Esta política está reconhecida na Constituição da França (1958 na redação dada pela emenda 1992), no seu Artigo 2: A língua da República é o francês.

---

<sup>5</sup> O que distingue a nossa língua das outras antigas e modernas é a ordem e a construção da frase. Esta ordem sempre deve ser direta e necessariamente clara. Em francês, apresenta-se primeiro o sujeito da frase, depois o verbo que corresponde à ação e, por fim, o objeto desta ação. Eis a lógica natural para todos os Homens. Para concluir: O que não está claro, não é francês.

### 2.3.1.3 O processo de padronização linguística em Portugal

Portugal constituiu-se como um país independente dentro das alterações políticas movidas pelas guerras da Reconquista do Norte para o Sul, promovendo a colonização dos territórios conquistados por gente vinda do Norte que trouxe consigo o galego-português. Com a separação definitiva de Portugal e da Galiza e com a fixação da Corte portuguesa no Centro Sul (eixo Coimbra-Lisboa) o galego-português do Sul adquire características que o diferenciam cada vez mais do galego da Galiza, passando, com o tempo, a ser chamado de português.

Os primeiros textos em romance escritos em terras portuguesas são o *Testamento de D. Afonso II (1214)*, a *Notícia de Torto*, e a *Notícia das Malfeitorias*. Mas foi só a partir do reinado de D. Afonso III (1248-1279) que a língua portuguesa passa a ser usada mais correntemente na escrita de documentos. Metzeltin (2007: 162) afirma que a substituição quase sistemática do latim pelo português em cartas, nos fóruns e nas inquirições, a partir dos reinados de D. Afonso III e de D. Dinis, demonstra a importância que estes reis concederam à língua românica.

D. Dinis funda a Universidade de Coimbra, promovendo o desenvolvimento cultural do país e consolida a língua portuguesa na chancelaria (redação de leis e de documentos da administração) em vez do latim, seguindo o modelo de seu avô, Afonso X de Leão e Castela que, no seu reinado iniciado em 1252, instituiu o vernáculo castelhano como a língua da chancelaria do seu reino. Apesar de, em ambos os casos, o latim ter continuado a ser a língua da igreja e do ensino.

Os séculos XIV e XV caracterizam-se por uma intensa atividade de tradução, levada a cabo nos mosteiros de Santa Cruz de Coimbra e de Alcobaça e na Corte dos primeiros reis e príncipes de Avis. Com a Casa de Avis inicia-se também a historiografia original, que tanto narra a história oficial dos reis portugueses como os grandes feitos dos descobrimentos. Metzeltin (2007: 162) refere que ao longo dos séculos XIV e XV, reis, príncipes, tradutores e escritores conseguem emancipar o português de sua situação subalterna em relação ao latim. Mas o português teve que se afirmar também contra o contínuo perigo de uma diglossia com o castelhano como língua dominante até ao século XVII.

No reinado de D. João III, o comércio florescia e a cultura brilhava. Apareceram no país os grandes autores renascentistas (João de Barros, Luís de Camões), personalidades conscientes do valor da sua própria língua, da sua importância como factor de identidade nacional e do perigo que representa o castelhano, língua que graças ao seu desenvolvimento literário e político poderia impor-se como língua administrativa e cultural dominante, como já havia acontecido em Leão, Aragão e Galiza, e estava a acontecer em Catalunha.

Os três grandes gramáticos do século XVI intervieram ativamente na defesa da língua portuguesa, segundo atesta Fernão de Oliveira (1981) citado por Metzeltin (2007):

*[...] nos falamos com grande repouso como hom s assentados: & não somente em cada voz por sy mas tambem no ajuntamento & no som da lingoagem pode auer primor ou falta antre nos: não somente nestas / mas muitas outras cousas tem anossa língoa auantag : porque ella e antiga no ensinada/ prospera/ & b cõuersada: & tamb exercitada em bos tratos & ofícios (OLIVEIRA, 1981: cap1 apud METZELTIN, 2007: 164-165).*

O mesmo autor recomenda que não se trabalhe em língua estrangeira, mas que se apure a língua portuguesa com boas doutrinas que possam ser ensinadas a muitas outras gentes.

A expansão da língua fora das fronteiras do reino é vista como proeza da superioridade internacional da nação. Na dedicatória de sua gramática ao príncipe Filipe, Barros (1971), citado por Metzeltin (2007), exclama:

*Qual será lógo alinguágem que nesta tenrra & dilicáda idade de uóssa alteza mais natural & obediente uos deue ser, senam a uóssa portuguesa, de que uos deos fez príncipe & rey em esperança. Aquella que em Europa ae estimada, em Africa & Assia por amor, armas & leys tam amáda e espantósa [...] (BARROS, 1971: 164 apud METZELTIN, 2007: 165).*

O português dispõe de uma rica tradição gramatical e lexicográfica que começa no Renascimento com os tratados de Fernão de Oliveira (1536) e João de Barros (1540).

A consciência da variação linguística em Portugal é antiga. D. Duarte propôs, no seu *Leal Conselheiro*, regras de tradução a serem observadas, o que revela a importância e o respeito que se deve dar às diferenças diafásicas. Metzeltin (2007: 167) refere que, no princípio do século XVIII, Jerónimo Contador de Argote percebe toda a amplitude da variação linguística. Na sua obra *Regras da Língua Portuguesa (1721)*,

distingue sem juízos de valor dialetos “locais” e de “profissões”, assim como um dialeto a que chamou de “rústico”, usado por gente “ignorante”, “rústica” e “não civilizada”. Este dialeto rústico difere do dialeto “verdadeiro” na pronúncia, nas palavras e no modo de falar o português.

Como observa justamente Marques (1974: 175), citado por Metzeltin (2007: 167), “nunca escolas e mestres particulares o ensinaram até finais da Idade Média. Um pouco à maneira dos dialetos de hoje, o português era ouvido no berço, falava-se depois naturalmente e escrevia-se (os que sabiam escrever) sem nunca se ter aprendido”. Na época do Iluminismo, Verney (1949: 26-33), citado por Metzeltin (2007: 167), formula explicitamente a necessidade de estudar a gramática da sua própria língua, condição para falar como homens doutos. Em 1761, durante o governo de Marquês de Pombal, criou-se o Real Colégio dos Nobres, uma instituição de ensino cujo programa previa o ensino obrigatório do português.

No século XVI, a língua portuguesa espalhou-se pelo mundo, quando Portugal estabeleceu um império colonial e comercial (1415-1999) que se estendeu do Brasil, América, a Macau, na Ásia, e a África. Após a independência das antigas colónias africanas, o português padrão de Portugal foi o escolhido pelos países africanos de língua portuguesa. O português tem apenas duas variedades de aprendizagem: a europeia e a brasileira. Na língua portuguesa europeia, a variedade prestigiada que deu origem à norma-padrão é a variedade culta de Lisboa.

Portanto, diferentemente do que aconteceu em Espanha e França, Portugal foi desde sempre um Estado Central basicamente monolíngue. Devido à transformação social, ocorrida nos meados do século XVII, que levou à ascensão da burguesia, a nova classe social no poder também impôs a sua maneira de falar às demais classes, como é normal em situações históricas semelhantes, transformando as modernas variantes cultas faladas no eixo Lisboa-Coimbra, em modelo de comportamento. Isto é, em Portugal, o que se impôs foi a norma-padrão e não a língua, enquanto em Espanha e em França foram impostos pelo Estado uma língua e uma norma.

### 2.3.2 O processo de padronização em sociedades pós-coloniais

A ocidentalização do mundo começou no século XV, com o processo histórico da colonização da América, da Ásia e de África. O colonialismo, em geral, precisava legitimar a imposição de seus sistemas aos povos indígenas. Inferiorizar o oprimido era a regra fundamental, numa escala de valores que pertencem à cultura dominante, estruturada a partir da imposição da universalidade de sua civilização, considerada como a única base para a criação de um modelo absoluto' de visão de mundo, de sociedade, de economia, de política e de cultura.

A viagem da língua portuguesa pelo mundo inicia em 1415, com o movimento expansionista que lança os portugueses ao mar, levando como companheiros de viagem a religião, a cultura e principalmente a língua, reconhecida por João de Barros (como antes fizera António de Nebrija para o castelhano) como “companheira do império”. A língua foi o poderoso agente da trajetória histórico-linguística de Portugal e das suas ex-colónias, uma história caracterizada por relações tensas, de dominação, de violência exercida sobre o Outro. As palavras de Ferreira (1989) explicitam a natureza dessas relações:

O sistema colonial é de sua natureza antropofágico. Ao instalar-se em território alheio, o colonialismo alimenta-se de uma necessidade: a devoração do Outro. Em todos os sentidos: político, cultural, ideológico, económico, religioso e linguístico (FERREIRA, 1989: 31).

O estatuto de “companheira de império” atribuiu à língua portuguesa uma função imperial, capaz de impor o poder da força colonial, função construída em torno de uma ideologia de *deficit*, baseada no pressuposto da sua superioridade – língua com uma tradição cultural erudita – em relação às línguas indígenas, línguas apenas com tradição folclórica e, como tal, impróprias para uso no trato social. Assim, as populações indígenas foram obrigadas a romper com as suas milenárias estruturas mentais e sociais para se transferirem para o plano do mundo dos “assimilados”, passando a viver no estilo e costumes europeus, falando, lendo e escrevendo em língua portuguesa.

Portanto, o sistema ideológico colonial teve como política linguística a imposição do português como língua única, legítima no sentido da subalternização dos valores culturais dos povos colonizados resultado de um processo glotocídio, evidenciado por Ferreira (1989):

O colonialismo é a negação da personalidade do Outro. Ele, o colonialismo, nega e reprime a cultura autóctone e obriga à cultura metropolitana. Altera os hábitos sociais, intervém na culinária, no vestuário, no sistema agrícola, no regime de propriedade, na habitação, no sistema jurídico, na ordem social milenar estabelecida, impõe novos padrões de cultura e substitui a língua (FERREIRA, 1989: 29).

É pois na sequência desta política glotofágica que se promoveu a assimilação das populações através de um processo de substituição das línguas originais pelo português em sociedades coloniais. Mas dado o carácter não universal da padronização, cada empreendimento colonial teve sua história e desdobramentos diferentes, o que se reflete na atual situação de cada um dos países pós-coloniais. No Brasil, por exemplo, o português é uma língua maioritária, embora até hoje não tenha conseguido resolver adequadamente o conflito entre a norma gramatical definida artificialmente no século XIX e a norma efetivamente praticada; enquanto em Moçambique é uma língua minoritária, mas desempenha um papel importante na vida nacional, ilustrando uma política linguística exoglóssica.

### 2.3.2.1 O processo de padronização no Brasil

No século XVI, o Brasil era basicamente povoado por populações indígenas que falavam línguas de base *tupi* em toda a costa brasileira, do litoral paulista até ao litoral amazónico. Durante a maior parte do período colonial, a língua portuguesa foi de uso minoritário e o padrão linguístico era o mesmo da Metrópole – Portugal. No século XVII, começam a chegar ao Brasil populações africanas, falantes de diferentes línguas. Já no século XVIII, com a exploração de ouro em Minas Gerais, aumenta significativamente a presença portuguesa.

Em 1757, Marquês de Pombal, então primeiro-ministro português, proibiu o uso público das línguas indígenas e da chamada *língua geral*, de base *tupi*, que era usada para catequisar os índios e tinha amplo uso social. Este Decreto de Pombal é o primeiro exemplo da natureza impositiva que vai caracterizar as políticas linguísticas do Brasil.

A norma-padrão brasileira surge no decorrer do século XIX, com o objetivo de “neutralizar a variação e controlar a mudança” (FARACO, 2002: 40). Mas, em vez de se fixarem os usos dos falantes letrados como padrão, como é típico em processos de padronização, determinou-se que a norma-padrão seria criada inspirada na língua

veiculada em textos de escritores portugueses, impondo-se, assim, a variedade correta para uso dos brasileiros. Esta imposição da norma linguística não é necessariamente um fenómeno linguístico; reflete os interesses políticos de uma parte da elite social que associava o uso de uma variante do português de Portugal ao afastamento da mestiçagem e da “pequenez” do Brasil, conforme destaca Bagno (2002):

A notável repulsa da elite brasileira por seu próprio modo de falar o português encarna, sem dúvida, a continuação no tempo desse espírito colonialista, que se recusa atribuir qualquer valor ao que é autóctone, sempre visto como primitivo e incivilizado. Já Fontes denunciava em 1945 que esse desprezo de nossa língua anda sempre irmanado ao descaso por tudo o que ela representa: a gente e a terra do Brasil (BAGNO, 2002: 180).

Após a independência, a elite brasileira continuou a defender o projeto político que buscava a lusitanização progressiva não só do modo de falar mas também da norma escrita rumo ao ideal de uma nação branca, procurando, como Faraco (2002: 34) escreve, “diferenciar-se do *vulgo*”. Já outro segmento oitocentista (movimento Romântico), liderado pelo escritor José de Alencar, defendia não só a leitura e os estudos clássicos, mas também um abrasileiramento da língua escrita.

Atualmente, passados quase dois séculos de independência política, a sociedade brasileira, por influência de ideologias coloniais, ainda não conseguiu resolver a situação de conflito linguístico que se verifica entre a norma-padrão lusitanizante - instrumento de repressão e policiamento dos usos linguísticos – e as variedades cultas - usos reais da língua por parte das classes sociais urbanas letradas.

Em 1896, o culto à norma lusitanizante atinge o seu apogeu e concretiza-se na criação da conservadora Academia Brasileira de Letras, norteando o espírito de ‘defesa’ da “língua” contra toda “corrupção” provocada pelo (ab)uso do idioma por parte do “vulgo.”

No início do século XX, reacende-se a polémica em torno da “língua brasileira”, novamente liderada por um movimento estético literário – o modernismo, com a finalidade de se sistematizar uma gramática da variedade brasileira do português.

O movimento modernista, dirigido pelos escritores que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922, retomou o ideário romântico da construção de uma literatura que se fizesse com a língua culta real do Brasil - a língua que realmente serve de instrumento de interação social dos brasileiros cultos, a língua que de facto pode ser

classificada de materna, um PB vivo e dinâmico que participa, interfere, influi na construção e constituição da sociedade brasileira, cada vez mais complexa e multifacetada, o PB muito diferente do português falado em Portugal e da norma-padrão tradicional - o que significava pôr abaixo os puristas e deixar de reproduzir mecanicamente a sintaxe do padrão lusitanizante. O primeiro efeito do ideal modernista foi uma espécie de emancipação linguística dos escritores brasileiros. Faraco (2012) aponta um segundo efeito ainda pouco percebido nas discussões linguísticas:

As nossas melhores gramáticas – em especial as publicadas na segunda metade do século 20 – sem poder ignorar a expressão linguística de nossos grandes escritores modernos, começaram a flexibilizar o discurso dogmático e passaram a acolher – mesmo que ainda timidamente – algumas das características reais do português culto brasileiro. O mesmo veio a ocorrer com os dicionários contemporâneos, em especial o Aurélio e, sobretudo, o Houaiss (FARACO, 2012: 12).

No entanto, essa alteração no discurso dos bons instrumentos normativos construídos com respaldo filológico ainda não se difundiu socialmente. O que tem predominado e que tem servido de referência no sistema escolar, e tem sido reforçado por boa parte dos consultórios gramaticais da mídia, pela ação de revisores das editoras, por manuais de redação dos grandes jornais, por cursinhos pré-vestibulares e pré-ENEM e por elaboradores de questões de concursos públicos é uma norma estreita a que Faraco (2009) chama de norma *curta*, ensinada com a mesma didática com que se ensinou, durante séculos, a língua latina no Ocidente: o português era analisado, dissecado e “reconstituído” como se fosse uma língua morta, preservada apenas em textos “clássicos”.

O percurso histórico do Brasil é que fez com que as suas características linguísticas cultas fossem relegadas ao segundo plano e fosse adotada uma norma irreal. Esta postura histórica deu origem a uma cultura normativa estreita, categórica e dogmática e sem qualquer fundamento em pesquisas linguísticas e filológicas sistemáticas. Ao cabo de um século e algumas décadas de descaminhos normativos, Faraco (2012) refere que o Brasil vive dois conflitos cruciais:

[...] de um lado, a norma culta real frente à norma culta artificial; de outro, o que é ainda pior, um discurso normativo estreito, curto, dogmático que se sobrepõe a um discurso normativo relativamente flexível e que acolhe timidamente algumas das características da nossa expressão culta (FARACO, 2012: 13).



Além desses conflitos no âmbito da expressão culta, a realidade sociolinguística brasileira tem uma outra peculiaridade, ou seja, uma pesada divisão entre, de um lado, o conjunto das variedades que constituem o chamado português culto (variedades típica e tradicionalmente urbanas, próprias dos segmentos sociais melhor situados na pirâmide econômica e, portanto, com acesso histórico pelo menos à educação básica completa e aos bens da cultura letrada); e, de outro, o conjunto das variedades que constituem o chamado português popular (variedades de origem rural, própria dos segmentos sociais da parte baixa da pirâmide econômica e, portanto, com acesso historicamente restrito à educação básica completa e aos bens da cultura letrada).

Com a implantação e o desenvolvimento da Sociolinguística, no Brasil, tem início um grande movimento de descoberta e revelação da realidade linguística do PB em suas múltiplas variedades sociais, regionais, etárias, profissionais etc., e da existência de outras línguas faladas em território brasileiro entre línguas indígenas e línguas trazidas pelos imigrantes europeus e asiáticos.

#### 2.3.2.2 O processo de padronização em Moçambique

Os primeiros momentos sócio-históricos da língua portuguesa em Moçambique remontam ao século XV e estão estreitamente ligados à colonização portuguesa. Vasco da Gama, foi o primeiro colonizador português que chegou a Moçambique em 1498 e a primeira povoação portuguesa foi fundada em 1530, na zona de Sena - Centro de Moçambique. Segundo Ferreira (1989), a penetração portuguesa em Moçambique foi dificultada pela presença dos árabes que já tinham estabelecido relações comerciais com africanos, em particular com moçambicanos da região Norte, divulgando também, por todas as cidades por eles administradas, a sua cultura e religião, o Islã, bem como a língua árabe utilizada, de forma obrigatória, nas práticas religiosas.

Sendo assim, em Moçambique, a ocupação efetiva e a implementação do sistema colonial só foi possível em 1885, a quando da Partilha de África na Conferência de Berlim. Neste período, a “igreja católica e o empreendimento colonial estiveram estreitamente vinculados, física e ideologicamente, desde o início da expedição portuguesa e, à vista dos colonizadores, confundiam-se num único objectivo” (ZAMPARONI, 1998: 416).

Segundo Newitt (1998), nos séculos XVI e XVII, a língua portuguesa era usada para exercer a dominação, excluindo assim as línguas africanas em todas as esferas do poder, com o argumento de que as mesmas eram “incapazes de cumprir certas funções, sobretudo a de veicular as noções modernas, os conceitos abstratos e científicos, invariáveis com línguas de ensino, de cultura ou de pesquisa” (ZAMPARONI, 2009: 32).

As línguas da família *bantu* faladas em Moçambique eram, de forma preconceituosa, designadas de pretoguês, dialeto, apesar de HAUGEN, 2001: 100) defender que “Todo dialeto é uma língua”. Esta ideologia preconceituosa valorizou a língua portuguesa de tal forma que o mito segundo o qual falar português é sinónimo de ser civilizado ou assimilado consolidou-se. Conforme Bagno (2011: 380), essa ideologia preconceituosa consistia em menosprezar as línguas do colonizado em prol da língua da Metrópole. Mas as línguas *bantu* têm as mesmas competências como qualquer língua, ou seja, têm uma gramática, um léxico, uma morfologia e uma sintaxe próprias.

O sistema colonial português dificultava a vida dos moçambicanos de tal forma que só nas primeiras décadas do século XX é que surgiu, na zona urbana, um grupo restrito da população moçambicana com conhecimento do português. Em 1890, com a criação da primeira escola primária do país, este grupo restrito tem acesso à escolarização em português e conseqüentemente ao domínio da língua portuguesa, condição fundamental para a aquisição do estatuto de não indígena. Na zona rural, continuavam a predominar as línguas da família *bantu*.

Assim, conforme Mazula<sup>6</sup> (1995: 80), na primeira metade do séc. XX, surgem as primeiras medidas de difusão do português em todo o país, através da promulgação do “Ato Colonial” em 1930. Este dispositivo permitiu a criação de uma legislação que regula a relação de Portugal com as suas colônias. Também, nesse ano, é criado o ensino indígena, como forma de garantir que as populações locais tivessem acesso à instrução formal, a ser ministrado numa única língua – a língua colonial (modelo assimilacionista francês), dando início a um processo de estigmatização e de desprezo das línguas da família *bantu*, faladas em Moçambique, passando os falantes destas

---

<sup>6</sup> Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1993) tendo defendido a tese com o título: Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique (1975-1985) na qual reflete sobre as bases teóricas que fundamentam o SNE.

línguas a serem considerados indivíduos não civilizados. Os jornais de imprensa o *Africano* e o *Brado Africano* marcam o surgimento de uma elite moçambicana local produtora de um discurso culto em português, os assimilados, já que o povo moçambicano estava dividido em assimilados e não assimilados, estes últimos analfabetos e não falantes do português.

É a partir deste período que se dá o desenvolvimento de centros urbanos no sul do país que inicia a colonização massiva do país: em 1960, chegam a Moçambique 50.000 colonos e há notícia de que em 1960, chegam mais 90.000. O desenvolvimento dos centros urbanos no sul e a chegada massiva de portugueses podem ser considerados factores que contribuíram para a expansão da língua portuguesa em Moçambique (Mazula, 1995: 82).

Mas, apesar dos esforços levados a cabo pelo regime colonial português, nos últimos anos do domínio colonial, no sentido de consolidar a sua presença em Moçambique, quando se dá a independência, em 1975, o português ainda era, essencialmente, uma língua urbana, falado como L2 e aprendido formalmente na escola por um grupo minoritário da população. Firmino (2005: 138) destaca que, durante o período colonial, a aquisição da língua portuguesa pelas populações africanas era motivada pela “posição que a língua mantinha nos sistemas ideológico, sócio-cultural e económico coloniais” e enfatiza o facto de a associação do português com o prestígio ter sido reforçada com a proclamação da independência quando afirma o seguinte:

Este prestígio foi reforçado pelo facto de o português ter sido envolvido num novo quadro ideológico, que o promoveu e o adoptou como um importante símbolo da unidade nacional e como língua oficial, apesar de ser a língua do ex-colonizador. Moçambique considerou que ela poderia ser útil para facilitar o intercâmbio internacional e mesmo a organização nacional, atribuindo-a o estatuto de língua comum na sociedade em geral multilíngue. Como resultado, o uso e os utentes do português expandiram-se (FIRMINO, 2005: 140).

Com a independência, o português assume o estatuto de língua oficial, tal como no período colonial, continuando a ser a única língua usada em funções sociais e promovida como o garante da unidade nacional, da comunicação com o mundo, assim como da transmissão do conhecimento científico. Nesse processo de oficialização, assumiu-se como referência a norma europeia.

Firmino (s/d: 8) refere que a escolha da língua portuguesa como língua oficial e da unidade nacional é consequência da história de seu uso em Moçambique, ao tipo de diversidade linguística que caracteriza o país, às premissas ideológicas relacionadas com o tipo de sociedade concebida para o país, assim como à necessidade de cooptar as elites na estrutura do poder e nas instituições burocráticas do novo Estado independente. O estatuto de língua de prestígio associada às funções oficiais e à mobilidade social é resultado da política colonial e da ideologia linguística com que se correlacionava.

Por isso, pode-se inferir que a oficialização do português ocorreu naturalmente, porque as elites eram educadas em português, enquanto as línguas da família *bantu* eram reservadas apenas para ambientes familiares ou para contextos informais. Nessa época as atividades oficiais eram em língua portuguesa. A oficialização do português está ligada ao surgimento de um quadro ideológico que associa o português à promoção da unidade nacional e à criação de uma consciência própria de nação que firma seus interesses contra outros grupos. Segundo Firmino (s/d), os indícios do desenvolvimento de um tal quadro ideológico (primeiro marco de apropriação do português) surgiram durante a luta de libertação nacional, quando líderes políticos engajados na luta pela independência adotaram o português como língua de comunicação entre os militares da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). O objetivo foi de evitar conflitos étnicos, usando assim a “arma [língua] capturada ao inimigo que serviria para lutar contra esse inimigo, identificado como o colonialismo, o sistema colonial e não o povo português” (SILVA, 2003: 30-39), porque os militares eram provenientes de várias etnias e falavam diferentes línguas *bantu*. A língua portuguesa, o grande agente de opressão colonial, surgia no seio do movimento nacionalista, com uma ideologia linguística oposta que conferia a esta mesma língua usada para opressão do povo um novo significado simbólico – instrumento da luta contra o colonialismo.

Quando se dá a independência, em 1975, a ideologia adotada durante a luta de libertação foi expandida por todo o país. A preservação da unidade nacional continuava relevante para a construção do novo Estado independente. Por isso, a FRELIMO adotou a língua portuguesa não só como língua de unidade e promotora da integração

social, mas acima de tudo como um instrumento do progresso nacional, conforme atesta o excerto do Discurso de Abertura do I Seminário sobre o Ensino da língua Portuguesa, proferido por Graça Machel, então Ministra da Educação e Cultura:

A Língua portuguesa é o meio de comunicação entre todos os moçambicanos que permite quebrar as barreiras criadas pelas línguas maternas, através dela, a ideologia do Partido FRELIMO, que encarna os interesses das massas trabalhadoras e exprime os seus valores revolucionários, é difundida e estudada para ser aplicada, orientando o nosso Povo na luta pela criação de uma sociedade justa, próspera e feliz, a Sociedade Socialista. A Língua Portuguesa é também a língua veicular do conhecimento científico e técnico. Na alfabetização de milhares de trabalhadores, operários e camponeses, ela desempenha um papel importante pois fornece os instrumentos necessários para orientar e controlar a produção, em suma, para melhorar o bem-estar social e material [...] É ainda utilizando a Língua Portuguesa que comunicamos com os outros povos do mundo, transmitindo a rica experiência do nosso Povo e recebendo a contribuição do património cultural mundial [ REVISTA TEMPO n.º 471: 12].

A apropriação do português, pela FRELIMO, no início do movimento de libertação é que legitimou a sua adoção no país já independente e, por isso, não houve espaço para esta decisão ser vista como sinal de nostalgia do colonialismo. Rosário<sup>7</sup> (1982) justifica:

Diferentemente de muitos países do continente, a situação da língua portuguesa não é a de uma herança incómoda com carácter provisório enquanto se não encontra uma língua 'genuinamente' africana [...] É um projecto que visa anular todas as consequências da arbitrariedade do traçado geográfico do país, dar-lhe uma identidade nacional e uma consciência cultural, através do povo que nele habita (ROSÁRIO, 1982: 64-65).

Em decorrência da nova dinâmica socioeconómica, verifica-se a expansão da comunidade de falantes da língua portuguesa, quer devido ao alargamento do seu uso não só em contextos formais, mas também em contextos não formais (como mercados ou restaurantes), quer devido às interações quotidianas urbanas, à explosão escolar que foi ampliada e campanhas de alfabetização promovidas, nos anos 70. Com efeito, logo a seguir à independência, verificou-se, segundo Mazula (1995: 83), um aumento do número de alunos inscritos no ensino primário, de seiscentos e cinquenta mil para um milhão e trezentos mil.

Com a independência de Moçambique, a pressão sobre o povo era de tal forma que nas instituições públicas eram afixados avisos apelando para a obrigatoriedade do

---

<sup>7</sup> Figura proeminente na vida política e linguística de Moçambique. Doutorada em Letras, especialidade de Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa, Universidade de Coimbra, Portugal (1987).

uso da língua oficial. Esta política de promoção do português possibilitou que fosse apropriada por novos falantes e em novos domínios.

Desse modo, perante o ambiente de plurilinguismo e multiculturalidade em que o país se encontrava, definir a política linguística em Moçambique não era tarefa fácil. O português, que antes da independência era a língua falada por brancos e por uma minoria de negros e mulatos assimilados, era a única língua que tinha condições de unir os moçambicanos.

É deste modo que à medida que a nova percepção linguística se tem consolidado, o português, paulatinamente, foi deixando de ser considerado um elemento intruso e exógeno, porque passou a incorporar novas características linguísticas distintas, isto é, o processo de ‘nativização’ do português passou a expressar duas dimensões: uma simbólica, com emergência de novas ideologias sociais, especialmente, nas zonas urbanas, porque passou a ser usado para pôr em prática relações tipicamente moçambicanas e outra, linguística, com o desenvolvimento de novas formas linguísticas associadas ao seu uso, que remete para o processo de variação linguística, presente em todos os países linguisticamente heterogénios (FIRMINO, 2008: 8).

Convém ressaltar, no entanto que essas formas linguísticas em variação não estão distribuídas uniformemente entre a população moçambicana, nem são usadas em todas as situações comunicativas. Por isso, Firmino (s/d: 22-23) refere que o português em Moçambique pode ser visto como um *continuum* que oscila desde as formas do “mau” português (pejorativamente chamado de pretuguês), até as formas mais próximas do PE, fazendo com que haja uma construção social do português, ou seja, os falantes, de forma criativa, fazem uso dos recursos disponíveis do PE, bem como inovações enraizadas nas condições políticas, económicas, sociais e linguísticas prevalecentes.

Apesar da explosão do número de falantes do português, após a proclamação da Independência em Moçambique, até finais dos anos 70 não existia ainda uma variedade “nativizada” falada por adultos, com novas propriedades gramaticais estabilizadas que justificasse o seu estudo. Nos anos 80, as pesquisas sobre esta variedade do português em Moçambique começaram, apesar de alguns estudiosos

(Raposo, 1984; Gonçalves, 1985; Firmino, 1987) considerarem ser ainda prematuro determinar com exatidão as propriedades linguísticas desta variedade. Desde então, a pesquisa conheceu avanços significativos e os resultados proporcionam uma visão panorâmica das propriedades específicas da gramática da variedade do português em Moçambique. Gonçalves (2010a: 60) analisou a formação da variedade moçambicana do português e concluiu que a mesma encontra-se na fase de libertação e expansão e que, apesar da sua instabilidade, as inovações relativamente ao PE são significativas.

Perante esta dinâmica do processo de nativização do PM, vários autores consideram já possível, e até necessário, refletir sobre as linhas gerais que poderão/deverão orientar a sua futura padronização. Lopes (1997: 45) defende que é a variedade educada que deve ser institucionalizada, por ser “relativamente estável e adequada”. Dias (2009: 415) apela para a necessidade de descrição dos usos linguísticos típicos do PM, de forma a determinar a frequência dos falares. Stroud (1997: 27) é pela adoção do padrão educado e orienta que seja realizada uma descrição que permita distinguir formas consistentes de erros temporário, pois, em situações de aquisição/aprendizagem de L2, os falantes educados podem usar elementos fossilizados de anteriores estágios de aquisição.

Tendo em conta a objetividade e o rigor que caracterizam o processo de padronização linguística, Gonçalves (2010a: 61) nota que os dados ainda não são suficientes pois “não foi realizado um estudo que tome como base um *corpus* representativo da variedade educada a nível nacional”, sendo necessário: realizar pesquisa sobre aspetos fónicos e estratégias retóricas e discursivas dos falantes; recolher informação sobre a frequência e a sistematicidade das propriedades específicas do PM, sobre a distribuição social dessas propriedades e sobre os fenómenos típicos dos falantes instruídos. Gonçalves (2010a) argumenta que o processo de padronização da(s) norma(s) culta(s) do português, em Moçambique, não se vislumbra para breve e aponta como causas o facto de os falantes preocuparem-se com a convergência; a falta de instituições responsáveis pela padronização da língua (Academias); ao prestígio da língua portuguesa em Moçambique; e os problemas de natureza socioeducacionais.

O processo de variação e mudança em curso no português, em Moçambique, leva a que, no discurso dos falantes, ocorram, com alguma sistematicidade, fenómenos não convergentes com a norma de ensino – PE, isto é, fenómenos que refletem as situações de contacto de línguas e contacto bidialetal que caracterizam o multilinguismo em Moçambique.

Por isso, em seguida, faz-se a apresentação de algumas reflexões teóricas acerca do processo de aquisição/aprendizagem de L2 e o ensino-aprendizagem do português em Moçambique.



### **3 AQUISIÇÃO DE L2 E O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE**

Neste capítulo são abordados alguns factores inerentes ao processo de aquisição de L2 e ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique, os contextos de aquisição e os factores de insucesso na aquisição/aprendizagem de L2; os conceitos de competência linguística e comunicativa; considerações sobre metodologias de ensino de línguas; o ensino-aprendizagem do português, focalizando os programas de ensino, o manual do aluno e a formação de professores; a situação sociolinguística; o conflito entre a norma de ensino-aprendizagem e a norma sociolinguística.

#### **3.1 AQUISIÇÃO/ APRENDIZAGEM DE L2**

A língua portuguesa, conforme já referido, é a língua oficial de Moçambique, apesar de ser a L2 para a maioria da população moçambicana. Por isso, a importância da distinção dos conceitos de aquisição e aprendizagem. Segundo Carioni (1988: 50), aquisição ocorre ao nível do subconsciente, que funciona por força da necessidade de comunicação enquanto força vital, função que o cérebro não pode deixar de cumprir ao ser exposto aos impulsos fonéticos da língua identificados como mensagens codificadas em língua. Já a aprendizagem significa saber regras gramaticais da língua, ter consciência delas, poder falar sobre elas, portanto, a aprendizagem é um esforço consciente. Ainda segundo Carioni (1988: 53), a hipótese que leva à distinção dos dois processos pressupõe que adultos também podem adquirir uma L2 com uma perfeição “quase idêntica” a de falantes nativos, sem nenhum conhecimento consciente de suas regras.

Geralmente, a expressão AL2 pressupõe a necessidade de possuir uma segunda língua, não só como condição para ter um emprego, na maioria das vezes, mas também porque a própria globalização assim o exige. Mas, estes pressupostos não tomam em consideração aspetos relacionados à AL2 em situações de exposição direta a línguas diferentes da L1, como é o caso de crianças que, logo nos primeiros anos de vida, são expostos à AL2 por vários motivos.

Os primeiros estudos sistemáticos sobre como os indivíduos adquirem uma L2 têm uma história recente, datam do século XIX.

Aquisição de Segunda Língua é uma expressão derivada do inglês *Second Language Acquisition – SLA* e designa não só o processo de assimilação de uma L2, mas também de uma terceira ou quarta línguas, isto é, assimilação de uma não primeira língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização.

A AL2 implica a transformação do conhecimento adquirido em algo inteligível, para além do desenvolvimento de habilidades comunicativas de forma a garantir a interação com outros falantes. Mas, essa aquisição pode ocorrer de forma automática, no ambiente familiar do aprendente, em contacto com a L2; ou pode ocorrer quando o aprendente tem contacto com a L2, no ambiente escolar, a partir de conceitos básicos da língua, através de gramáticas, em situação de sala de aulas.

Segundo Krashen (1988: 76), a AL2 refere-se ao processo de assimilação que ocorre de forma natural, intuitivo, subconsciente, produto da interação em situações reais de convivência humana em que o aprendente assume o papel de sujeito ativo. Krashen (1988) compara a AL2 ao processo de aquisição de L1 pelas crianças. Este processo produz, no aprendente, habilidades prático-funcionais sobre a língua-alvo e não conhecimento teórico. Desenvolve familiaridade com as características fonéticas da língua-alvo, sua estrutura e seu vocabulário. É responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa, assim como pela identificação dos valores culturais da língua-alvo. Uma abordagem de língua inspirada na aquisição valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aprendente. Krashen (1988) atesta:

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 skills in the spoken language without theoretical knowledge<sup>8</sup> (KRASHEN, 1988: 78).

Já o conceito de aprendizagem de L2 está ligado à abordagem tradicional do ensino de língua, assim como é ainda hoje praticada nas escolas. O foco é a língua na

---

<sup>8</sup> A aquisição de línguarefere-se ao processo de assimilação natural, envolvendo intuição e aprendizagem subconsciente, que é o produto de interações reais entre pessoas onde o aprendente é um participante ativo. É semelhante ao modo como crianças aprendem sua língua nativa, um processo que produz habilidades funcionais na língua falada sem conhecimentos teóricos.

sua modalidade escrita e a finalidade é fazer com que o aprendente compreenda a estrutura e saiba as regras gramaticais da língua-alvo através de esforço intelectual e de sua capacidade dedutiva e lógica. Esta abordagem inspirada na aprendizagem limita a espontaneidade, porque o professor, na maioria das vezes, assume o papel de sujeito ativo, a autoridade no assunto; e a participação do aprendente é, frequentemente, a de sujeito passivo. Este é um processo progressivo e acumulativo, normalmente ligado a um plano didático pré-definido, que inclui memorização de vocabulário e tem por objetivo a função metalinguística:

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>9</sup> (KRASHEN, 1988: 82).

Tendo em conta a situação sociolinguística de Moçambique, o primeiro contacto com a língua portuguesa pode ocorrer através do processo de aquisição ou através da aprendizagem. Por isso, no ensino-aprendizagem de L2 é pertinente tomar em consideração não só as características do aprendente (cognitivas, linguísticas e sociais) e as características da L1, mas também o contexto em que cada um dos processos ocorre.

### 3.1.1 Contextos de aquisição/ aprendizagem do português em Moçambique

A natureza exógena da língua portuguesa, adotada como única oficial num ambiente sociolinguístico multilíngue, é um dos contextos que marca o processo de aquisição/ aprendizagem do português em Moçambique. A língua portuguesa, apesar de ter sido o grande instrumento de opressão durante o processo de colonização, segundo Dias (2002: 101), é hoje considerada uma língua moçambicana e é muito

---

<sup>9</sup> É um processo progressivo e cumulativo normalmente ligado a resumos prévios que incluem memorização de vocabulário. Procura transmitir ao aprendente conhecimento acerca da língua, suas funções e estrutura gramatical com suas irregularidades, seus contrastes com a língua nativa do estudante, conhecimento que vai ajudar a produzir as habilidades práticas para entender e falar a língua. Este esforço de acumulação de conhecimento torna-se frustrante devido à falta de familiaridade com a língua.

admirada porque é a única língua de comunicação alargada e a única com que os moçambicanos não têm uma relação de identificação étnica forte e nem uma grande fidelidade linguística como acontece com as línguas *bantu*, ou seja, permite a união entre os moçambicanos. A norma-padrão do PE é o modelo de perfeição linguística, pois existe uma idealização de que é o único instrumento que leva o aluno a saber falar, ler e escrever melhor e que só através dela é que se pode discutir a maior parte dos assuntos políticos, científicos e técnicos apesar de 85.2% da população ter o português como sua L2, contra apenas 10.5% que tem o português como sua L1.

A alta taxa de analfabetismo é outro contexto que marca a aquisição/aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique. Quando se deu a independência, em 1975, a população moçambicana apresentava uma taxa muito elevada de analfabetismo, 93%, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE). O Governo foi envidando esforços para reverter a situação e, assim, a taxa que já era de 60%, em 1997, baixou para 50.4% em 2007 (INE, 2007). Desta forma, a taxa de analfabetismo na população das zonas urbanas é de 31.1%, sendo 17.5% para os homens e 44,9% para as mulheres. Já nas zonas rurais, a taxa é de 68,9%, sendo 52.1% para os homens e 83% para as mulheres. Esta alta percentagem de mulheres não alfabetizadas resulta da prioridade estabelecida pelos progenitores para a educação dos filhos em prejuízo das filhas (INE, 2007).

A relação que os aprendentes estabelecem com a norma adotada para o ensino (PE) é outro contexto que marca a aquisição/aprendizagem do português em Moçambique. A maior percentagem da população continua a viver nas zonas rurais, apesar da redução dos anteriores 80% em 1997 para 70% em 2007, e utiliza as línguas *bantu* na sua comunicação quotidiana. O português é falado especialmente por pessoas escolarizadas ou por aquelas que vivem nas cidades.

Com a proclamação da independência, o número de falantes de português como L1, nas cidades, cresceu resultante da mudança de parte da população das zonas rurais para as zonas urbanas. Nas zonas urbanas, a maior parte dos pais ensina aos seus filhos e estes por sua vez passam a usá-la como sua L1. Mas os pais não são falantes nativos do português, na sua maioria, e muitas vezes não têm um nível de escolaridade que lhes permite usar norma(s) culta(s). Há no discurso desses pais

marcas linguísticas que refletem a situação de contacto de línguas e do contacto bidialetal (variedades do português) típicos do ambiente sociolinguístico de Moçambique. Portanto, para além de língua oficial, a língua portuguesa é a L1 ou L2 dos aprendentes. Mas o que distingue os falantes de português L1 dos falantes de português L2 é, em princípio, apenas o contexto (natural ou instrucional) em que têm o primeiro contacto com a língua, porque, em ambos os contextos, a quantidade (número de falantes nativos é muito reduzido) e a qualidade do *input* do português a que estão expostos é desenvolvido por falantes não nativos do português, e, por isso, a produção linguística dos falantes do português L1 ou L2 afigura-se distanciada da norma instituída como norma de ensino – PE.

O processo de aquisição/ aprendizagem do português em Moçambique decorre em contexto natural e/ou instrucional, mas é neste último contexto que o aprendente toma contacto com a língua portuguesa, a partir de gramáticas, dicionários, em situação de sala da aula, conforme atestam Monteiro e Martins<sup>10</sup> (1997) citando Diniz (1995):

Aprendizagem do português em Moçambique realiza-se fundamentalmente, em situação escolar. Dos utentes do português como L2, há uma parte que contacta com esta língua no seu meio ambiente alargado, sobretudo na cidade. Fora da cidade, na maioria dos casos, o único contacto que as pessoas têm com a língua portuguesa é através da escola (DINIZ, 1995 *Apud* MONTEIRO e MARTINS, 1997: 91).

No meio rural, prevalece o uso das línguas locais, da família *bantu*, e o principal *input* em português é fornecido somente em contexto instrucional. Mas no meio urbano, o português cumpre funções e valores fundamentais na comunicação pública e, por isso, dependendo de variáveis sociais como local de residência, nível social, escolaridade, idade, sexo e formação profissional, os aprendentes e até os próprios professores têm a sua forma de falar o português, entretanto o ensino é baseado na norma prescritiva, ignorando a diversidade linguística que caracteriza o meio escolar, apesar de a Sociolinguística ter trazido noções fundamentais como a de língua como um sistema heterogéneo.

Assim, torna-se pertinente apresentar as razões que ditam as dificuldades no processo de aquisição/aprendizagem de L2.

---

<sup>10</sup> Linguistas moçambicanos com grande contribuição em pesquisas desenvolvidas pelo INDE.

### 3.1.2 Factores de insucesso na aquisição/ aprendizagem de L2

A aquisição/aprendizagem da linguagem resulta da interação que o ser humano estabelece com outros seres humanos num determinado contexto social. Nesta perspectiva, a língua é concebida como um sistema culturalmente transmitido, o que quer dizer que a aprendizagem é um processo interativo que funciona tanto dentro do indivíduo como entre indivíduos no nível social. Em sociedades pós-coloniais e multilíngues, como é o caso de Moçambique, no processo de aquisição/aprendizagem de L2, os aprendentes adquirem a L2, mas produzem quase sempre, estruturas não convergentes com a norma-padrão adotada, estruturas que do ponto de vista prescritivo dessa norma, estão incorretas.

Os factores que determinam o desenvolvimento da interlíngua<sup>11</sup> são “A língua fonte, a língua-alvo, os elementos marcados da L1 e os da L2, a quantidade de *input*, a quantidade de interação, a qualidade e o tipo de *feedback* recebido, se é adquirida sem ou com o ensino formal” (LARSEN-FREEMAN, 1997: 151).

Larsen-Freeman & Long (1991) acrescentam, aos factores acima referidos, a idade, aptidão, factores sociopsicológicos como motivação e atitudes linguísticas, factores de personalidade, estilos cognitivos, hemisférios do cérebro, estratégias de aprendizagem, sexo, ordem de nascimento e os interesses que também podem interagir e interferir no sucesso de AL2. Gonçalves (2005a: 5-7) também reconhece os múltiplos factores acima referidos, mas para explicar o relativo insucesso no domínio das L2s, em sociedades pós-coloniais, aponta argumentos de duas naturezas: natureza cognitiva e natureza etnocultural.

Do ponto de vista cognitivo, destaca a interferência da L1 na língua-alvo e a qualidade do *input* a que os aprendentes têm acesso. Em relação à interferência da L1, a autora argumenta que a aprendizagem de qualquer L2 – independentemente do contexto, natural e/ou instrucional, pressupõe o conhecimento das estruturas gramaticais de uma L1, mas apesar desse conhecimento prévio poder facilitar a aprendizagem da L2, “pode também influenciar-nos negativamente, isto é, pode

---

<sup>11</sup> Um tipo de língua em processo de construção por aprendentes de L2, ainda não proficientes, que apresenta algumas características da L1 em conjunto com elementos da L2 em tentativas de aproximação com a L2, língua produzida por um falante não nativo (GASS & SELINKER, 1993).

interferir na forma como são processados os dados da L2 que temos que adquirir” (GONÇALVES, 2005a: 5). Portanto, a interferência pode ser positiva ou negativa. Negativa quando leva à produção de estruturas que não convergem ou que não têm equivalente na língua-alvo. Nos números (1) e (2), apresentam-se exemplos de interferência negativa das línguas *bantu*, retirados de Gonçalves (2005a), na aquisição do português L2:

- (1) O meu irmão *foi concedido* uma bolsa de estudos (sem equivalente no PE).  
 (2) Tu também podes *nascer* um filho saudável (PE: dar à luz).

Os dois exemplos, acima expostos, de acordo com a norma prescritiva, são errados, pois não convergem com a norma-padrão do PE. No entanto, os dois resultam da tradução direta das línguas *bantu* para o português. Mas numa perspectiva de variação linguística são aceitáveis, porque correspondem aos usos reais do português, em Moçambique.

A qualidade de *input* é o segundo factor por detrás do insucesso do domínio da L2, do ponto de vista cognitivo, apontado por Gonçalves (2005a). Para que a aquisição se processe ou que transite de um estágio de língua para outro é preciso, segundo Krashen (1982: 98), que o *input* esteja um pouco acima do estágio inicial do indivíduo em fase de aquisição. A força da hipótese de *input* está no facto de ter a mensagem como o foco - *input* compreensível, na comunicação que se quer obter. Carioni (1988: 54-55) reforça que, na hipótese de *input*, o domínio da língua-alvo ocorrerá com o tempo e maior exposição e dependerá da quantidade e qualidade. Quanto mais tempo de exposição e quanto mais o *input* for próximo das amostras autênticas do padrão da língua-alvo que o falante receber, melhor será a sua produção linguística.

Mas, apesar de o *input* compreensível ser uma condição necessária, não se afigura suficiente para que a aquisição se processe. Krashen (1985: 3) conclui: “O aprendiz precisa estar ‘aberto’ ao *input*” e defende o filtro afetivo. O filtro afetivo é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a AL2. O bloqueio mental seria consequência do papel que factores como motivação, insegurança, ansiedade e autoestima

desempenham no processo de AL2. A hipótese do filtro afetivo baseia-se na observação de que os aprendentes motivados, com autoestima elevada em relação à língua-alvo aprendem com mais facilidade, porque tendem a buscar mais *input*. O *input* recebido penetrará no 'órgão mental' responsável pela aquisição da linguagem. Esses factores, que podem impedir ou facilitar a recepção do *input*, apesar de importantes, são externos ao dispositivo de aquisição de língua. O filtro afetivo explica por que, apesar da 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.

Assim, com base na hipótese de filtro afetivo, a situação ideal para o ensino é aquela que mais encoraja a diminuição de barreiras psicológicas, tais como ansiedade e falta de estima, e estimula o desenvolvimento da autoestima e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo, assim, uma busca e recepção maior do *input*. Mas isso requer que o corpo docente esteja adequadamente preparado e sensibilizado para as "variações que caracterizam as várias comunidades de fala" com capacidades de "realizar intervenções construtivas" (BORTONI-RICARDO, 1992: 63). O professor de língua deve ter uma competência linguística na língua-alvo que lhe permita fornecer *input* convergente com a língua-alvo, assim como reconhecer e de forma crítica refletir sobre as diversas normas dos aprendentes, em condições de mais baixa ansiedade.

Gonçalves (2005a) argumenta que, em sociedades pós-coloniais, a aquisição/aprendizagem não acontece conforme o teoricamente previsto e aponta como razão:

[...] ao facto de ser muito reduzido quer o número de falantes nativos, quer o número daqueles que possuem uma competência idêntica à dos falantes nativos (*'native-like'*), a grande maioria dos aprendentes das línguas ex-coloniais acaba por (quase) não ter acesso à norma europeia, nem em ambiente natural nem através da instrução formal. GONÇALVES (2005a: 6).

Este argumento leva à conclusão de que, em Moçambique, a ocorrência de formas não convergentes com a norma-padrão do PE deve-se à qualidade de língua que o aprendente ouve ou recebe tanto em ambiente informal como em ambiente formal, agravado com o facto de não poderem modificar essa situação em atos de comunicação seguintes por causa da qualidade do *input* a que têm acesso. Não se deve a nenhum tipo de incapacidade mental por parte dos falantes para reestruturar e corrigir os erros cometidos no uso da L2, pois, segundo Chomsky, todos os falantes, de



qualquer língua, possuem um conjunto de princípios (dependência da estrutura) e parâmetros (variabilidade linguística) que moldam a língua. A impossibilidade de revisão ou reestruturação das estruturas não convergentes com o padrão-alvo acabam fossilizando, isto é, tornam-se permanentes na língua dos aprendentes antes de atingirem o nível ideal de proficiência.

Os fenômenos linguísticos que se fossilizam correspondem aos “itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua materna tendem a manter na sua interlíngua em relação a uma determinada língua-alvo” (SELINKER, 1992: 85). Então, fossilização seria um fenômeno linguístico que resulta da retenção permanente de formas não convergentes da interlíngua dos aprendentes na língua-alvo (SELINKER & LAKSHMANAN, 1994: 197-98).

Do ponto de vista etnocultural, Gonçalves (2005a) refere que, para melhor compreensão do relativo insucesso do domínio da L2, deve-se considerar também a natureza exógena das línguas adotadas como oficiais, em sociedades pós-coloniais, pois se a língua é a expressão de um povo, como estas línguas criadas e moldadas para expressar a cultura de povos europeus podem ser usadas para expressar realidades de povos com culturas tão distintas dos europeus como é o caso de Moçambique? As dinâmicas socioculturais de cada país têm ditado a adaptação dessas línguas ao seu modo de ser. Esta adaptação tem sido conotada como dificuldades na aquisição das línguas ex-coloniais. Mas “aquelas que parecem ser provas adicionais das dificuldades dos falantes na aquisição das línguas ex-coloniais têm de ser vistas antes como manifestações da apropriação das línguas europeias por novas comunidades” (GONÇALVES, 2005a: 7).

Por isso, a pertinência de combinar factores de natureza cognitiva com os de natureza etnocultural para melhor compreensão do processo de aquisição-aprendizagem de L2 em sociedades pós-coloniais, pois a maior parte das estruturas não convergentes com o padrão da língua-alvo podem ser indícios de nativização dessas línguas.

A escola, tomando em consideração os comportamentos resultantes de valores sociais, culturais e simbólicos que caracterizam Moçambique, deve assegurar não só o domínio linguístico da norma-padrão do PE – competência linguística, mas também que

os aprendentes se expressem com clareza e que saibam adequar o seu discurso às diferentes situações de comunicação, sem descuidar as normas que constituem o *continuum* polietal do português - competência comunicativa.

### 3.2 COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Competência linguística e competência comunicativa são dois conceitos que resultam da famosa dicotomia introduzida por Chomsky<sup>12</sup>. Competência é definida como “o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua língua” e desempenho como “o uso *efetivo* da língua em situações concretas” (CHOMSKY, 1975: 84). O autor associa esta dicotomia à *langue* (língua) e *parole* (fala) de Saussure, mas rejeita o conceito de *langue* “como sendo meramente um inventário de itens” e adota a concepção humboldtiana de competência subjacente como um sistema de processos gerativos. Dessa forma, o termo “competência” seria um conjunto de possibilidades que um falante de uma dada língua tem, por dominar as regras dessa língua, isto é, competência está relacionado com a gramaticalidade. Daí que, com base em processos de formação de frases finitos e na recursividade, o falante tem a possibilidade de produzir um conjunto infinito de frases e de reconhecê-las quanto à sua gramaticalidade, de interpretar as que possuem sentido e reconhecer estruturas e as suas significações. Por isso, espera-se que este conjunto de possibilidades seja igual em todos os falantes.

Para Chomsky, a linguagem é inata do ser humano - tem, portanto, uma base genética bastante forte e a sua realização social e manifestação material têm um papel pouco relevante na aquisição da linguagem. Por isso, o seu foco de estudo é “a língua como um instrumento ou ferramenta, tentando descrever sua estrutura sem qualquer referência explícita à forma como esse instrumento é posto em uso” (CHOMSKY, 2002: 103). O objeto de estudo da Teoria Linguística é a competência linguística de um falante-ouvinte ideal, membro de uma comunidade linguística homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa situação de comunicação concreta, não é afetado por condições gramaticalmente

---

<sup>12</sup> Aspectos da teoria da sintaxe, publicado em 1965: competência/desempenho (*performance*).

irrelevantes como seria o caso de limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e “erros”. Esta afirmação que dá ênfase ao falante ideal e não ao ser humano real, levou a que Chomsky sofresse muitas críticas, porque limita o ensino-aprendizagem de língua ao desenvolvimento da competência linguística. Por isso, também não se mostra adequada à discussão sobre a norma e o ensino da língua portuguesa no contexto moçambicano, pois o conflito que se vive, no ensino-aprendizagem do português, resulta desta concepção de língua ideal – norma-padrão em detrimento do falante real e as relações entre o meio social e a linguagem.

A crítica mais famosa que se opõe à designação “falante ideal” é a de Hymes (1972) que, na sequência, propõe as premissas da competência comunicativa, com base em estudos etnográficos sobre a relação da cultura e da sociedade com a linguagem. Hymes contesta a existência desse falante perfeito, com poderes inatos, por achar que este construto não toma em consideração uma série de outros factores envolvidos na comunicação humana e reclama a valorização da dimensão comunicativa. Como premissas da nova concepção de competência, o autor associa as regras linguísticas às normas sociais e culturais que comandam a adequação ou não da comunicação, ou seja, competência comunicativa é o conhecimento que permite ao falante usar a linguagem nas práticas de comunicação oral ou escrita num determinado contexto social; é o ato comunicativo numa dimensão de socialização humana baseado na negociação de significados entre os interlocutores por forma a compreender os usos culturais e linguísticos da comunidade linguística.

Em sociedades multilíngues, inferir sobre a competência comunicativa dos falantes é muito complexo, pois conforme atesta Sridhar (1996):

Os falantes multilíngues têm tipicamente diversos graus de domínio dos repertórios de diferentes línguas. As diferenças na competência nas várias línguas pode variar entre o domínio de poucos itens lexicais, expressões idiomáticas (...) e capacidade rudimentar de conversação oral e, no outro extremo, um domínio excelente da gramática e vocabulário, registos e estilos (SRIDHAR, 1996: 49).

Por isso, o estudo do desempenho linguístico efetivo, principalmente em sociedades multilíngues, como Moçambique, é pertinente que seja feito com base na teoria da variação linguística da Sociolinguística, pois toma em consideração a interação de uma variedade de factores, entre os quais a competência subjacente do

falante-ouvinte. O repertório verbal dos falantes do português L2, em Moçambique, é muito complexo, uma vez que este inclui não só variedades do português, mas também variedades de línguas *bantu* que são completamente diferentes.

Segundo Godoy (2001), o enfoque sócio-antropológico à pedagogia e às ciências humanas, em geral, trouxe uma nova dinâmica para as ciências da linguagem que se refletiu na componente do ensino de línguas maternas e não-maternas, pois o componente sociolinguístico passou a ser considerado como parte integrante desta competência.

Para Canale & Swain (1980), os componentes da competência comunicativa são quatro: gramatical, sociolinguístico, discursivo e estratégico. A competência gramatical ou linguística refere-se ao domínio do sistema linguístico (verbal e não verbal), nas suas componentes fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico. A competência sociolinguística está relacionada com as regras socioculturais de uso (pragmáticas e de adequação social) e regras do discurso (realização linguística). Ela ocupa-se da medida em que as expressões são produzidas e entendidas adequadamente em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de factores contextuais como a situação dos participantes, os propósitos da interação e as normas convencionais da interação. A competência discursiva está relacionada com o modo com que se combinam formas gramaticais e significados para produzir um texto falado ou escrito em diferentes géneros. A competência estratégica compõe-se do domínio das estratégias de comunicação verbal e não-verbal, que podem ser utilizadas para compensar as falhas na comunicação devido a condições limitadoras na comunicação real (por exemplo, a incapacidade momentânea para recordar uma ideia ou uma forma gramatical) ou a competência insuficiente em uma ou mais das outras áreas da competência comunicativa, e para favorecer a efetividade da comunicação (por exemplo, quando uma pessoa não se lembra de uma forma gramatical, uma estratégia compensatória que se pode utilizar é a parafrase).

Em suma, a noção de competência comunicativa, do ponto de vista de ensino-aprendizagem, prende-se com o domínio de capacidades discursiva, sociolinguística e estratégica para fazer o uso da língua. Deste modo, quando se ensina uma língua numa perspectiva de ensino de língua como comunicação, é necessário proporcionar

aos aprendentes “oportunidades para desenvolverem estratégias de interpretação e uso da linguagem tal como é usada realmente” (ZIMMERMAN, 1997: 14).

O desenvolvimento da competência comunicativa está dependente da adoção de metodologias de ensino de línguas ajustadas ao contexto concreto do ato comunicativo e às necessidades específicas dos aprendentes.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS

O ensino de línguas adicionais (não formam a identidade do falante, mas são necessárias para estabelecer comunicação com outros falantes), desde os anos 1960, tem sido desenvolvido com recurso a vários métodos, desde o mais tradicional até os mais recentes. Atualmente, as discussões em torno do ensino e aprendizagem de línguas não se restringe apenas ao setor da educação, mas a todo o mundo e, em especial, ao Conselho da Europa (2001) que, fora das razões - económicas, diplomáticas, sociais, comerciais – tem como objetivo central garantir a mobilidade social em todo o espaço comunitário europeu, ou seja, a necessidade de estabelecer contacto com falantes de outros idiomas.

No processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, factores como idade, o contexto linguístico, a motivação e os métodos a serem adotados são importantes. E, dependendo da formação do professor, o processo de ensinar pode ser classificado como tradicional, estático ou dinâmico. Portanto, a escolha de procedimentos metodológicos adequados ao contexto específico é a base para o sucesso desse ensino. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referências (QECR, 2001), o Conselho da Europa refere que o princípio fundamental a ser tomado em consideração na escolha do método de ensino de línguas são as necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social:

Tem sido um princípio metodológico fundamental do Conselho da Europa que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser activados (QECR, 2001: 199-200).

Este princípio apela para a pertinência da escolha de teorias e metodologias de ensino funcionalmente orientadas e culturalmente autênticas de modo a funcionarem nos contextos específicos. Por isso, várias são as formas que são utilizadas para o ensino e aprendizagem das línguas modernas. Embora não seja possível indicar um método como o mais apropriado, os professores de língua portuguesa podem adaptar um ou outro método que melhor se adapte ao contexto moçambicano e às características dos aprendentes.

A partir dos anos 1970, surgiu, na Europa, a metodologia comunicativa. Esta propõe uma abordagem não só da análise do texto oral e escrito, mas também de aspetos extralinguísticos que envolvem a cultura e preparam o aprendente para as situações reais de comunicação. O aluno é ensinado a comunicar-se na L2 e a adquirir uma competência de comunicação.

Nesta metodologia, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, para assumir o papel de orientador, “facilitador”, “organizador” das tarefas de sala de aulas. O aluno torna-se ativo, no seu processo de ensino-aprendizagem, salvaguardando os seus desejos, as suas necessidades em relação à língua em estudo. Esta inversão de papéis, exige que a professor seja sensível, tolerante, paciente e flexível a fim de que possa inspirar confiança e respeito. Estes factores contribuiriam para baixar o filtro afetivo, como diz Krashen (1982), favorecendo, portanto, a aprendizagem.

Mas, segundo Thompson (1996), algumas concepções errôneas têm sido feitas sobre a abordagem comunicativa. Uma deve-se à ideia de que esta nega o ensino da gramática, resultado do posicionamento de alguns linguistas que argumentam contra o ensino explícito da gramática. Outra, apontada por Prabhu (1990), relaciona-se ao argumento de que o domínio da gramática é complexo e por isso o seu ensino é impossível. Almeida Filho (2009) também discute esse ponto argumentando que:

[...] na década de 80, muitos profissionais de ensino de línguas estrangeiras acreditavam, e alguns ainda creem, que ser comunicativo é abolir o ensino da gramática ou qualquer outra parte sistematizável da língua. Essa última crença produz uma tendência, ao final dos anos 80, de se voltar à gramática como sendo necessariamente anterior ao uso (ALMEIDA FILHO, 2009: 85).

Foi nessa época, segundo Lyrio (2012: 3), finais dos anos 1980, que Long (1998, 1991) sistematizou uma abordagem denominada FonF, como maneira de dar ênfase ao ensino da forma, mas dentro de um contexto específico de comunicação, uma vez que o método comunicativo focalizava apenas a fluência, deixando de fora a precisão linguística.

FonF assenta em duas abordagens: abordagem reativa (*reactive approach*) e abordagem proativa (*proactive approach*). A primeira permite desenvolver nos aprendentes a objetividade no uso de algumas estruturas linguísticas que podem ser tratadas à medida que aparecem e causam problemas. A segunda permite a seleção prévia das estruturas linguísticas a serem alvo de ensino na sala de aulas.

As duas abordagens, dependendo do contexto da sala de aulas, podem ser eficazes e requerem do professor algumas habilidades específicas. Na abordagem reativa, o professor deve ter competência para intervir, no momento certo, tarefa nada fácil, apesar de ser considerada, provavelmente, a mais adequada dentro do ensino comunicativo. Na abordagem proativa, as estruturas alvo devem ser previamente selecionadas e submetidas a várias estratégias e formas de abordagem. Para além de competência, é preciso que haja também muito empenho, pois esta abordagem exige uma planificação detalhada (nível de conhecimento dos alunos, estratégias a usar, o momento certo, a forma, o tempo de abordagens e as atividades de avaliação). A sua implementação também não é fácil. Segundo Doughty & Williams (1998: 208) é provável que, “na maioria das salas de aulas de língua, uma abordagem proativa para o FonF seja mais adequada”.

O FonF pode ser operacionalizado, segundo Doughty & Varela (1998) com recurso a estratégias explícitas ou implícitas. As autoras recomendam a combinação dos dois tipos de estratégias, dependendo da natureza da forma e das circunstâncias de aquisição e das características de cada aprendente, pois, independentemente da opção pedagógica, o mais importante é que o professor saiba focar a atenção do aluno para a forma e para o significado de modo simultâneo ou de modo contínuo. As tarefas e técnicas devem estar relacionadas e implementadas de forma contínua ao longo do currículo.

A metodologia comunicativa baseada no ensino da FonF dá a possibilidade de manusear uma série de estratégias que focalizam não só as estruturas linguísticas e unidades lexicais, mas também aspetos funcionais da linguagem, permitindo que o professor faça alternâncias entre elas e, aos aprendentes, uma exposição diferenciada dos insumos. Lyrio (2009) defende que, dessa forma, se consegue atingir alunos com diversos estilos cognitivos. Na abordagem FonF, recomenda-se a combinação de técnicas e tarefas, pois o uso de uma única estratégia pode não ser bastante para a aprendizagem.

A metodologia comunicativa baseado na abordagem FonF possibilita que os alunos partilhem informações na língua-alvo com outros colegas, interajam recriando situações reais, em que as convenções sociais intervêm na sua aprendizagem. A discussão e o diálogo, na sala de aulas, vão permitir que os atores do processo de ensino e aprendizagem expliquem e defendam as suas opiniões. Esta discussão e diálogo são fundamentais para que reflitam e repensem as suas próprias produções linguísticas e se sintam motivados para aprenderem, comunicando. Há, portanto, uma preocupação com o desenvolvimento da competência dos alunos e com o foco na competência linguística contextualizada na intenção comunicativa da estrutura em análise, isto é, a forma estrutural é focalizada numa tarefa comunicativa, em vez de partir de um objeto comunicativo para abordar um conteúdo linguístico.

As metodologias de ensino devem levar em consideração a realidade sociolinguística do país – heterogeneidade linguística e social observável na sala de aula. Por isso, apresenta-se, de seguida, o processo de ensino-aprendizagem do português em Moçambique.

### 3.4 ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE

Moçambique adotou a língua portuguesa como única língua oficial, pelo que o processo de escolarização usa esta língua para o ensino-aprendizagem, sendo a norma seguida a do PE. O ensino de português tem-se baseado na estratégia do certo/errado, que toma como referência a norma adotada. Para uma melhor reflexão sobre o seu ensino, apresenta-se, neste tópico, a realidade do ensino-aprendizagem do português;



o programa de língua portuguesa – ESG – 2º Ciclo; o Manual do aluno – ESG - 2º Ciclo; a componente formação de professores; a situação sociolinguística; e, por fim, o conflito entre a norma de ensino e a norma sociolinguística.

### 3.4.1 A realidade do ensino-aprendizagem do português em Moçambique

O Sistema Nacional de Ensino (SNE) em Moçambique contempla três modalidades de ensino: 1. Ensino pré-escolar (creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a seis anos); 2. Ensino Escolar (ensino geral; ensino técnico-profissional e ensino superior); 3. Ensino extra-escolar.

O ensino geral é o eixo central do SNE e compreende dois níveis: 1. Nível Primário: compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus: 1º Grau, da 1ª à 5ª classe; e 2º Grau, da 6ª à 7ª classe. 2. Nível Secundário: compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos: 1º Ciclo, da 8ª à 10ª classe; e 2º Ciclo, da 11ª à 12ª classe.

As disciplinas lecionadas, no 2º Ciclo, estão organizadas em três grupos: grupo A – Direito; grupo B – Economia; e grupo C - Engenharia. No grupo A, são lecionadas as disciplinas de Português, História, Geografia, Matemática, Filosofia, Francês, Inglês, Educação Física, Noções de Empreendedorismo e Tecnologias de Informação e Comunicação. No grupo B, são lecionadas todas as disciplinas do grupo A, mais a disciplina de Biologia. No grupo C, são lecionadas todas as disciplinas do grupo A, mais a disciplina de Desenho.

A elaboração dos documentos curriculares para o ensino secundário geral (ESG) são da responsabilidade do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) e do Ministério de Educação (MINED), através da Direção Nacional do Ensino Geral. Os documentos curriculares são os seguintes: plano curricular do ensino secundário Geral (PCESG) – documento que contém os objetivos, a política, a estrutura curricular, o plano de estudos e as estratégias de implementação; programas de ensino de cada uma das disciplinas do plano de estudos; regulamento de avaliação do ensino secundário geral; e outros materiais de ensino.

Segundo o INDE (2010: 65), a avaliação ocorre em três fases distintas: no início de uma classe, semestre ou unidade didática – Avaliação Diagnóstica; durante o processo de ensino-aprendizagem – Avaliação Formativa; no final de uma unidade didática, semestre ou ano letivo – Avaliação Sumativa. Os ciclos de aprendizagem correspondem a blocos de aprendizagem, cujos objetivos são avaliados globalmente no fim do ciclo. Por isso, o exame de português, no 2º Ciclo, só ocorre na 12ª Classe e é nacional. Para além deste exame nacional, ao nível de todas as escolas da província, realiza-se uma “avaliação provincial” que é feita na mesma data e horário em todas as escolas. Mas, o facto de o exame ocorrer apenas no final do ciclo “não exclui avaliações por trimestre ou por ano, a título indicativo para que o professor, os pais e encarregados de educação, assim como os próprios alunos, tenham uma ideia da situação dos alunos ao longo do ciclo” (MINED & INDE, 2007: 30).

A língua portuguesa é uma disciplina básica. Por isso, nas classes com exame final, o aprendente que não alcança 50% de aproveitamento escolar (10 numa escala de 20 valores) reprova o ano, independentemente das notas positivas que tenha nas outras disciplinas do grupo. Se alcança 70% (14 valores), fica dispensado do exame final da disciplina correspondente. A avaliação, na disciplina de língua portuguesa, incide sobre compreensão e produção orais; compreensão escrita e leitura; produção escrita; compreensão criativa oral ou escrita; e funcionamento da língua.

#### 3.4.1.1 Programa de língua portuguesa – ESG – 2º Ciclo

O foco dos programas de ensino da língua portuguesa, nesta pesquisa, são os do 2º Ciclo - ESG, porque a amostra é constituída por professores que lecionam português neste ciclo. Em termos de línguas, no currículo do ESG, para além da língua portuguesa, são leccionadas as disciplinas de Inglês e Francês. No ensino destas línguas, orienta-se o destaque a ser dado à literatura representativa de cada uma das línguas e, no caso do português, “o estudo de obras de autores moçambicanos”<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Entre os vários autores moçambicanos que marcaram a história da literatura do país, no período anterior à independência, destacam-se: Rui de Noronha, Noémia de Sousa, José Craveirinha, Rui Knopfil, Marcelino dos Santos, Orlando Mendes, Luís Bernardo Honwana, Rui Nogar, Sérgio Vieira, Armando Guebuza e Albino Magaia. No período pós-independência, destacam-se: Mia Couto,

constitui o pilar para o desenvolvimento do espírito patriótico e exaltação da moçambicanidade” (INDE, 2010: 6).

A função do professor de português é de facilitador de aprendizagem e líder da comunidade escolar, o que implica que seja “um mediador e defensor intercultural, organizador democrático e gestor da heterogeneidade vivenciada dos alunos” (*Idem*: 7). Portanto, nota-se, nesta citação, o reconhecimento de que a sala de aula é uma zona de contacto, um espaço social em que várias culturas se encontram, chocam e misturam-se umas com as outras e, muitas vezes, traduzem-se em diferenças no falar a língua oficial – português.

Os programas da disciplina de português do 2º Ciclo - ESG visam o desenvolvimento de vinte e três competências. Em função do objetivo do trabalho, destacam-se duas que visam a competência comunicativa e a variação linguística. No final do 2º Ciclo, espera-se que o aluno desenvolva competências que denotem que “Reflecte sobre as expressões adequadas a usar nas diferentes situações de comunicação a nível social e profissional; Reconhece diferentes variantes linguísticas em função da variação geográfica, social e situacional” (INDE, 2010: 9). As temáticas previstas para o 2º Ciclo - ESG são as mesmas para as duas classes (11ª e 12ª), com excepção da temática 2 - textos administrativos - que não é retomada na 12ª classe. Esta repetição das temáticas resulta do facto de a abordagem dos conteúdos ser em forma de espiral, o que justifica a sua retomada, mas com uma dimensão e nível de complexidade diferentes nos ciclos subsequentes. No total estão previstas seis temáticas. No QUADRO 1, reproduz-se a temática 3 – Textos Jornalísticos, no seu ponto 3.2 - Funcionamento da Língua em que aparece a componente da variação linguística.

Tema 3 – Textos jornalísticos	
11ª Classe	12ª Classe
3.Textos Jornalísticos	3. Textos Jornalísticos
3.1.Textos específicos: - Reportagem - Crónica da actualidade	3.1. Textos específicos: - Artigo de opinião - Artigo de fundo/editorial
	<b>Continua</b>

<b>Conclusão</b>	
3.2. Funcionamento da língua: - Regência verbal: complemento indirecto (regência pela preposição a); complementos de verbos de movimento)	3.2. Funcionamento da língua: - Regência verbal: complementos de verbos de separação; regência de orações integrantes.
- <b>Mudança linguística (evolução da língua portuguesa no tempo).</b>	- <b>Variação da língua portuguesa no espaço (Brasil e Moçambique).</b>
3.3. Tema transversal: - HIV/SIDA	3.3. Tema transversal: - Saúde e nutrição - Saneamento do meio - Plantio de árvores e saúde pública

QUADRO 1 - VARIAÇÃO E MUDANÇA LINGUÍSTICA: 2º CICLO DO ESG  
 FONTE: MAPASSE (2015)

Fazendo uma análise da forma como os conteúdos estão apresentados, nota-se que, os aspetos a serem abordados em cada tópico estão especificados, com excepção do tópico referente à “variação e mudança linguística”. Perante esta constatação a pergunta que se coloca é: Que aspetos os gestores curriculares esperam que os professores de português, distribuídos pelas várias escolas do país abordem? A resposta pode ser deduzida a partir de um dos dezassete objetivos gerais definidos para a disciplina de português no ESG e do Manual do Aluno. O referido objetivo aponta que a finalidade do tópico variação e mudança linguística é “Promover a consciência do dinamismo da Língua Portuguesa e da sua plasticidade, bem como variação geográfica, social e situacional” (INDE, 2010: 13).

#### 3.4.1.2 Manual do aluno – ESG - 2º Ciclo

Para além das tipologias de textos (normativos, administrativos, jornalísticos, textos multiusos, literários e textos de pesquisa e organização de dados) e materiais de apoio ao ensino-aprendizagem indicados por INDE (2010: 8), outro material de apoio às aulas é o Manual do Aluno.

A produção do Manual do Aluno (único para todo o país) é feita via Concurso Público, tendo como base os diferentes vetores previstos no programa da disciplina, mas a seleção e a aprovação do mesmo é da responsabilidade do Ministério de Educação. O Manual do Aluno contempla aspetos a serem abordados em cada uma das unidades, obedecendo a seguinte estrutura: (i) Textos relativos aos conteúdos dos

textos não-literários e literários; (ii) Conjunto alargado de atividades variadas, destinadas ao desenvolvimento das competências nos domínios da compreensão/interpretação de textos de diversas tipologias da forma escrita e oral, e do funcionamento da língua; (iii) Sistematização de informação relativa aos conteúdos específicos de cada unidade didática, proporcionando a consolidação e aprofundamento das aprendizagens; (iv) Uma série de textos que abordam a temática transversal, com o fim de promover a interdisciplinaridade e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno. O Manual do Aluno deve ser visto como um conjunto de sugestões e propostas, cujo sentido está dependente da intervenção, dinamismo e criatividade do professor.

A resposta para a questão sobre que aspetos abordar, na 11ª classe, no tópico “Mudança linguística: evolução da língua portuguesa no tempo” está na unidade 9 do Manual do Aluno. No final da abordagem do tópico, o aluno deve ser capaz de “Descrever a evolução do português europeu; Descrever o português de Moçambique no que diz respeito ao léxico e à semântica” (MACIE, 2009: 104).

Em relação ao segundo objetivo os conteúdos a serem abordados são o contacto do português com línguas da África, o que originou os crioulos, mas sem, no entanto, impedir a comunicabilidade entre os falantes. Segue-se depois a abordagem do português de Moçambique como língua oficial e a influência que sofre das línguas nativas e vários outros dialetos dessas línguas e a legitimidade em falar-se de falares locais do português. Para ilustrar esses falares locais, é apresentada uma série de exemplos referentes aos fenómenos que atingem as áreas da morfossintaxe, léxico-sintaxe, fonologia-fonética. No final da unidade, apresenta-se uma série de exercícios de aplicação (ANEXO 1). Na questão 7, pede-se que o aluno identifique as frases incorretas numa série de nove frases. No ponto 7.1, solicita-se que o aluno escreva corretamente as frases identificadas como incorretas. Então, os fenómenos típicos da variedade do PM são tomados como erros por não convergirem com a norma do PE. Esta forma de abordagem revela um conhecimento distorcido do processo de variação linguística, distorce o objetivo de se ter a Sociolinguística como a base para a análise do uso da língua na escola, porque passa a ideia de que uma “língua” ou “norma” é melhor que a outra.

Já no Manual do Aluno da 12<sup>a</sup> Classe, no final do tópico relativo à variação linguística, o aluno deve ser capaz de “Identificar as variações linguísticas no espaço; Distinguir dialecto de língua padrão” (FERNÃO & MANJATE, 2010: 28). A variação é abordada em termos de distinção de tipos de variação: diatópicas, diastráticas, diafásicas; e a distinção de dialeto de norma-padrão, alertando para a natureza homogénea da língua portuguesa, apesar desta ser falada em todo o mundo. Apontam como causa desta homogeneidade “a ampla difusão dos meios de comunicação e a implementação de ensino obrigatório” (FERNÃO & MANJATE, 2010: 34).

De seguida recomenda-se a distinção de variedades geográficas, dialetos regionais (Brasil e Moçambique (diferentes zonas do país)). Por exemplo, na variação diatópica deve ser feita uma análise comparativa entre Brasil e Moçambique ao nível da sintaxe (ANEXO 2). Para ilustrar essa variação que distingue as variedades do PB e o PM são apresentados apenas dois fenómenos de omissão do artigo definido, a anteceder o nome e o possessivo pronominal. Mas, estes fenómenos já foram testados em estudos sobre o PM e concluiu-se que são típicos da variedade culta do PM. E, por isso, no presente estudo, este fenómeno de omissão do artigo definido em nomes comuns usados com determinantes possessivos está em teste. Portanto, estes exemplos estão desatualizados, o fenómeno de omissão do artigo não distingue o PB do PM, mas identifica-as como variedades da mesma língua. A seguir transcrevem-se os exemplos de FERNÃO & MANJATE (2010: 33):

1. No PB, omitem-se os artigos, ou seja, os substantivos ou nomes ocorrem sem determinantes ou artigos a anteceder-los, enquanto no PM não se verifica tal irregularidade:

(a) Hoje, **Maria** não apareceu por aqui (PB).

(b) Hoje, **a Maria** não apareceu por aqui (PM).

2. Quanto ao nível morfológico e sintáctico, no PB, é habitual antes do possessivo pronominal, a ausência do artigo. Pelo contrário, no PM temos sempre o artigo a anteceder o possessivo pronominal:

- (a) Vou comprar **meu vestido** (PB).
- (b) Vou comprar **o meu vestido** (PM).

Como se pode ver, a perspectiva factual é extremamente reduzida e idealiza o PB, já que neste ocorrem tanto as estruturas (a) quanto as estruturas (b), dependendo da variedade.

Na 11ª classe, as frases do exercício de aplicação correspondem aos fenómenos que atingem as áreas da sintaxe e da morfossintaxe, já atestadas em estudos sobre o português em Moçambique e, pela sua sistematicidade, concluiu-se que são típicos da variedade culta do português em Moçambique. Mas, como se constatou, a sua abordagem enquadra-se no que Faraco (2009) chama de norma *curta*, doutrina do certo e do errado em sentido absoluto. Visão que em nada contribui para a construção de uma cultura linguística sólida e um ensino-aprendizagem de qualidade para todos.

Na 12ª classe, onde era esperado o seu aprofundamento, a variação é dada numa perspectiva puramente descritiva e de forma pontual, naquele momento específico do programa. A prática pedagógica não se deve restringir apenas a uma mera descrição dos fenómenos típicos do PM, mas também ao desenvolvimento da consciência sobre a natureza heterogénea da língua - variação linguística – sobre quando usar essas estruturas gramaticais, quais estruturas são apropriadas e em que situações. Segundo Mollica (2004: 13) os estudos sociolinguísticos “oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima”.

Os especialistas de currículos escolares e os elaboradores de práticas educacionais contemplaram, no programa de português do ESG – 2º Ciclo, a componente variação linguística, mas não na perspectiva da variação e mudança linguística em curso no português falado em Moçambique, resultante da situação de contacto bidialetal. Com esta omissão, o professor dificilmente poderá assumir o seu papel de “organizador do *input*” (Kennedy, 1987: 264), porque “muitos professores não estão ainda em condições de reconhecer as propriedades destas “normas” locais, que

constituem o *continuum* polilectal do Português” (GONÇALVES, 2000: 9). Esta limitação só pode ser ultrapassada se a escola estiver apetrechada com programas e materiais de ensino que incorporem dados linguísticos reais que ilustram esse *continuum* e se o professor de português, no ESG, estiver profissionalmente preparado e sensibilizado para as “variações que caracterizam as várias comunidades de fala”, capaz de “realizar intervenções construtivas nas estratégias heurísticas desenvolvidas pelo próprio educando” (BORTONI-RICARDO, 1992: 63). Isto é, a competência científica, pedagógica e a criatividade constituem factores determinantes para que o professor possa reconhecer e fazer a gestão da heterogeneidade linguística, ao nível da língua portuguesa, no geral, em Moçambique e, em especial, na sala de aula com alunos concretos.

Os métodos de ensino propostos para o ensino da disciplina de português são baseados em metodologias ativas e participativas, em que “o aluno deve ser um sujeito ativo na construção do conhecimento e pesquisa de informação, reflectindo criticamente sobre a sociedade” (INDE, 2010: 7).

O currículo do ESG assenta, segundo o MINED & INDE (2007), numa concepção de aprendizagens inovadoras e, por isso, alerta que para sua consecução:

“requer-se um professor habilitado a orientar processos de ensino-aprendizagem individual e grupal independente, de natureza construtiva que sustentem uma interação dinâmica entre professor-aluno e aluno-comunidade desenvolvendo neles a competência de “aprender a aprender” (MINED & INDE, 2007: 89).

Portanto, o professor deve ter competência linguística e pedagógica que lhe permita garantir que as estratégias sejam diversificadas e ajustadas às necessidades reais dos aprendentes. Por isso, torna-se pertinente apresentar o plano de formação de professores de português na Universidade Pedagógica (UP), responsável por formação de professores para o ESG.

A UP é uma das instituições em que se fez a coleta de dados para o presente trabalho.



### 3.4.1.3 Formação de professores

A Universidade Pedagógica tem como principal missão formar professores para todos os níveis do SNE, para além de formar quadros de outras áreas técnicas, com o objetivo de os habilitar para responderem aos desafios e exigências mais recentes da educação, proporcionando o desenvolvimento de competências teóricas e práticas para o exercício da carreira de docência.

Conforme o Plano Curricular de Licenciatura em Ensino do Português com Habilitação em Ensino de Inglês ou de Francês (PCLEPHEIF) aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Pedagógica em 2009, o curso de licenciatura em ensino do português visa fundamentalmente sete objetivos gerais, mas, tomando em consideração a natureza da pesquisa, destacamos apenas dois. No final do curso espera-se que o futuro professor possa:

Utilizar criativamente saberes, recorrendo às fontes de informação disponíveis para a resolução de problemas referentes ao conhecimento e ensino de línguas; Desenvolver um espírito de trabalho em equipa, privilegiando a partilha de saberes e experiências (sociais, políticos, económicos, ideológicos e culturais) (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2009: 8-9).

Como perfil profissional, definido no PCLEPHEIF/2009, o futuro professor deve estar preparado para lecionar a disciplina de português no ESG (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ciclos), no Ensino Técnico Profissional Médio, Ensino Vocacional e de Formação de Professores, para além de poder participar em equipas de investigação educacional ligadas ao ensino-aprendizagem de português.

Como perfil do graduado, o modelo de formação de professores confere competências, habilidades e atitudes que permitem a promoção de aprendizagens curriculares fomentando a prática profissional num saber específico resultante de produção e uso de diversos saberes: saber ensinar a aprender; saber ensinar e aprender; saber ser e saber conviver profissionalmente.

No domínio de saber ensinar e aprender destaca-se a necessidade de o graduado ser capaz de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno, no quadro da diversidade cultural

e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências culturais e sociais dos alunos (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2009: 12).

No domínio do saber ser, o graduado é preparado para vários saberes, para que seja o exemplo na sua relação com os diferentes intervenientes do ensino-aprendizagem e com outras instituições da comunidade onde a escola esta inserida, mas destaca-se a pertinência de o graduado:

Identificar-se, de forma ponderada, e respeitar os valores, as diferenças culturais e pessoais dos alunos [...] valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo os processos de exclusão e discriminação; valorizar a escola, enquanto polo de desenvolvimento sócio-cultural, cooperando com outras instituições da comunidade (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2009: 13).

A partir dos objetivos, do perfil profissional e do perfil do graduado pode-se assumir que, tecnicamente, o PCLEPHEIF da Universidade Pedagógica contempla a componente sociolinguística, pois, de forma criativa, o graduado do curso de licenciatura em ensino do português, no exercício da sua atividade, pode usar os conhecimentos adquiridos sobre o ensino de línguas para de forma crítica e reflexiva acomodar e discutir a variação linguística, promovendo assim o respeito pelos valores sociais e respeito pelas diferenças culturais e pessoais.

O curso de licenciatura em ensino de português com habilitação em inglês ou francês contempla três componentes: componente de formação geral; componente de formação educacional; e componente de formação específica.

Em cada uma das componentes serão destacadas apenas as disciplinas e as respetivas temáticas, e os conteúdos relativos à variação e mudança linguística, suporte básico e necessário para os futuros docentes de português poderem assumir o seu papel de “organizador do *input*” e de gestores da heterogeneidade linguístico português, em Moçambique, e na sala de aula, em especial.

A primeira componente, formação geral, tem como objetivo, conforme definido no PCLEPHEIF/2009, propiciar aos futuros professores de português uma formação e educação para o exercício de uma cidadania responsável e ativa através do desenvolvimento de atitudes e valores fundamentais para a convivência social e do conhecimento da história de línguas. Esta componente de formação geral inclui seis disciplinas. Das seis, destaca-se a disciplina *Mundo Lusófono*.

No QUADRO 2, apresentam-se, apenas as temáticas 3 e 6 e os respetivos conteúdos previstos para a disciplina *Mundo Lusófono*.

Componente de Formação Geral	
Disciplina	Temática (nº ponto/conteúdo)
Mundo Lusófono	<p><b>3. Expansão da língua portuguesa no mundo:</b></p> <p>(4) A contribuição das outras línguas que coabitam com o português nos países de língua oficial portuguesa para o desenvolvimento da Língua Portuguesa: caso de Moçambique e a inter-relação entre as línguas <i>Bantu</i> e o Português de Moçambique (PM).</p> <p><b>6. A unidade e diversidade da Língua Portuguesa:</b></p> <p>(1) A Língua Portuguesa como um sistema e a variação linguística: as variedades geográficas; a variação dialetal, social e individual; a norma padrão da variedade europeia (PE) e a norma padrão da variedade brasileira (PB); as variedades africanas – o caso de Moçambique – que norma padrão.</p> <p>(2) Estudo de caso: Brasil e Moçambique, dois países lusófonos de continentes diferentes e uma comunidade de Língua Portuguesa na diáspora: a situação sociolinguística (o estudo da Língua Portuguesa); a relação e função do português com outras línguas em contacto.</p>

QUADRO 2 – DISCIPLINA DA COMPONENTE DE FORMAÇÃO GERAL  
 FONTE: MAPASSE (2015)

Os pontos 3 e 6 da disciplina *Mundo Lusófono* contemplam conteúdos que vão munir o futuro professor de português de competência profissional para ensinar as temática 3 (QUADRO 1), ponto 3.2 do programa de português de ESG – 2º Ciclo sobre variação linguística: evolução da Língua Portuguesa no tempo e espaço numa perspectiva intercultural e refletir sobre a génese e formação da Língua Portuguesa (como um sistema e a variação linguística) e a sua expansão no mundo; a situação sociolinguística (a relação e função do português com outras línguas em contacto). Note-se que a situação sociolinguística prevista é apenas relativa ao contacto de línguas, ficando de fora o contacto bidialetal.

A segunda componente, formação educacional, tem como objetivo “Potenciar o futuro professor de português de conhecimentos (saberes, informações, destrezas (*skills*), capacidades, competências e disposições fundamentais)” (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2009: 14).

Esta componente de formação educacional inclui quinze disciplinas. Das quinze, destaca-se a *Didática do Português I*.

No QUADRO 3, apresentam-se, as temáticas e os respetivos conteúdos previstos para a disciplina de Didática do Português I.

Componente de Formação educacional	
Disciplina	Temática (nº ponto/conteúdo)
Didática do Português I	<p><b>2. O processo de aquisição e aprendizagem de línguas:</b> os conceitos de L1, LM, LN, L2, Língua Oficial e Língua Padrão; teorias explicativas sobre o processo de aquisição.</p> <p><b>4. O ensino da Língua Portuguesa em Moçambique (nível básico):</b> (e) Implicações e consequências pedagógicas da situação sociolinguística de Moçambique.</p>

QUADRO 3 – DISCIPLINA DA COMPONENTE DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL  
FONTE: MAPASSE (2015)

A partir dos conteúdos da temática 2, pode-se deduzir que o futuro professor de português terá competência profissional para analisar e refletir sobre o ensino-aprendizagem de línguas, que tome em consideração a relação que o falante ou o aprendente pode estabelecer com uma língua e as teorias que explicam o processo de aquisição. Mas os conteúdos não fazem referência ao conceito de norma culta, conceito importante para explicação da transição entre as variantes não-padrão e o padrão linguístico prestigiado pela sociedade em geral, que é afinal aquele que se revela necessário à ascensão e prestígio social dos indivíduos.

Outro aspeto que deveria estar explícito é o contexto de aquisição-aprendizagem da língua (L1 ou L2), porque as metodologias/ estratégias de ensino de uma L1 não são as mesmas para o ensino de uma L2. No programa do ESG não há referência a metodologias de ensino do português como L2. Os conteúdos da temática 4 são a base que o futuro professor necessita para ajustar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa às necessidades específicas da situação sociolinguística do país e dos seus alunos em especial. Em matéria de língua, a única autoridade é o uso real, a maneira habitual, comum, normal de falar e não o uso prescritivo, que é apenas uma referência de língua.

A terceira componente, formação específica, tem como objetivo permitir o contacto com diferentes teorias especializadas sobre áreas do saber científico do ensino de língua. Esta componente de formação específica inclui dezanove disciplinas. Das dezanove, destaca-se a Sociolinguística.

No PCLEPHEIF/2009, está definido que, no final desta disciplina, o formando deve estar munido de competências que lhe permitam:

Reconhecer a importância da Sociolinguística para o ensino de línguas: compreender a relação entre a língua e cultura; compreender os fenómenos de variação linguística e as distinções entre língua, dialeto, registo, estilo, acento, pidgin e crioulo; analisar as causas da mudança linguística, a resistência à mudança e identificar as mudanças conscientes e inconscientes de uma dada língua; (...); planificar aulas e atividades tendo em conta a teoria de visão da realidade para enriquecer os objectivos pedagógicos de uma aula de língua (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2009: 180-81).

No QUADRO 4, apresentam-se, as temáticas 1, 2, 3, 6 e os respetivos conteúdos previstos para a disciplina de Sociolinguística.

Componente de Formação Específica	
Disciplina	Temática (nº ponto/conteúdo)
Sociolinguística	1. Apresentação da disciplina: (i) Objeto de estudo da Sociolinguística; (ii) Ramos da Sociolinguística.
	2. Linguagem e cultura: (i) Linguagem e realidade; (ii) A hipótese de Sapir-Whorf e o relativismo linguístico.
	3. Variedades linguísticas: (i) Língua e organização social; (ii) Os dialetos; (iii) Os métodos de pesquisa sociolinguística; (iv) estudo quantitativo da linguagem (estudos sobre a variação linguística).
	6. Bilinguismo: (iii) Dimensão do bilinguismo; (iv) aspetos sócio-psicológicos da bilinguidade; cultura e identidade; (v) variações sociolinguísticas em situações de língua de contacto; (vi) Consequências do bilinguismo.

QUADRO 4 – DISCIPLINA DA COMPONENTE DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA  
 FONTE: MAPASSE (2015)

Os conteúdos previstos para a disciplina de Sociolinguística são os princípios teóricos básicos da Sociolinguística, que o professor precisa para compreender e poder ensinar a componente da variação e mudança linguística em curso no português em Moçambique, apesar de, mais uma vez, estar contemplada apenas a situação de contacto de línguas - bilinguismo. Estes conteúdos vão permitir ao futuro professor de português, conforme definido no PCLEPHEIF/2009:

Familiarizar-se com os aspectos mais pertinentes do contexto sociolinguístico de Moçambique; descrever problemas particulares da situação plurilingue e multicultural e as suas implicações para o indivíduo, a escola e a sociedade, usando métodos de pesquisa sociolinguística; Expressar opiniões teoricamente fundamentadas sobre as implicações educacionais dos fenómenos de variação linguística; Identificar e descrever os comportamentos humanos (atitudes, estereótipos) relacionados com as variações sociais e linguísticas: Avaliar as implicações decorrentes da situação plurilingue relativas ao uso da língua portuguesa e línguas *Bantu* no ensino em Moçambique (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, 2009: 180).

A Universidade Pedagógica, no seu PCLEPHEIF/2009, tomou como base a concepção da língua como sistema intrinsecamente heterogéneo, em que se entrecruzam e se correlacionam estruturas e factores sociais. A questão que se coloca é sobre os métodos adotados pelos formadores durante a formação dos futuros professores, pois se forem métodos de base teórica, o objetivo que se pretende continuará distante da sala de aulas. Mas, se o futuro professor desenvolver as competências profissionais previstas, será mais flexível relativamente à abordagem da diversidade linguística, com base nas contribuições da Sociolinguística, que orientam para um ensino crítico-reflexivo da língua de modo a garantir uma educação linguística para além da gramática. Mas, para tal, deve-se tomar em consideração a situação sociolinguística do país.

#### 3.4.2 A situação sociolinguística de Moçambique

Em Moçambique são faladas cerca de vinte línguas pertencentes à família *bantu*<sup>14</sup>, para além da língua portuguesa (que é de fora porque é de origem europeia mas também é uma língua de dentro porque é usada como L1 e L2 por maior parte da população), da língua inglesa, de línguas de origem asiática (Hindi, Urdu ou Gujrati) e do árabe. O inglês é falado com e pela comunidade de estrangeiros ligada a organizações internacionais e embaixadas, para além de trabalhadores moçambicanos na diáspora e residentes das zonas fronteiriças que Moçambique faz com países anglófonos. As línguas de origem asiática são faladas (em contexto familiar) entre os membros da comunidade de emigrantes oriundos da Índia e Paquistão ou seus descendentes. O árabe é estudado, somente, em contextos religiosos islâmicos. O INE (2007) indica que, no país como um todo, cerca de 90% da população moçambicana tem como sua L1 línguas do grupo *bantu*. É de realçar que, nas línguas bantu, há interferências do português que consistem no uso de palavras portuguesas que expressam universos socioculturais trazidas pelos colonizadores. As línguas maternas

---

<sup>14</sup> Termo introduzido por Bleek (1827-1875) para designar um grupo de mais de 600 línguas espalhadas desde África Central até Austral cujas características linguísticas são semelhantes. Usando o método comparativo identificou 16 zonas que pertencem à grande família de línguas que designou por Congo-Kordofaniana e Moçambique é abrangido por quatro zonas: G, P, N, S. (NGUNGA, 2004: 20-28).

mais frequentes são Emakhuwa, Xichangana e Elomuwé, com 26,3%, 11,4% e 7,9%, respetivamente, totalizando 45,6%, contra 43,3% correspondentes às restantes línguas *bantu* e 10,7% correspondentes aos falantes que consideram o português sua L1. A vasta maioria dos falantes de português L1 reside nas áreas urbanas do país e cerca de 12,8% dos cidadãos urbanos, principalmente, adotam o português como língua de uso em casa.

Desde a proclamação da independência nacional, o aumento do universo populacional, que tem o português como L1, tem sido progressivo, apesar de ser ainda falado pela maioria como L2. O uso de L2 por falantes de diversas camadas sociais, segundo Gonçalves (2000: 9), com diferentes níveis de competência, dá origem a um conjunto de diferentes subvariedades não nativas dispostas ao longo do *continuum* poliletal e destaca ainda que o surgimento destas subvariedades locais não é exclusivo das comunidades bilíngues e, citando Kato (1993: 20), traz como exemplo o português do Brasil que, apesar de ser aprendido tipicamente como uma L1, encontra-se numa fase de “competição de variantes” (GONÇALVES, 2000: 9).

A expansão do uso da língua portuguesa, em Moçambique, “compreende duas dimensões: uma sócio-simbólica, com a emergência de novas atitudes e ideologias sociais face ao uso da língua; outra linguística, com o desenvolvimento de novas formas de uso da língua” (FIRMINO, s/d: 12). Esta incorporação de novas características linguísticas distintivas remete para o processo de variação linguística que caracteriza qualquer língua e com maior ênfase nos países linguisticamente heterogéneos como é Moçambique.

Mas convém ressaltar que na caracterização da situação linguística moçambicana tem-se considerado apenas a situação de contacto de línguas (bilinguismo) em que o seu reconhecimento é claro, pois cada uma das línguas está associada a funções e valores distintos na economia linguística da comunidade, por exemplo, o português encontra-se numa situação de contacto com as línguas *bantu* e com o inglês. E excluiu-se, dessa caracterização, o contacto bidialetal, isto é, o contacto que ocorre entre as variadas formas linguísticas de falar a língua portuguesa em Moçambique. Estas novas formas linguísticas não estão uniformemente distribuídas

entre os falantes moçambicanos e nem são usadas em todas as situações comunicativas pelo falante. Desse modo, Firmino (s/d) refere:

Assim, o português em Moçambique pode ser visto como um *continuum* que oscila desde as formas do mau português (pejorativamente chamado de *pretoguês*), até às formas mais próximas do português europeu, cujo modelo europeu ainda é considerado como padrão e, teoricamente, continua a ser difundido nas escolas (FIRMINO s/d: 22).

Então, pode-se concluir que, em Moçambique, a variação e mudança linguística é típica de contextos de aquisição/aprendizagem de L2. As variações linguísticas resultam da quantidade reduzida de amostras autênticas do PE e da interação do português com outras línguas distintas, ou seja, resulta de um processo de construção social, em que cada falante (dependendo de variáveis sociais), de forma criativa, recorre aos recursos disponíveis do PE, bem como de inovações enraizadas nas condições políticas, económicas, sociais, culturais e linguísticas prevalentes no país para construir e conceber significados relacionados com a situação social do país. Apesar da situação sociolinguística do país, as escolas não abrem espaço para a variação linguística e, teoricamente, continuam a difundir a norma-padrão do PE. A implicação desta situação é a instauração de um conflito entre o uso prescritivo e os usos reais do português em Moçambique.

### 3.4.3 O conflito entre a norma de ensino e a norma sociolinguística

Conforme já destacado, a língua portuguesa é o meio de comunicação entre todos os moçambicanos que permite quebrar barreiras criadas pelas línguas maternas. A norma-padrão europeia é considerada a forma mais correta, pura, e, teoricamente, usada na administração do país; nos meios de comunicação social e no ensino-aprendizagem. A adoção do português europeu é resultado de uma decisão política legitimada pela Constituição da República pois, de acordo com o parágrafo n.º 1, do artigo 5º, da *Constituição da República de Moçambique* (2004) “Na República de Moçambique, a Língua Portuguesa é a língua oficial”. E no parágrafo n.º 2, do mesmo artigo, acrescenta-se: “O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos



cidadãos” numa alusão às cerca de vinte línguas do grupo *bantu* faladas em Moçambique.

Como resultado deste estatuto político privilegiado, o português está num processo de transformação ideológica. Uma consequência de todo este processo é que a variação estrutural e lexical veicula novos valores sócio-simbólicos típicos da situação política, social, cultural e económica no Estado independente. Muito mais importante ainda é que a estrutura linguística constitui também um dos alicerces na formação de subjetividades e identidades pessoais dos falantes, isto é, características estruturais e retóricas distintas do PE, padrão adotado como língua oficial, traduzem-se na incorporação de inovações que abrangem múltiplas dimensões, (FIRMINO, s/d: 15-20), a saber:

(i) Traços fonético-fonológicos

O aspeto mais evidente, nos traços fonético-fonológicos, é a variação da pronúncia, resultante da transferência de propriedades das línguas *bantu*. Por exemplo, o sistema fonológico da língua *emakhuwa* só contém oclusivas surdas e, por isso, não contempla uma distinção fonológica entre oclusivas sonoras e surdas, como acontece no PE.

Ex. (*gato* [gatu] > [katu]).

(ii) Traços morfossintáticos

Os padrões morfossintáticos inovativos são vários. Mas ilustra-se a seguir a construção de frases com a chamada passiva dativa, em que um sintagma nominal (SN) com o caso dativo passa à posição de sujeito.

Ex. *Nós fomos ditos que hoje não há aulas.*

O pronome pessoal “Nós” representa o objeto indireto (OI) com um caso dativo e, por isso, não se pode tornar sujeito de uma frase passiva.

(iii) Traços semântico-pragmáticos

Nos traços semântico-pragmáticos, a tendência são as inovações lexicais resultantes da aplicação de diferentes processos:

- a) Empréstimos das línguas *bantu* (*Kanimambo* ‘obrigado’);
- b) Neologismos morfológicos, que são derivados através de uma sobre-geralização de processos morfológicos existentes na língua (*bichar* ‘formar bicha’/ formar fila);
- c) Neologismos semânticos, que são derivados através de mudanças semânticas em elementos lexicais existentes na língua, quer por via da substituição dos valores originais, quer por via da sua expansão (Estou sem *mola*/ Estou sem ‘dinheiro’).

(iv) Traços retóricos

Nos traços retóricos, os falantes usam dispositivos discursivos por meio dos quais concebem e interpretam os significados referenciais e sociais.

Ex. Ontem tive que *cabritar* no hospital.

A palavra *cabrito*, tal como foi usada, remete para o conceito de corrupção. No adágio popular assume-se que “o *cabrito* come onde está amarrado”, ou seja, come o capim que se encontra a sua volta, também o corrupto tira partido das oportunidades que se oferecem onde estiver, por exemplo no seu trabalho.

Estas inovações simbolizam a natureza da língua, concebida pela sociolinguística como uma instituição social heterogénea – variação linguística. Mas do ponto de vista do ensino-aprendizagem, esta variação linguística está a traduzir-se num conflito entre a norma de ensino (PE) e a norma sociolinguista (uso, avaliação e tendência das mudanças), porque, em sociedades pós-coloniais, a Língua Oficial é concebida “como uma entidade singular homogénea, ignorando a complexidade envolvida no modo como a língua é manipulada quando os falantes participam em interações sociais” (FIRMINO s/d: 22). A escola moçambicana insiste no ensino-aprendizagem da forma e estrutura preconizadas nas gramáticas normativas, isolado do contexto sociolinguístico em que todo o processo está inserido.

Concluída a abordagem sobre a aquisição de L2 e o ensino-aprendizagem do português em Moçambique, no capítulo 4, faz-se a caracterização da pesquisa e a descrição dos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

No presente capítulo, faz-se a caracterização da pesquisa, de acordo com a metodologia científica utilizada para a abordagem do problema, os métodos de investigação e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisa científica, de acordo com Gil (1999: 42) é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo fundamental é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Assim, a teoria adotada, nesta pesquisa, enquadra-se na Sociolinguística Variacionista. Esta busca “compreender os complexos padrões de interação entre língua, cultura e sociedade” (MOURA, 2007: 11), ou seja, fundamenta-se numa concepção de língua como sistema socialmente determinado: um sistema heterogêneo, cuja variação estrutural está relacionada às alterações dos padrões culturais e ideológicos da comunidade de fala.

Em pesquisa e recolha de dados de L2, Larsen-Freeman & Long (1991) referem que a abordagem quantitativa e qualitativa são as mais usadas, apesar das controvérsias em torno da distinção binária tradicionalmente feita entre as duas abordagens: de um lado, a quantitativa, de outro, a qualitativa.

Atualmente, muitos pesquisadores defendem a ideia segundo a qual esta distinção binária não é estática, pois, como atestam Seliger & Shohamy (1989) e Larsen-Freeman & Long (1991), as duas abordagens podem ser vistas como complementares, porque as pesquisas realizadas estendem-se ao longo de um *continuum* que tem nos extremos as duas abordagens, ou seja, nada impede o uso de alguma forma de quantificação em análise de dados coletados qualitativamente, tornando os seus resultados talvez mais generalizáveis, ou fazer algum tipo de inferência qualitativa em dados coletados quantitativamente. A combinação de técnicas das duas abordagens torna uma pesquisa robusta e mais forte, traduzindo-se num grande ganho para as pesquisas de AL2.

A abordagem quantitativa é objetiva e orientada para o produto. Nela, o pesquisador tem *a priori* um conjunto de hipóteses sobre o seu objeto de estudo, tenta controlar todas as variáveis externas que possam influenciar os resultados e age como um elemento externo que não influencia o objeto pesquisado. A coleta de dados é feita com base em instrumentos objetivos, tais como questionários estruturados, testes linguísticos e entrevistas formais. A análise dos dados é normalmente feita de forma estatística com o objetivo de generalizar os resultados para outras populações semelhantes à população pesquisada (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991:11; SELIGER & SHOHAMY, 1989). Por sua vez, a pesquisa qualitativa é subjetiva, não controlada e orientada para o processo. O pesquisador não necessita definir hipóteses sobre o seu objeto de estudo, mas procura entender este objeto no seu próprio ambiente de maneira holística, e age como um elemento participante que pode influenciar o objeto pesquisado. A coleta de dados é feita de forma inferencial sem o objetivo de generalizar os resultados para outras populações, mas pode gerar hipóteses para pesquisas futuras (*Idem*, 1989: 29-30).

Cada um dos métodos de recolha de dados, acima identificados, apresenta vantagens e desvantagens. Deste modo, os métodos de recolha de dados usados na abordagem quantitativa permitem ao investigador restringir o objeto do seu estudo ou explorar uma questão específica, porém esta restrição pode resultar num estudo que mascara o caráter multidimensional da AL2 (LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991: 17-19). No que respeita aos métodos usados na abordagem qualitativa, apesar de fornecerem uma descrição detalhada e abrangente do comportamento dos informantes envolvidos na AL2, a presença do observador pode afetar o comportamento dos informantes observados, porque passam a prestar mais atenção ao seu discurso. Este facto pode resultar no seu desempenho não espontâneo, limitando-se a usar apenas os aspetos em que se sentem seguros. Esta atitude pode culminar com a evitação das estruturas linguísticas que consideram problemáticas, as quais podem ser justamente do interesse do pesquisador (*Idem*, 1991: 26).

O quadro acima traçado mostra que os dados decorrentes das duas abordagens apresentam vantagens e desvantagens, o que não permite optar por uma das perspectivas metodológicas sem ter em consideração as condições específicas de cada

pesquisa. Por isso, nesta pesquisa, para a análise dos dados, optou-se pela combinação de procedimentos das duas abordagens e, para a coleta dos dados, construíram-se dois instrumentos: (i) Teste de Gramaticalidade e (ii) Questionário.

Seliger & Shohamy (1989) definem o teste como técnica de eliciação em que o *test-taker* é apresentado com itens de linguagem corretos e incorretos e é solicitado ao informante que decida se são aceitáveis ou não, com o objetivo de coletar dados sobre o conhecimento da L2 em áreas como vocabulário, gramática, leitura, consciência metalinguística e proficiência, ou seja, a competência na língua em geral. Os resultados obtidos a partir de testes são altamente explícitos e, geralmente, são analisados somando as respostas corretas ou incorretas e determinando-se o desvio-padrão.

Os questionários são uma técnica utilizada para coletar dados sobre fenômenos que são facilmente observáveis, como atitudes, motivação e autoconceitos, assim como informações extralinguísticas básicas sobre sujeitos da pesquisa, tais como idade, formação anterior na aprendizagem de línguas e línguas faladas. Os questionários têm a vantagem de poder ser aplicados a um grande grupo de sujeitos, ao mesmo tempo. Um dos principais problemas com os questionários é a taxa de resposta relativamente baixa, o que coloca dúvidas sobre as razões pelas quais os informantes respondem a certos assuntos e a outros não. No entanto, quando o anonimato é assegurado, os indivíduos tendem a compartilhar informações de natureza sensível mais facilmente, fazendo com que os dados sejam mais uniformes e precisos.

#### 4.2 POPULAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

Em pesquisas baseadas na Sociolinguística Variacionista, os critérios para a escolha da amostra dependem, segundo Oliveira & Silva (2003: 119-20) de vários factores de entre os quais a homogeneidade da população, que deve compartilhar um grupo de regras e usos linguísticos e culturais. Assim, a população escolhida, num total de cento e cinquenta, é constituída por docentes, com formação de nível superior, da disciplina de português nos níveis pré-universitário e universitário na cidade de Nampula - Moçambique, pressupondo que todos partilham as regras de uso das estruturas linguísticas conforme a norma-padrão do PE. A amostra utilizada nesta

pesquisa é probabilística do tipo aleatória simples, constituída por um total de trinta e cinco docentes selecionados da população. Na TABELA 1, apresentam-se a população e amostra por nível de ensino.

TABELA 1 – POPULAÇÃO E AMOSTRA POR NÍVEL DE ENSINO

NÍVEL DE ENSINO	POPULAÇÃO	AMOSTRA
Pré-Universitário	108	25
Universitário	42	10
Total	150	35

FONTE: MAPASSE (2015)

Nas amostras probabilísticas, o método aleatório parte do princípio de que “todos os indivíduos têm exatamente igual probabilidade de escolha” (OLIVEIRA & SILVA, 2003: 120), o que permite que os resultados obtidos possam ser projetados para a comunidade como um todo.

Guy & Zilles (2007) referem que a garantia da representatividade de uma amostra é o uso do método aleatório que dê a todos os membros da população total igual probabilidade de serem incluídos na amostra. Para garantir a representatividade da amostra, neste estudo, foi estabelecido o grau de escolaridade, porque apesar de outros factores, como o social, o profissional e o cultural contribuírem para a formação de variedades linguísticas, em Moçambique, vários autores referem que a escolaridade é a base para o acesso ao uso do português padrão (GONÇALVES, 2010a: 39-40; FIRMINO, 2005: 73; MORENO & TUZINE, 1997:68).

#### 4.2.1 Local de recolha dos dados

A pesquisa foi realizada em nove instituições de ensino pré-universitário e em uma de ensino universitário, localizadas nas zonas urbana e suburbana da cidade de Nampula, capital da província com o mesmo nome, localizada a 2150 km a norte da cidade de Maputo, capital do país. A língua *bantu* falada é o *Emakhuwa* e, segundo o Censo Populacional de 2007, a província tem uma densidade populacional de 3.985.613 residentes, o que a torna a mais populosa do país.

A escolha da cidade de Nampula para o desenvolvimento da pesquisa deve-se, fundamentalmente, a duas razões: (i) ser o local em que, como docente, pude vivenciar as práticas pedagógicas que caracterizam o ensino-aprendizagem da língua

portuguesa; (ii) pressupor a existência de uma amostra representativa de todo país, pois a cidade de Nampula é a cidade universitária da zona norte do país e, por isso, há uma afluência de jovens oriundos das diferentes zonas do país a frequentar o ensino superior e, muitos, após a formação conseguem emprego e não regressam mais às suas zonas de origem.

Na cidade de Nampula, existem cinco estabelecimentos de ensino superior: Universidade Pedagógica<sup>15</sup> – Delegação de Nampula (UPN); Universidade Católica de Moçambique (UCM); Universidade Lúrio; Universidade Politécnica; e Universidade Mussa Bim Bique. Apesar deste universo, escolheu-se apenas a Universidade Pedagógica por ser a única, neste nível, que tem como principal missão a formação de professores para o ESG e, em especial, de língua portuguesa. Em termos de instituições do nível pré-universitário, a pesquisa decorreu nas nove escolas existentes na cidade, sendo oito públicas e uma privada (Escola Secundária Islâmica). Três escolas estão localizadas na zona urbana: Escola Secundária de Nampula, Escola Industrial e Comercial “3 de Fevereiro” e Escola Secundária Islâmica. As restantes seis escolas e a Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula estão localizadas em zonas suburbanas: Escola Secundária “12 de Outubro”, Escola Secundária de Namicopo, Escola Secundária de Nampaco, Escola Secundária de Muatala, Escola Secundária de Mampara, Escola Secundária de Napipine.

#### 4.2.2 Perfil sociolinguístico da amostra

Para a Sociolinguística, o social não pode estar separado da língua, porque para além dos factores linguísticos, existem também factores externos à língua que a influenciam. Por isso, dada a pertinência de informações sociais e culturais, na Parte I do TG (APÊNDICE 2), foram solicitados os seguintes dados: nome (opcional), local de

---

<sup>15</sup> Segundo o Plano Estratégico 2011-2017, a Universidade Pedagógica é uma instituição de ensino vocacional cuja missão estatutária é a formação superior de professores para todos os níveis de ensino e de outros profissionais para a área da educação e afins, a investigação e a extensão. Neste contexto, a UP pugna pela universalização e regionalização, para além da sua função instrumental na produção e disseminação de conhecimento para a transformação da sociedade moçambicana rumo ao desenvolvimento social, cultural, e tecnológico.



nascimento, idade, sexo, L1, habilitações literárias, instituição de graduação, local de aprendizagem do português e o nível de ensino que leciona (APÊNDICE 5).

Os dados sociolinguísticos referentes à idade revelam que cerca de 51% dos informantes nasceu no período pós-independência (23-35 anos), tendo os restantes 49% nascido no período anterior à independência (36-51), portanto com idades acima dos 36 anos.

Quanto à distribuição dos informantes por sexo/género, os dados revelam que a maior percentagem é do género masculino, com 60%, face a 40% do género feminino.

Relativamente ao local de nascimento, dos trinta e cinco informantes 63% são naturais de Nampula, estando os restantes 37% distribuídos por sete províncias, assim localizadas: Zona sul (Maputo, Gaza e Inhambane); Zona Centro (Zambézia e Tete); Zona Norte (Niassa e Cabo Delgado). Como se pode depreender, a pesquisa decorreu na cidade de Nampula, mas as três zonas do país estão representadas, apesar de, em termos percentuais, a distribuição pelas três zonas ser irregular.

As informações relativas à L1 e ao local de aprendizagem do português apresentam-se na TABELA 2.

TABELA 2: L1 e LOCAL DE APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS

VARIÁVEIS		TOTAL	%
Língua em que aprendeu a falar (L1)	Português	15	43
	<i>Emakhuwa</i>	14	40
	Outras línguas	6	17
Local de aprendizagem do português	Em casa	15	43
	Na escola	20	57

FONTE: MAPASSE (2015)

Quanto à L1, os dados revelam que a amostra é caracterizada por uma relativa diversidade linguística, com o português e o *emakhuwa* a registarem uma percentagem aproximada, 43% e 40% respetivamente. 17% dos informantes declararam outras cinco línguas *bantu* (*xichangana*, *yao*, *echuwabo*, *xitswa* e *nyungue*) como suas L1. Os resultados referentes à L1 confirmam o facto de as línguas *bantu* constituírem as línguas maternas para a maior parte da população moçambicana, pois 57% dos informantes declararam, como sua L1, uma língua *bantu*.

Fazendo o cruzamento dos dados referentes à data de nascimento e os referentes à L1, 51% dos que nasceram no período pós-independência (23-35 anos), apenas 9% declararam ter uma língua *bantu* como sua L1. Perante este facto, a questão que tem sido colocada é a seguinte: Será que estes falantes de português L1, sem acesso a amostras autênticas do português, possuem uma competência idêntica à dos falantes nativos (*native-like*)? (GONÇALVES, 2005, 2010a).

Quanto ao local de aprendizagem do português, 57% dos informantes declararam ter aprendido na escola e os restantes 43% em casa. O facto de a maior parte dos que declararam ter aprendido a língua portuguesa em casa, situar-se na faixa etária dos 23-35 anos, confirma a tese de que, com a independência, “o uso e os utentes do português expandiram-se” (FIRMINO, 2005: 140), ou seja, o português passou a ser usada não só em contextos formais mas também em contextos não formais, contrariamente ao que acontecia no período colonial, fase em que, segundo o autor, o acesso a esta língua era muito limitado e aprendido formalmente na escola como L2 por um grupo muito restrito de moçambicanos.

A escolarização, como já foi referido, foi o principal critério definido para a consecução dos objetivos do presente trabalho, porque se assume que quanto maior o nível de escolaridade, maior é a probabilidade de o falante utilizar as regras da norma-padrão do PE, pois a escola é um dos ambientes que privilegia o rigor linguístico na escrita. Por isso, estudos sociolinguísticos defendem que existe uma correlação entre formas linguísticas consideradas padrão (ensinadas na escola e reforçadas em outros ambientes, como TV, jornais, etc.) e um maior grau de escolaridade.

Os dados relativos às habilitações literárias confirmam que os trinta e cinco informantes têm o nível superior, sendo 17% bacharéis e 83% licenciados. No que se refere à instituição que os graduou, os dados revelam que 89% foram graduados pela Universidade Pedagógica e os restantes 11% graduados em outras duas instituições nacionais (UEM e UCM) e dois informantes numa instituição fora do país, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL).

### 4.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

As normas éticas numa pesquisa científica “têm a ver com procedimentos habituais de consentimento e proteção de sujeitos que aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações neles envolvidos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 75). Por isso, antes da realização desta pesquisa, cada informante recebeu o “Pedido de Colaboração” (APÊNDICE 3) contendo os objetivos, os métodos de coleta dos dados da pesquisa; e o compromisso de não mencionar o nome do informante em todas as fases do processo de pesquisa e divulgação dos resultados, pois, numa investigação, “os participantes têm o direito de permanecerem anónimos” (TUCKMAN, 2000: 20). Por isso, cada informante recebeu um código que consistiu na adoção da sigla **Inf. 01 a Inf. 35**. A abreviatura **Inf.** da palavra Informante. Os algarismos correspondem à ordenação dada a cada informante.

Ao “Pedido de Colaboração” estava apensa uma “Declaração de Aceitação” (APÊNDICE 4), em que a assinatura do informante é considerada prova de aceitação e compreensão do propósito e processo envolvido na investigação.

### 4. 4 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A produção destes instrumentos passou por etapas que vão desde a definição dos objetivos, a seleção das variáveis linguísticas a serem testadas, a escolha do tipo de declarações/perguntas e das respostas.

Com o objetivo de garantir a qualidade dos dados a recolher, os instrumentos, antes de serem administrados, aos sujeitos de pesquisa, foram validados. O objetivo do *try-out* (ou piloto), segundo Seliger e Shohamy (1989), é avaliar a qualidade dos instrumentos, enquanto ainda podem ser revistos e melhorados antes de serem usado com os sujeitos reais na pesquisa.

A informação recolhida na pré-testagem permitiu rever a clareza das instruções e reformular alguns itens. Esta etapa de pré-testagem foi de grande importância.

#### 4.4.1 Teste de gramaticalidade

O ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Moçambique tem-se baseado na estratégia do certo/errado, que toma como referência a norma-padrão do PE. Os estudos sociolinguísticos “oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima” (MOLLICA, 2004: 13). Assim com o objetivo de captar a competência linguística dos informantes, na percepção e aplicação da norma-padrão do PE, foi aplicado o TG para determinar a norma real que os professores aplicam e a consistência com que fazem essa aplicação no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto moçambicano.

##### 4.4.1.1 Construção do teste de gramaticalidade

O Teste de Gramaticalidade foi elaborado em forma de relato (APÊNDICE 1), e não verdadeiramente como um teste no sentido clássico do termo (constituído por questões).

A escolha do formato teve como objetivo recriar o mais próximo possível o ambiente de sala de aulas em que, de entre as muitas atividades da responsabilidade do professor, a correção de textos escritos produzidos pelos alunos é uma delas. Quanto à mancha gráfica, o TG (APÊNDICE 2) está organizado em duas colunas.

A coluna A, o relato com estruturas padrão do PE e típicas do PM excluídas pela norma do PE. A coluna B, em branco, para, o informante escrever as construções equivalentes no PE, das estruturas identificadas no TG, como sendo excluídas pela norma-padrão do PE e, se necessário, tecer suas sugestões.

Moçambique já tem disponível uma base de dados linguísticos, previamente testados em estudos sobre o discurso escrito da variedade culta do PM, nas áreas da sintaxe, da morfossintaxe, do léxico e da fonologia. A área da fonética e fonologia pauta por uma “quase ausência de estudos sistemáticos” e, na área do léxico, os dados ainda “não estão suficientemente representados” (GONÇALVES, 2010a: 40-41).

Por isso, as estruturas-alvo para esta pesquisa são da área da sintaxe e morfossintaxe selecionadas de Gonçalves (2010a), cujo objeto de estudo é a variedade educada, a partir de uma base empírica constituída por produções orais e escritas de jornalistas e estudantes dos níveis pré-universitário e universitário; de Gonçalves (2010b) e Gonçalves *et al.* (2010), cujo objeto de estudo é a competência gramatical em português dos estudantes universitários e as dificuldades na aplicação das normas ortográficas do português, levantando algumas hipóteses sobre as causas dos diferentes tipos de erro de ortografia.

Estes autores recorreram à base empírica dos dados do projeto *A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique* com cerca de 31 000 palavras, constituído por composições e testes recolhidos no processo de avaliação contínua da disciplina de língua Portuguesa. Este *corpus* foi produzido por 60 estudantes das licenciaturas em «Ensino do Português» e «Tradução e Interpretação» (Português/ Inglês e Português/ Francês), que frequentavam a UEM em 2002 e 2003.

No total, foram selecionadas onze variáveis linguísticas das áreas da sintaxe e morfossintaxe.

Na área da sintaxe, foram selecionadas seis variáveis linguísticas, sendo duas da interface do léxico e sintaxe e as restantes quatro da sintaxe, no sentido mais restrito.

Na área da morfossintaxe, foram selecionados fenómenos que atingem cinco variáveis linguísticas. Mas, o total das frases testadas foram vinte e seis, porque algumas variáveis linguísticas comportam mais de uma estrutura a ser testada, a saber:

#### a) Variáveis linguísticas da interface léxico-sintaxe

As variáveis linguísticas selecionadas da interface léxico e sintaxe são a seleção categorial e os pronomes pessoais reflexivos “não argumentais”.

No QUADRO 5, apresentam-se a variável linguística, os fenómenos e as respetivas frases testadas.

Área	Fenómenos		Léxico-Sintaxe
Variável Linguística			Frases testadas
Seleção Categorial	VI	VT	1a) =... ela <b>acabou nascendo</b> uma criança seropositiva (PE: acabou dando à luz ...).
	Verbos agentivos:	SP <sub>x</sub> SN	1b) «... a tendência é a de <b>abusar as crianças</b> (PE: abusar das crianças).
	SP/OI	SN <sub>OD</sub>	1c) Até podes comunicar <b>os outros compatriotas</b> ... (PE: comunicar aos outros...).
	OD: SN	[+ Humano] SP <sub>a</sub>	1d) «... o elevado custo de vida estava a incentivar <b>aos criminosos</b> a cometer crimes em toda cidade (PE: incentivar os ...).
	Verbos de separação:	SP <sub>de</sub>	1e) A minha mãe tinha-se separado <b>com</b> o meu pai... (PE:... separado do meu pai).
	SP <sub>com</sub>		1f) Assim, fui <b>em</b> Nampula viver com os meus tios... (PE: fui para Nampula).
	Verbos de movimento:	SP <sub>para/de</sub>	1g) ... as pessoas pensarem <b>de que</b> a malta jovem... (PE: pensarem que).
	SP <sub>em</sub>		1h) ... orientou-me <b>para que</b> fizesses um requerimento. (PE: orientou-me que fizesses).
	F' <sub>que</sub>	SP <sub>de que</sub>	
	F' <sub>que</sub>	SP <sub>para que</sub>	
Pronome Pessoal Reflexivo	Se	Ø	2a) <b>Divertíamos</b> muito (PE: Divertíamo-nos muito).
	Ø	Se	2b) Até meu pai parecia troçar- <b>se</b> de mim (PE: ...troçar de mim).

QUADRO 5 - VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS E AS FRASES TESTADAS NA INTERFACE LÉXICO – SINTAXE

FONTE: MAPASSE (2015)

## b) Variáveis linguísticas da sintaxe

As variáveis linguísticas seleccionadas da sintaxe são os pronomes pessoais átonos, os artigos definidos, construções de graduação e comparação e o encaixe do discurso direto (EDD). No QUADRO 6, apresentam-se a variável linguística, os fenómenos e as respetivas frases testadas.

Área	Fenómenos		Sintaxe	
Variável Linguística			Frases testadas	
Pronome Pessoal: colocação	Ênclise	em presença	de	3a) No meu caso pessoal, <b>tudo</b> agradava-me...(PE: ... tudo me agradava).
	Ênclise	em presença	de	3b) <b>Quando</b> tem- <b>se</b> pais separados... (PE: Quando se tem...).
				<b>Continua</b>

			Conclusão
Área			Sintaxe
Variável Linguística	Fenómenos		Frases testadas
Artigo definido	Nomes comuns com possessivos		4a) Até <b>meu</b> pai parecia troçar... (PE: até o meu pai).
	Operações de quantificação		4b) «... cometerem crimes em toda <b>cidade</b> (PE: em toda a cidade).
Construções de Graduação e Comparação	...tanto...que	...que	5a) «... a minha madrasta batia-me <b>que</b> até hoje carrego marcas. (PE: batia-me tanto que...).
	...tão...que/muito	...que.../muito que...	5b) ... porque os maus tratos eram <b>muito</b> intensos <b>que</b> a minha vida estava em perigo (PE:...eram tão intensos que...).
Encaixe do discurso direto	Estratégias do (marcador de citação)	DD(:) que	6) «... quando um dia disse à minha madrasta <b>que</b> “ <b>nós estamos cansados de conflitos</b> ” (PE = ... disse à minha madrasta: “nós estamos ...”/ ... disse à minha madrasta que eles estavam...).

QUADRO 6 – VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS E AS FRASES TESTADAS NA SINTAXE  
 FONTE: MAPASSE (2015)

### c) Variáveis linguísticas da morfossintaxe

As variáveis linguísticas selecionadas da morfossintaxe são o infinitivo flexionado, o pronome pessoal, formas de tratamento, a concordância verbal e a concordância nominal. No QUADRO 7, apresentam-se a variável linguística, os fenómenos e as respetivas frases testadas.

Área	Morfossintaxe	
Variável Linguística	Fenómenos	Frases testadas
Infinitivo flexionado	Orações completivas finitas	7a) ... as famílias carentes precisavam <b>desenvolverem</b> pequenos negócios (PE: precisavam desenvolver).
	FVC [Vauxiliar + Vprincipal no Infinitivo]	7b) ... e, até hoje, elas vão <b>venderem</b> na esquina da rua (PE: vão vender).
Pronome Pessoal	Forma acusativa Forma dativa	8) Bandidos <b>violaram-lhe</b> ... (PE: Bandidos violaram-na).
Formas de tratamento	Flexão do verbo na 2. <sup>a</sup> [+ singular] /tu co-ocorre com o pronome possessivo da 3. <sup>a</sup> pessoa [+ singular]/seu	9) <b>Voltaste</b> da Alemanha para conquistar o <b>seu</b> espaço no mercado de trabalho? (PE: Voltaste ... para conquistar o teu espaço...).

Continua

		Conclusão
Área Variável Linguística	Fenómenos	Morfossintaxe Frases testadas
Concordância Verbal	Flexão do verbo no plural com SNsujeito [+singular], com nome que designa conjunto; Flexão do verbo no singular com SNsujeito [complexo], com SN coordenados; Flexão do verbo no singular com SNsujeito [que].	10a) ...a <b>malta jovem</b> não <b>tinham</b> preocupações com nada? (PE: a malta ... não tinha...).
		10b) (...o <b>ritmo de vida e o desenvolvimento da capital trouxe</b> -me outros problemas... (PE: o ritmo de vida e o desenvolvimento... trouxeram-me).
		10c) O problema não é só das <b>violações</b> que se <b>avoluma</b> neste país... (PE:... que se avolumam).
Concordância Nominal	NPS com o sujeito, quando este é um SN complexo; Quando a posição do Sujeito está vazia e o seu antecedente se encontra distante.	11a) As <b>alternativas</b> dadas para a resolução do conflito foram <b>vastos</b> (PE: As alternativas ... foram vastas). 11b) <b>[Elas]</b> Praticam esta atividade por estarem muito <b>preocupados</b> (PE: [Elas] Praticam ... por estarem muito preocupadas).

QUADRO 7 – VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS E AS FRASES TESTADAS NA MORFOSSINTAXE  
FONTE: MAPASSE (2015)

#### 4.4.2 Questionário

A atitude/avaliação social do uso da língua é um factor muito importante para inferir sobre o sentimento de pertença social, pois Lucchesi (2012: 48), baseando-se na Teoria dos Conjuntos Difusos de Zadeh (1965: 339; 1965b), refere que a comunidade de fala corresponde a “um *continuum* de graus de pertencimento” que engloba os grupos de fala locais até às grandes comunidades linguísticas. Segundo Baker (2006), o reconhecimento social sobre os usos da língua pode ser medido pelas reações negativas ou positivas dos falantes da comunidade perante as variáveis linguísticas em situações concretas de interação verbal. Por isso, considerou-se pertinente a aplicação do questionário de atitudes nesta pesquisa, porque o sucesso da intervenção que se pretende fazer em relação à implementação de um ensino bidialetal que tome em consideração as diferentes variedades da língua portuguesa, no contexto moçambicano, só terá sucesso se se tomar em conta a atitude/avaliação das pessoas suscetíveis de serem afetadas, nesta caso específico os professores de português. O



nível de consciência social é, portanto, uma prioridade importante, pois a avaliação da variação linguística dá-se pelo seu significado social – prestígio ou não.

#### 4.4.2.1 Construção do questionário

Na elaboração do questionário, tomou-se em consideração questionários já realizados sobre atitudes linguísticas, numa perspectiva de sua adaptação para a presente pesquisa. Por exemplo, Der Walt & Van Rooy (2005), no seu estudo sobre a evolução do Black South African English, considerado desvio do South African English, aplicaram um questionário de atitudes para investigar a percepção e aplicação da norma ensinada num contexto de L2. Para o efeito, tomaram como amostra professores falantes de inglês como L2 e aplicaram um questionário sobre os usos da língua, solicitando que indicassem o seu modelo preferido de gramática e pronúncia, bem como a sua percepção sobre o modelo por eles usado. No entanto, esse questionário dava mais ênfase à evolução do Black South African English, considerado desvio do South African English, o que se considerou inadequado para os objetivos desta pesquisa. Foi, então, elaborado o questionário (ver apêndice 6) com base num roteiro de três categorias: (i) Uso do português em Moçambique; (ii) Aceitação do português em Moçambique; (iii) Competência linguística dos informantes e dos seus alunos.

O questionário apresenta respostas fechadas, com vinte e cinco declarações formuladas numa linguagem clara, de fácil compreensão, com termos técnicos de conhecimento geral para os informantes, pois “Se o questionário é muito pequeno perde-se informação, se é longo pode contribuir para uma elevada taxa de não respostas” (VILELA, 2009: 295). Para a recolha dos dados do questionário foram usadas duas técnicas: A escala de Likert (Likert, 1932) e o diferencial de semântica. A escala de Likert (Likert, 1932) consistiu em solicitar ao informante para responder a uma série de declarações de 1 a 21, indicando: «Concordo plenamente», «Concordo parcialmente», «Não tenho uma opinião formada sobre isso» e «Discordo». A técnica do Diferencial Semântico consistiu em solicitar ao informante para [a partir de uma série de adjetivos bipolares: *não importante/ muito importante* (declarações 22 e 23) e *muito fraco/ excelente* (declarações 24 e 25)] indicar o ponto do contínuo entre os extremos que representa a sua atitude, numa escala de atitude de 1 a 5.

Para garantir a fiabilidade das respostas, evitou-se a formulação de declarações que sugerissem a resposta esperada e algumas declarações foram formuladas de diferentes modos ao longo do questionário.

Na primeira categoria - usos do português, em Moçambique -, foram formuladas asserções referentes ao PE e ao PM. Para os usos do PE, as asserções estão subdivididas em três grupos: diferenças entre o PE e o PM, comunicabilidade entre os utentes do PE e do PM, e os contextos de uso. As asserções, para os usos do PM, estão organizadas num grupo só: consolidação e contextos de uso do PM. No QUADRO 8, apresentam-se as asserções formuladas em cada um dos grupos.

Usos do português em Moçambique		
Usos do PE	Diferenças entre o PE e o PM	1. Há diferenças entre o português que se usa em Moçambique e o PE. 2. As maiores diferenças entre o português que se usa em Moçambique e o PE estão no vocabulário e na pronúncia. 3. Na estrutura da frase, as diferenças entre o português que se usa em Moçambique e o PE são poucas.
	Comunicabilidade entre os utentes do PE e o PM	4. Os falantes de PM comunicam sem dificuldade com os falantes do PE. 5. Em Moçambique, a norma do PE é a mais usada pelos falantes com escolaridade superior completa.
	Contextos de uso do PE	6. Em Moçambique, os falantes com escolaridade superior completa usam a norma do PE só na escrita. 7. Nas escolas moçambicanas, os professores usam a norma do PE. 8. Nas minhas atividades de ensino, uso a norma do PE. 9. Uso a norma do PE em todas as situações.
Usos do PM	Consolidação e contextos de uso do PM	10. Na estrutura da frase, algumas construções tipicamente moçambicanas já estão bem consolidadas na fala.  11. Nos meios de comunicação (rádio e TV) de Moçambique, o português que se usa afasta-se da norma do PE.  12. Nas minhas atividades, fora da escola, raramente uso o PE.

QUADRO 8– DECLARAÇÕES SOBRE OS USOS DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE  
FONTE: MAPASSE (2015)

Na segunda categoria - aceitação do português, em Moçambique -, as asserções estão subdivididas em cinco grupos: *status* do PE, existência do PM, adaptação do PE em Moçambique, aceitação do PE na fala e escrita, e aceitação da pronúncia “afinada”

do PM. No QUADRO 9, apresentam-se as asserções formuladas em cada um dos grupos.

<b>Aceitação do português em Moçambique</b>	
Status do PE	1. Moçambique é um país multilingue. 2. O português é uma das línguas moçambicanas. 3. Para comunicar é indiferente usar o PM ou o PE. 4. Existe um PB, mas não existe um PM.
Existência do PM	5. Considerando as diferenças de pronúncia, vocabulário e estrutura da frase, pode-se afirmar que já existe um PM.
Adaptação do PE em Moçambique	6. As construções tipicamente moçambicanas e já consolidadas na fala devem ser integradas no ensino. 7. A norma do PE deve ser adaptada ao contexto moçambicano.
Aceitação do PE na fala e escrita	8a. Considero o uso da norma do PE na fala não importante ou muito importante. 8b. Considero o uso da norma do PE na escrita não importante ou importante.
Aceitação da pronúncia "afinada" do PM	9. Considero a pronúncia "afinada" do português não importante ou muito importante.

QUADRO 9 – DECLARAÇÕES SOBRE A ACEITAÇÃO DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE  
FONTE: MAPASSE (2015)

Na terceira categoria – competência linguística-, foram formuladas duas asserções: competência linguística dos informantes e competência linguística dos seus alunos. No QUADRO 10, apresentam-se as duas asserções.

<b>Competência linguística dos informantes e dos seus alunos</b>		
Competência linguística	Dos informantes	1. Considero a minha competência na norma do PE: muito fraca ou excelente.
	Dos seus alunos	2. Considero a competência (média) dos meus alunos na norma do PE: muito fraca ou excelente.

QUADRO 10 – DECLARAÇÕES SOBRE A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA  
FONTE: MAPASSE (2015)

#### 4.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados, Segundo Quivy & Campenhoudt (2008: 216-17), compreende três fases cruciais: (i) A descrição dos resultados com a ajuda de quadros/ tabelas que exprimem a sua distribuição numa medida sintética e a preparação dos dados necessários para testar as hipóteses; (ii) A análise das relações entre variáveis; e (iii) A comparação dos resultados observados com os resultados esperados. Assim, foram observadas as seguintes etapas:

a) Organização dos dados por variável linguística (TG) e por categoria (Questionário);

b) Levantamento das estruturas percebidas e não percebidas, de acordo com a alternativa de resposta e o grau de escala;

c) No questionário, as alternativas de resposta “concordo plenamente” e “concordo parcialmente” foram aglutinadas em “concordo.” Por isso, na análise serão consideradas três alternativas de resposta: “concordo”, “discordo” e “Sem opinião”;

d) Categorização e cálculo da percentagem através da regra de três simples.

Concluída a descrição dos procedimentos metodológicos, apresentam-se a seguir, no capítulo 5, a análise e discussão dos dados à luz dos estudos que fundamentam o presente trabalho.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, procede-se à análise dos dados com vista à construção de significados, primeiro sobre a percepção, aplicação da norma-padrão do PE no ensino-aprendizagem do português e, por último, a avaliação que os informantes têm/ fazem do português em Moçambique.

A análise fundamenta-se em pressupostos sociolinguísticos, que envolvem variação linguística com implicações diretas no ensino-aprendizagem da língua.

### 5.1 PERCEPÇÃO E APLICAÇÃO DA NORMA DO PE NO ENSINO–APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS

Neste ponto são apresentados e discutidos os resultados do TG que tiveram como foco as estruturas típicas da variedade culta do PM que afetam a área da sintaxe e da morfossintaxe. O propósito da apresentação e interpretação destes dados, não é tanto de delinear os aspetos que caracterizam a(s) norma(s) culta(s) do PM, mas inferir sobre a aplicação da norma-padrão do PE e se essa aplicação é feita de forma consistente. Os dados são apresentados com base em dois tipos de entrada, estrutura percebida e não percebida como excluídas pela norma-padrão do PE. Nas estruturas percebidas, o informante foi solicitado a apresentar a estrutura equivalente no PE. O conceito norma-padrão do PE será, recorrentemente, usado ao longo da discussão dos dados das duas categorias sintática e morfossintática.

#### 5.1.1 Percepção e aplicação da norma: aspetos sintáticos

Na área da sintaxe foram selecionadas estruturas relativas aos fenómenos que atingem as propriedades de seleção categorial, pronomes pessoais, artigo definido, construções de graduação e comparação, e discurso direto.

### 5.1.1.1 Seleção categorial

#### a) Seleção categorial de verbos transitivos e agentivos

Em relação à alteração das propriedades de seleção categorial de verbos destacam-se os verbos intransitivos, os agentivos e SP com função de OI. As frases usadas para testar a percepção desta tendência são: 1. «...ela **acabou nascendo** uma criança seropositiva. (PE =... ela **acabou dando à luz** uma criança seropositiva.)» 2. «...a tendência é a de **abusar as crianças**. (PE = ... a tendência é a de **abusar das crianças**.)» 3. «Até podes comunicar **os outros compatriotas**...(PE = Até podes comunicar **aos outros compatriotas**...)». Na TABELA 3, apresentam-se os resultados referentes à seleção categorial de verbos.

TABELA 3 - SELEÇÃO CATEGORIAL DE VERBOS

Seleção Categorial	Quantidade			
	Perceberam		Não Perceberam	
VI VT	8	23%	27	77%
Verbos agentivos: SP <sub>x</sub> SN	6	17%	29	83%
SP/OI SN/OD	10	29%	25	71%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados relativos à tendência de estabelecer um par transitivo para verbos que, em PE, são intransitivos (VI VT) revelam que 77% dos informantes não perceberam que a frase «... ela acabou nascendo uma criança seropositiva» é excluída pela norma do PE. Apenas 23% perceberam que a mesma é excluída pela norma do PE. Três, dos que perceberam a frase como excluída pela norma do PE, na apresentação da estrutura, equivalente no PE, formularam as seguintes construções:

- (a) “... ela acabou dando **a** luz uma criança seropositiva.” (Inf. 01).
- (b) “... ela acabou **por parir** uma criança seropositiva.” (Inf. 04).
- (c) “... ela acabou **gerando** uma criança seropositiva.” (Inf. 10).

A construção (a) pode ser encaixada nos casos de realização como SN argumentos verbais que, em PE, têm a função de OI e são regidos pela preposição *a*,

passando a ocupar sistematicamente a posição adjacente ao verbo. Por isso, provavelmente, seria aceitável como típica do PM. A construção (b) é aceitável no PE e corresponde a um uso real da língua. O verbo parir é um daqueles verbos que entrou para o PE, não por via do latim popular como é o caso da grande parte dos verbos, mas por via do latim erudito. A partir deste verbo, foram formadas palavras ou expressões como parteira, parturiente, parto, entre outras palavras que só se usam em domínios cultos. A construção (c) seria aceitável tendo em conta a perspectiva de variação linguística e de língua heterogénea, mas como uso culto da variedade do PM, provavelmente, não seria aceitável. O verbo gerar é muito distante da noção que se pretende dar ao formular uma frase como “acabou nascendo uma criança”. Gerar significa conceber, aceitar que o feto se aloje e se desenvolva no ventre de uma mulher, o que se mostra distante do ato de sair voluntariamente do ventre de uma mulher.

Os dados relativos à tendência de realizar como SN complementos selecionados por verbos agentivos que, em PE, são regidos por diferentes preposições (verbos agentivos: SP<sub>x</sub> SN) revelam que 83% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «... a tendência é a de **abusar as crianças**» é excluída pela norma do PE. Apenas 17% perceberam que a mesma é excluída pela norma do PE.

As construções, equivalentes no PE, apresentadas convergem com a norma do PE. Para os casos de realização como SN de argumentos verbais que, em PE, têm a função de OI e são regidos pela preposição *a*, passando a ocupar a posição adjacente ao verbo (SP/OI SN/OD), os dados revelam que 71% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «Até podes comunicar **os outros compatriotas...**» é excluída pela norma-padrão do PE. Apenas 29% perceberam que a mesma é excluída pela norma-padrão do PE. Na apresentação da estrutura, equivalente no PE, um informante formulou a seguinte construção:

(a) “Até podes comunicar **com os outros compatriotas...**” (Inf.15).

A construção (a) é uma frase aceitável. Neste caso, seria conveniente explicar que, no contexto em causa, a frase não é aceitável, porque o seu sentido não é o

mesmo da frase-alvo: “Comunica **com...**” significa estabelecer contacto com alguém e, neste caso, são “os outros compatriotas”, enquanto “Comunica **aos...**” significa comunicar algo a alguém que neste caso seria “outros compatriotas”. Note-se que, apesar de ter identificado a estrutura como excluída pela norma do PE, o Inf. 15 forneceu uma possibilidade de uso que não se ajusta ao contexto em causa.

#### b) Seleção categorial de preposições com papéis semânticos específicos

Em relação à tendência para associar algumas preposições a papéis semânticos específicos, destacam-se as preposições *a*, *com* e *em*. As frases usadas para testar a percepção desta tendência são: 1. «... o elevado custo de vida estava a incentivar **aos criminosos** a cometer crimes em toda cidade. (PE = ... estava a incentivar **os criminosos...**)» 2. «A minha mãe tinha-se separado **com** o meu pai... (PE = ...tinha-se separado **do** meu pai...)» 3. «Assim, fui **em** Nampula viver com os meus tios... (PE = ... fui **para** Nampula...)». Na TABELA 4, apresentam-se os resultados referentes à seleção categorial de preposições com papéis semânticos específicos.

TABELA 4 – SELEÇÃO CATEGORIAL DE PREPOSIÇÕES COM PAPÉIS SEMÂNTICOS ESPECÍFICOS

Seleção Categorial	Quantidade			
	Perceberam		Não perceberam	
OD:SN <sub>[+Humano]</sub> SP <sub>a</sub>	10	29%	25	71%
Verbos de separação: SP <sub>de</sub> SP <sub>com</sub>	18	51%	17	49%
Verbos de movimento: SP <sub>para/de</sub> SP <sub>em</sub>	22	63%	13	37%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados relativos à ocorrência da preposição *a* usada tipicamente com argumentos [+humano] com função de OD em PE, que podem ser interpretados como beneficiário (OD:SN<sub>[+Humano]</sub> SP<sub>a</sub>) revelam que 71% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «... o elevado custo de vida estava a incentivar **aos criminosos** a cometer crimes em toda cidade» é excluída pela norma-padrão do PE. Apenas 29% perceberam que a mesma é excluída pela norma-padrão do PE. As estruturas, equivalentes no PE, apresentadas convergem com a norma do PE.

Os dados relativos à ocorrência da preposição *com* junto a complementos de verbos que indicam “separação” mas que, em PE, são regidos pela preposição *de*, os



dados revelam que apenas 49% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «A minha mãe tinha-se separado **com** o meu pai...» é excluída pela norma do PE. E 51% perceberam que a mesma é excluída pela norma-padrão do PE.

As construções, equivalentes no PE, apresentadas convergem com a norma do PE. Os dados, relativos à ocorrência da preposição *em* que frequentemente ocorre com complementos direcionais selecionados por verbos de movimento, revelam que apenas 37% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «Assim, fui **em** Nampula viver com os meus tios...» é excluída pela norma do PE. E 63% dos informantes perceberam que é excluída pela norma do PE.

Na apresentação das construções equivalentes no PE, dez informantes formularam as seguintes opções:

- (a) “Assim, fui **a** Nampula viver com os meus tios...” (Inf. 01, 02, 03, 07, 08 e 10).
- (b) “Assim, fui **à** Nampula” (Inf. 06, 16, 24 e 30).

A construção (a), “fui **a** Nampula”, é aceitável no PE, sobretudo em situações coloquiais. Quando este verbo indica movimento no PE, é regido por duas preposições: *a*, geralmente para indicar que o movimento a ser feito é de curta duração e a preposição *para* que indica que o movimento a ser feito é de longa duração conforme o contexto da frase-alvo<sup>16</sup>. A construção (b), “...fui **à** Nampula”, não é aceitável no PE, sobretudo em situações de registo escrito. Provavelmente, houve uma transposição de elementos prosódicos para a escrita.

### c) Seleção categorial de preposições a anteceder orações completivas

Em relação a ocorrência das preposições a anteceder orações completivas finitas destacam-se as preposições *de* e *para*. As frases usadas para testar esta tendência são: 1. «Recordas-te de, no nosso tempo, as pessoas pensarem **de que** a malta jovem... (PE = ...pensarem **que**...)» 2. «... orientou-me **para que** fizesses um

<sup>16</sup> É curioso notar que Carvalho (1991) identificou frases do tipo “Fui em Nampula” em falantes angolanos, cabo-verdianos, guineenses, são-tomenses e brasileiros, como se ilustra a seguir: Vou na embaixada (Angola); Ele chegou na praia (Cabo Verde); Ela voltava na casa (São Tomé); e Quero ir no Centro (Brasil).

requerimento. (PE = ...orientou-me **que** fizesses um requerimento.)». Na TABELA 5, apresentam-se os resultados referentes à seleção categorial de preposições a anteceder orações completivas.

TABELA 5 – SELEÇÃO CATEGORIAL DE PREPOSIÇÕES A ANTECEDER ORAÇÕES COMPLETIVAS

Seleção Categorial		Quantidade			
		Perceberam		Não perceberam	
F' <sub>que</sub>	SP <sub>de que</sub>	25	71%	10	29%
F' <sub>que</sub>	SP <sub>para que</sub>	11	31%	24	69%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados relativos à ocorrência da preposição *de* a anteceder orações completivas finitas (F' <sub>que</sub> SP <sub>de que</sub>) revelam que apenas 29% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «Recordas-te de, no nosso tempo, as pessoas pensarem **de que** a malta jovem...» é excluída pela norma do PE. E 71% dos informantes perceberam que é excluída pela norma do PE. As construções apresentadas, como equivalentes no PE, convergem com a norma do PE.

Os dados relativos à ocorrência da preposição *para* a anteceder orações completivas finitas (F' <sub>que</sub> SP <sub>para que</sub>) revelam que 69% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «... orientou-me **para que** fizesses um requerimento» é excluída pela norma do PE. Apenas 31% dos informantes perceberam que é excluída pela norma do PE. Na apresentação das construções, equivalentes no PE, três informantes apresentaram as seguintes construções:

- (a) “... orientou-me **para fazeres** um requerimento” (Inf. 04).
- (b) “...orientou-me **a fazer** um requerimento” (Inf. 05).
- (c) “...orientou-me **fazer** um requerimento” (Inf. 18).

A construção (a), “...orientou-me **para fazeres** um requerimento” gramaticalmente é aceitável. Mas, tendo em conta o contexto em análise, as três construções (a), (b) e (c) não convergem com a norma-padrão do PE. Encaixam-se nos fenómenos típicos do PM que afetam o EDD. Para serem aceitáveis, os informantes deveriam ter usado o introdutor do DD (*que*), em vez das preposições *para*, *a*, e  $\emptyset$  respetivamente, e a forma verbal no Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (*fizesses*). A

construção (b) apresenta também problemas de sentido. Na frase-alvo é uma 2ª pessoa que deve fazer o requerimento, enquanto na construção equivalente apresentada é uma 1ª pessoa.

Em suma, os resultados referentes aos fenómenos que afetam a seleção categorial indicam claramente que os informantes não têm percepção da maior parte das construções excluídas pela norma-padrão do PE. Em relação à aplicação da norma, pode-se concluir que os informantes têm dificuldades, porque, nas construções equivalentes no PE apresentadas, dez informantes formularam construções que não convergem com a norma-padrão do PE, a saber: 25% dos oito informantes, nos fenómenos de VI VT; 10% dos dez informantes, nos fenómenos de SP/OI SN/OD; 18% dos vinte e dois informantes, nos fenómenos de SP<sub>para/de</sub> SP<sub>em</sub>; e 27% dos onze informantes, nos fenómenos de F'<sub>que</sub> SP<sub>para que</sub>.

Portanto, de uma forma geral, a percepção e aplicação da norma-padrão do PE, em relação à seleção categorial, é caracterizada por uma certa inconsistência, porque a maior percentagem recai sobre os informantes que não têm percepção das estruturas excluídas pela norma-padrão do PE, revelando que, provavelmente, os fenómenos estão já consolidados no PM ou estão em vias de consolidação, com exceção do fenómeno que atinge os verbos de separação, pois a diferença percentual entre os informantes que perceberam (51%) e os que não perceberam (49%) é muito equilibrada, não se podendo concluir se está ou não consolidada no PM, devido a esta oscilação na sua percepção.

#### 5.1.1.2 Pronome pessoal

Em relação às alterações no uso dos pronomes pessoais, foram selecionados os fenómenos que atingem os critérios de uso do pronome pessoal reflexivo “não argumental” e os padrões de colocação dos clíticos pronominais.

##### a) Critérios de uso do pronome pessoal reflexivo

Em relação às alterações no uso dos pronomes pessoais reflexivos “não argumentais” que se manifestam na sua supressão em construções intransitivas e no

uso de um pronome de flexão reflexiva, inexistente em PE, foram usadas as frases: 1. «**Divertíamos** muito (PE = Divertíamo-**nos** muito)» e 2. «Até meu pai parecia troçar-**se** de mim (PE = ...parecia troçar de mim)». Na TABELA 6, apresentam-se os resultados referentes ao pronome pessoal reflexivo.

TABELA 6 – PRONOME PESSOAL REFLEXIVO

Pronome Pessoal		Quantidade			
		Perceberam		Não perceberam	
Se	∅	13	37%	22	63%
∅	Se	13	37%	22	63%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados relativos à supressão do pronome pessoal reflexivo *se* nas construções intransitivas, que alternam tipicamente com uma construção transitiva de natureza causativa (Se ∅), revelam que 63% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «**Divertíamos** muito» é excluída pela norma do PE. Apenas 37% dos informantes perceberam que é excluída pela norma do PE. As construções, equivalentes no PE, apresentadas convergem com a norma-padrão do PE.

Os dados relativos ao uso de um pronome pessoal reflexivo, inexistente em PE, cuja função é assinalar a afetação das entidades designadas pelos sintagmas nominais (SN) sujeitos pelas ações descritas pelo verbo (∅ Se), revelam que 63% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «Até meu pai parecia troçar-**se** de mim» é excluída pela norma do PE. Apenas 37% dos informantes perceberam que é excluída pela norma do PE.

Na apresentação das estruturas, equivalentes no PE, o Inf. 06, apesar de ter percebido a estrutura, não apresentou nenhuma opção e dois informantes formularam as seguintes opções:

- (a) “Até meu pai parecia **gozar** de mim.” (Inf. 10).
- (b) “Até meu pai parecia **se** troçar de mim.” (Inf. 33).

A construção (a), “Até meu pai parecia **gozar** de mim”, não converge com a norma-padrão do PE. O Inf. 10, provavelmente por ter dúvidas sobre o uso ou não do

pronome pessoal reflexivo, na frase em causa, recorreu à estratégia de “escape” e usou o verbo gozar em vez de troçar. Mas a opção só seria aceitável se ele tivesse substituído “de mim” por “comigo”. Quanto à construção (b), “Até meu pai parecia **se** troçar de mim”, também não converge com a norma do PE, porque o verbo troçar não é reflexivo.

#### b) Padrões de colocação dos clíticos pronominais

Em relação aos padrões de colocação dos pronomes pessoais átonos foram usadas as frases «No meu caso pessoal, **tudo** agradava-**me**...(PE = ... tudo me agradava...)» e «**Quando** tem-**se** pais separados a tendência é a de abusar as crianças (PE = Quando se tem pais separados...)». Na TABELA 7, apresentam-se os resultados referentes aos padrões de colocação dos clíticos pronominais.

TABELA 7 – PADRÕES DE COLOCAÇÃO DOS CLÍTICOS PRONOMINAIS

Pronome Pessoal	Quantidade			
	Perceberam		Não Perceberam	
Ênclise em presença de quantificadores	5	14%	30	86%
Ênclise em presença de complementador	29	83%	6	17%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados relativos à tendência para adotar a ênclise em contextos em que estão presentes «atratores» de próclise (ênclise em presença de quantificadores) revelam que 86% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «No meu caso pessoal, **tudo** agradava-**me**...» é excluída pela norma-padrão do PE. Apenas 14% dos informantes perceberam que é excluída pela norma do PE.

Na apresentação das estruturas, equivalentes no PE, o Inf. 06, percebeu a estrutura, mas não deu nenhuma opção. Um informante apresentou a seguinte construção:

(a) “No meu caso pessoal, agradava-**me tudo**...” (Inf. 27).

A construção (a) é aceitável, mas, de acordo com a análise, o Inf. 27 deveria ter feito próclise à forma verbal *agradava*, ou seja ter invertido a posição do *me*.

Os dados relativos à ocorrência de ênclise em presença de complementador revelam que apenas 17% dos informantes perceberam que a estrutura da frase «**Quando** tem-se pais separados...» é excluída pela norma-padrão do PE. E 83% perceberam que é excluída pela norma-padrão do PE. Na apresentação das estruturas, equivalentes no PE, o Inf. 21 apresentou uma construção que não converge com a norma-padrão por causa da repetição do pronome pessoal átono, conforme se mostra a seguir:

(a) “**Quando** os pais **se se** separam a tendência é a de abusar as crianças.” (Inf. 21).

Os resultados relativos aos fenómenos que afetam os usos dos pronomes pessoais indicam claramente que os informantes não percebem a maior parte das construções excluídas pela norma-padrão do PE.

Na apresentação das estruturas equivalentes no PE, dois informantes não apresentaram nenhuma opção e quatro apresentaram construções que não convergem com a norma-padrão do PE, a saber: 15% dos treze informantes, nos fenómenos de ( $\emptyset$  se); 20% dos cinco informantes, nos fenómenos de ênclise em presença de quantificadores; 3% dos vinte e nove informantes, nos fenómenos de ênclise em presença de complementador.

Portanto, de forma geral, a percepção e aplicação da norma-padrão do PE, em relação ao pronome pessoal, é caracterizada por uma certa inconsistência, pois dos quatro fenómenos testados, os informantes percebem apenas um, a ênclise em presença de complementadores, revelando, provavelmente, que o fenómeno ainda não está consolidado no PM.

Os restantes três não são percebidos: os dois fenómenos que afetam o pronome pessoal reflexivo; e a ênclise em presença de quantificadores, revelando que, provavelmente, estes fenómenos estão já consolidados no PM, ou em vias de consolidação.

### 5.1.1.3 Artigo definido

Em relação à tendência de omissão do artigo definido usou-se as frases «Até **meu** pai parecia troçar... (PE = Até **o meu** pai parecia troçar ...)» e «... cometerem crimes em toda **cidade** (PE =...em toda **a cidade**.)» respetivamente. Na TABELA 8, apresentam-se os resultados relativos ao artigo definido.

TABELA 8 – ARTIGO DEFINIDO

Artigo Definido	Quantidade			
	Perceberam		Não perceberam	
Nomes comuns com possessivos	9	26%	26	74%
Operações de quantificação universal	4	11%	31	89%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados relativos à omissão do artigo definido, em nomes comuns usados com determinantes possessivos e com operações de quantificação universal, revelam que, nos dois contextos, 74% e 89% dos informantes não perceberam que as estruturas das frases «Até meu pai parecia troçar...» e «... cometerem crimes em toda cidade» são excluídas pela norma do PE. 26% e 11% é que perceberam que as duas estruturas são excluídas pela norma-padrão do PE.

As construções, equivalentes no PE, apresentadas, para a frase relativa à omissão do artigo com operações de quantificação, convergem com a norma do PE. Mas, para os casos de omissão do artigo definido em nomes com possessivos, dois informantes apresentaram as seguintes opções:

- (a) “Até **que meu** pai parecia troçar...” (Inf. 26).
- (b) “Até **porque meu** pai parecia troçar...” (Inf. 29).

Nas duas construções (a) e (b), apesar dos dois informantes terem optado por usar o “que” e o “porque”, a anteceder o possessivo, as construções não convergem com a norma do PE, porque voltaram a omitir o determinante artigo em nomes com possessivos, tal como a construção em análise.

Os resultados sobre os fenômenos que afetam o artigo definido indicam claramente que os informantes não percebem todas as construções excluídas pela norma-padrão do PE. Na apresentação das estruturas, equivalentes no PE, dois informantes formularam construções que não convergem com a norma-padrão do PE: 22% dos nove informantes, nos casos de omissão do artigo definido em nomes com possessivos. Portanto, de forma geral, a percepção e aplicação da norma-padrão do PE é inconsistente, porque todas as estruturas não foram percebidas, revelando que, provavelmente, o fenômeno de omissão dos artigos já está consolidado no PM, ou em vias de consolidação.

#### 5.1.1.4 Construções de graduação e comparação

Em relação à tendência da não realização lexical das palavras que exprimem quantidade ou grau de intensidade usaram-se as frases «... a minha madrasta batia-me **que** até hoje carregou marcas. (PE = ...batia-me **tanto que**...)» e «... porque os maus tratos eram **muito** intensos **que** a minha vida estava em perigo. (PE =...eram **tão** intensos **que**...)». Na TABELA 9, apresentam-se os resultados referentes à construções de graduação e comparação.

TABELA 9 – CONSTRUÇÕES DE GRADUAÇÃO E COMPARAÇÃO

Construções de graduação e comparação	Quantidade			
	Perceberam		Não perceberam	
...tanto ... que ...    ... que ...	11	31%	24	69%
... tão ... que .../muito    ... que .../ muito...que	4	11%	31	89%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados revelam que, em relação a não realização lexical das palavras que exprimem quantidade ou grau de intensidade presentes no primeiro termo das frases complexas que contêm orações subordinadas consecutivas, 69% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «... a minha madrasta batia-me **que** até hoje carregou marcas» é excluída pela norma do PE. Apenas 31% perceberam que é excluída pela norma do PE. Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, o Inf.



26, apesar de ter percebido a estrutura, não deu nenhuma opção. Sete informantes apresentaram as seguintes construções:

- (a) "... a minha madrasta batia **em mim** até hoje carrego marcas" (Inf. 02 e 04).
- (b) "... a minha madrasta batia-me **tal que** até hoje carrego marcas" (Inf.03).
- (c) "... a minha madrasta batia-me  $\emptyset$  até hoje carrego marcas" (Inf. 05).
- (d) "... a minha madrasta batia **a mim** até hoje carrego marcas" (Inf. 20).
- (e) "... a minha madrasta batia-me **muito** até hoje carrego marcas" (Inf. 21 e 34).

As construções (a) e (d) não convergem com a norma-padrão do PE, porque os informantes, provavelmente por ter dúvidas sobre as palavras lexicais que exprimem o grau de intensidade, usaram uma estratégia de fuga, alterando a conjugação do verbo (*batia-me* por *batia*) e, em vez de usarem a expressão "...*tanto que*...", optaram por usar outras expressões (*em mim*, *a mim*) que não se encaixam no contexto em análise. A construção (b) não converge com a norma-padrão do PE, porque em vez de "*tanto*" optou por "*tal*", expressão que não exprime nenhum grau de intensidade. A construção (c) não é aceitável, porque o informante optou pela omissão das palavras lexicais que exprimem intensidade. Já a construção (e) não converge, porque em vez de acrescentar o primeiro termo que estava em falta (*tanto*), os informantes optaram por substituir o segundo termo da expressão que indica intensidade (*que*) pela palavra *muito*.

Em relação aos casos de troca da expressão comparativa *tão* por *muito*, os dados revelam que 89% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «... porque os maus tratos eram **muito** intensos **que** a minha vida estava em perigo» é excluída pela norma do PE. 11% dos informantes perceberam que é excluída pela norma do PE.

Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, quatro informantes formularam as seguintes construções:

- (a) "... porque os maus tratos eram  $\emptyset$  intensos **que** a minha vida" (Inf. 10, 15 e 16).
- (b) "... porque os maus tratos eram **demais** intensos **que** a minha vida" (Inf.26).

As construções (a) e (b) não convergem com a norma-padrão do PE. A construção (a) porque o informante omitiu o primeiro termo lexical das frases complexas que contêm orações subordinadas consecutivas. A construção (b) porque o informante optou pela palavra *demais* que parece corresponder à palavra *muito*, tal como está no contexto em análise, em vez do termo *tão* que é o primeiro termo lexical das frases complexas que contêm orações subordinadas consecutivas.

Os resultados sobre os fenómenos que afetam as construções de graduação e comparação parecem indicar claramente que os informantes não têm percepção das estruturas excluídas pela norma-padrão do PE.

Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, um dos informantes que perceberam a estrutura não apresentou nenhuma opção e onze apresentaram construções que não convergem com a norma-padrão do PE, a saber: 64% dos onze informantes, nos fenómenos da não realização lexical das palavras que exprimem quantidade ou grau de intensidade presentes no primeiro termo das frases complexas que contêm orações subordinadas consecutivas (...tanto ... que ... .. que ...); 50% dos quatro informantes, nos fenómenos relativos à troca da expressão comparativa (... tão ... que .../muito ... que .../ muito...que).

De forma geral, a percepção e aplicação da norma-padrão do PE, em relação a construções de graduação e comparação, é inconsistente, porque a maior percentagem recaiu sobre os informantes que não perceberam, revelando, provavelmente, que os fenómenos estão já consolidados no PM, ou em vias de consolidação.

#### 5.1.1.5 Encaixe do discurso direto

Em relação à tendência de o complementador *que* ocorrer como introdutor do Discurso Direto, foi usada a frase «... quando um dia disse à minha madrasta **que** “nós estamos cansados de conflitos” (PE = ... quando um dia disse à minha madrasta: “nós estamos cansados de conflitos”/ ... disse à minha madrasta que nós estávamos cansados de conflitos)».

Na TABELA 10, apresentam-se os resultados referentes ao encaixe do discurso direto.

TABELA 10 – ENCAIXE DO DISCURSO DIRETO

Encaixe do discurso direto		Quantidade			
		Perceberam		Não perceberam	
Estratégias do DD (:) citação)	<i>que</i> (marcador de	5	14%	30	86%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados revelam que, em relação à tendência de o complementador *que* ocorrer como introdutor do DD e não haver alterações na flexão do verbo em pessoa e tempo, parecendo assim indicar que a sua presença se destina apenas a assinalar o início de uma predicação produzida por um novo locutor, 86% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «... quando um dia disse à minha madrastra **que** “nós estamos cansados de conflitos”» é excluída pela norma-padrão do PE. 14% perceberam que é excluída pela norma do PE.

Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, o Inf. 02 apresentou duas opções, sendo uma convergente com a norma do PE e a outra não. A estrutura não convergente com a norma-padrão do PE é a mesma dada por mais três informantes:

“Disse à minha madrastra **que** “**nós estávamos** cansados de conflitos” (Inf. 02, 06 e 10 e 13).

A construção (a) não converge com a norma-padrão do PE, porque apresenta indicação de DD – as aspas.

Os resultados sobre os fenómenos que afetam o EDD parecem indicar claramente que os informantes não têm percepção das estruturas excluídas pela norma do PE, porque 60% dos cinco informantes que perceberam a estrutura. Os resultados relativos ao EDD podem levar à conclusão de que a percepção e aplicação da norma-padrão do PE é inconsistente, porque os informantes não perceberam as estruturas, o que pode significar que este fenómeno já está consolidado no PM, ou em vias de consolidação.

### 5.1.2 Percepção e aplicação da norma: aspetos morfossintáticos

Na área da Morfossintaxe foram selecionadas estruturas relativas aos fenómenos que atingem o uso do infinitivo flexionado, o pronome pessoal – forma acusativa, as formas de tratamento, a concordância verbal e a concordância nominal.

#### 5.1.2.1 Infinitivo flexionado

Em relação aos fenómenos relativos ao uso do infinitivo flexionado que ocorre em domínios encaixados em orações completivas infinitivas, foram usadas as frases «... as famílias carentes precisavam **desenvolverem** pequenos negócios. (PE = ... precisavam desenvolver...)» e «... e, até hoje, elas vão **venderem** na esquina da rua. (PE = ... elas vão vender...)». Na TABELA 11, apresentam-se os resultados referentes ao infinitivo flexionado.

TABELA 11 – INFINITIVO FLEXIONADO

Infinitivo flexionado	Quantidade			
	Perceberam		Não perceberam	
Orações completivas infinitivas	25	71%	10	29%
FVC [Vauxiliar + Vprincipal no Infinitivo]	30	86%	5	14%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados relativos ao uso do infinitivo flexionado, que ocorre em domínios encaixados em orações completivas infinitivas, revelam que 29% dos informantes não perceberam que a estrutura é excluída pela norma-padrão do PE. 71% perceberam que a estrutura da frase «... as famílias carentes precisavam **desenvolverem** pequenos negócios» é excluída pela norma-padrão do PE. Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, um informante formulou a seguinte construção:

(a) “... as famílias carentes precisavam **de desenvolver** pequenos negócios.” (Inf.03).

A construção (a) é aceitável no PE, mas de acordo com a análise, o informante deveria ter apenas passado a segunda forma verbal conjugada para o infinitivo. Ao usar

a preposição *de*, entre as duas formas verbais transformou a forma verbal complexa numa conjugação perifrástica, o que não se encaixa no fenómeno em análise.

Quanto aos casos do infinitivo flexionado que ocorre em formas verbais complexas formadas por um verbo auxiliar e um verbo principal no infinitivo (FVC [Vauxiliar + Vprincipal no Infinitivo]), os dados revelam que 14% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «... e, até hoje, elas vão **venderem** na esquina da rua» é excluída pela norma do PE. E 86% perceberam que é excluída pela norma do PE. Nas construções equivalentes no PE apresentadas, sete informantes formularam as seguintes construções:

- (a) “...e, até hoje, elas vão **vendê-los** na esquina da rua.” (Inf. 03 e 06).
- (b) “...e, até hoje, elas vão **vendem** na esquina da rua.” (Inf.10).
- (c) “...e, até hoje, elas **vendem-os** na esquina da rua.” (Inf. 15, 22, 26, 33).

A construção (a) converge com a norma-padrão do PE, porque o que elas vão vender são bolinhos fritos, que corresponde ao “-los”. A construção (b) não converge com a norma-padrão do PE, porque apresenta dois verbos conjugados, quando o segundo devia estar no infinitivo. A construção (c) não converge com a norma-padrão do PE, porque devia ser “vendem-nos”, ou seja quando o verbo termina em -m, -ão, -õe... o pronome pessoal “os” passa a “nos”.

Os resultados relativos ao uso do infinitivo flexionado indicam claramente que a maior percentagem recai sobre os informantes que têm percepção de que a estrutura é excluída pela norma-padrão do PE. Mas a aplicação da norma mostra-se oscilante, porque nas construções equivalentes no PE apresentadas, oito informantes formularam construções que não convergem com a norma-padrão do PE: 4% dos vinte e sete informantes, no uso do infinitivo flexionado que ocorre em domínios encaixados em orações completivas infinitivas; e 17% dos trinta informantes, no uso do infinitivo flexionado que ocorre em formas verbais complexas formadas por um verbo auxiliar e um verbo principal no infinitivo. Portanto, de forma geral, a percepção e aplicação da norma-padrão do PE, em relação ao infinitivo flexionado, é consistente, porque a maior percentagem recai sobre os informantes que perceberam as estruturas, como excluídas

pela norma do PE, revelando que, provavelmente, os fenómenos não estão consolidados no PM.

#### 5.1.2.2 Forma acusativa do pronome pessoal

Em relação ao uso da forma acusativa *o(s)/ a(s)*, foi usada a frase «Bandidos **violaram-lhe**... (PE = Bandidos violaram-na...)». Na TABELA 12, apresentam-se os resultados referentes à forma acusativa do pronome pessoal.

TABELA 12 – FORMA ACUSATIVA DO PRONOME PESSOAL

Pronome Pessoal		Quantidade			
		Perceberam		Não perceberam	
Forma acusativa	Forma dativa	19	54%	16	46%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados relativos ao uso da forma dativa do pronome pessoal *lhe(s)* em vez da forma acusativa *o(s)/ a(s)*, que ocorre mais frequentemente quando o pronome pessoal tem um referente com o traço [+ humano], revelam que 54% do informantes perceberam que é excluída pela norma-padrão do PE. E 46% não perceberam que é excluída pela norma-padrão do PE. Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, dois informantes formularam as seguintes construções:

- (a) “Foi **violada pelos bandidos**...”(Inf. 03).
- (b) “Bandidos **violaram a ela**...” (Inf. 33).

A construção (a) converge com a norma-padrão do PE. O informante alterou a ordem sintática e, com isso, conseguiu fazer uma frase aceitável. O raciocínio do informante para formulação da construção (b) é correto, mas a construção não converge com a norma-padrão do PE, porque, o Informante voltou a recorrer ao OI em vez de recorrer ao OD. Os resultados revelam que os informantes têm dúvidas sobre se o fenómeno é ou não excluído pela norma-padrão do PE. Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, 10% dos dezanove informantes que perceberam o fenómeno apresentaram construções que não convergem com a norma-padrão do PE.

A partir dos resultados, pode-se concluir que há oscilação na percepção e aplicação da norma-padrão do PE, nos fenómenos que atingem a forma acusativa do pronome pessoal, pois a diferença percentual entre os informantes que perceberam (54%) e os que não perceberam (46%) é muito equilibrada. Este equilíbrio pode levar a duas conclusões: (i) Que se trata de uma estrutura não consolidada; (ii) Ou que se trata de uma estrutura já consolidada, que tem merecido muita atenção por parte dos utentes do PM, ou seja, muito conhecida como típica do PM, pois, é quase certo que, na futura norma culta do PM, não haverá lugar para os pronomes pessoais de 3ª pessoa com função OD, que passarão a OI [lhe ou a ele(s)/a ela(s)].

### 5.1.2.3 Formas de tratamento

Em relação à oposição entre o pronome pessoal «tu» (flexão do verbo na 2ª [+singular]) e o pronome possessivo da 3ª pessoa [+singular], foi usada a frase «**Voltaste** da Alemanha para conquistar o **seu** espaço no mercado de trabalho? (PE = **Voltaste** ... para conquistar o **teu** espaço...)». Na TABELA 13, apresentam-se os resultados referentes às formas de tratamento.

TABELA 13 – FORMAS DE TRATAMENTO

Formas de Tratamento	Quantidade			
	Perceberam		Não perceberam	
Flexão do verbo na 2ª [+singular]/tu coocorre com o pronome possessivo da 3ª pessoa [+singular]	13	37%	22	63%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados relativos à neutralização da oposição entre a forma de tratamento/ *tu*, que se caracteriza pela coocorrência com o pronome possessivo da 3ª [+singular]/*seu*, revelam que 63% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «**Voltaste** da Alemanha para conquistar o **seu** espaço no mercado de trabalho?» é excluída pela norma-padrão do PE. Apenas 37% perceberam que é excluída pela norma-padrão do PE. Nas construções, equivalentes no PE apresentadas, um informante apresentou a seguinte construção:

(a) “**Voltaste** da Alemanha para conquistar o  $\emptyset$  espaço no mercado de trabalho?” (Inf.19).

A construção (a) não converge com a norma-padrão do PE, porque o informante decidiu omitir o pronome possessivo, que neste caso seria *teu*. Para a construção ser aceitável ou convergir com o PE, o determinante artigo definido *o* devia ser substituído pelo determinante artigo indefinido *um*: “conquistar *um* espaço no mercado de trabalho.”

Os resultados indicam claramente que a maior percentagem recai sobre os informantes que não têm percepção de que a estrutura é excluída pela norma-padrão do PE. Quanto à aplicação da norma, nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, 7%, dos treze informantes que perceberam, apresentaram construções que não convergem com a norma-padrão do PE. Portanto, de forma geral, pode-se concluir que a percepção e aplicação da norma-padrão do PE, em relação às formas de tratamento, é caracterizada por uma certa inconsistência, porque a maior percentagem recaiu sobre os informantes que não percebem, revelando, provavelmente, que a estrutura já está consolidada no PM, ou em vias de consolidação.

#### 5.1.2.4 Concordância verbal

Em relação aos fenómenos que afetam a concordância verbal, foram usadas as frases: 1. «...a **malta jovem** não **tinham** preocupações com nada? (PE = a **malta jovem** não **tinha**...)»; 2. (...o ritmo de vida e o desenvolvimento da capital **trouxe-me** outros problemas... (PE = o ritmo de vida e o desenvolvimento da capital **trouxeram-me** outros problemas...)» e, 3. «O problema não é só das **violações** que se **avoluma** neste país... (PE = ... **violações** que se **avolumam**...)». Na TABELA 14, apresentam-se os resultados referentes à concordância verbal.

TABELA 14 – CONCORDÂNCIA VERBAL

Concordância Verbal	Quantidade			
	Perceberam		Não perceberam	
Flexão do verbo plural com SNsujeito [+singular], com nome que designa conjunto	22	63%	13	37%
Flexão do verbo no singular com SNsujeito [complexo], com SN coordenados	3	9%	32	91%
Flexão do verbo no singular com SNsujeito [que]	21	60%	14	40%

FONTE: MAPASSE (2015)



Os dados relativos à flexão do verbo no plural com SN sujeito [+ singular], quando este contém um nome que designa um conjunto com vários elementos, revelam que 37% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «A **malta jovem** não **tinham** preocupações» é excluída pela norma do PE. 63% dos informantes perceberam que a estrutura é excluída pela norma do PE. Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, cinco informantes formularam as seguintes opções:

- (a) "...**jovens** não **tinham** preocupações com nada?" (Inf.10).
- (b) "... **jovens tínhamos** preocupações com nada?" (Inf.11, 24, 29 e 30).

A construção (a), "...**jovens** não **tinham** preocupações com nada?", converge com a norma-padrão do PE, mas note-se que o informante alterou o sujeito de *malta jovem* para *jovens*, quando o TG visava a concordância entre o verbo no plural (*tinham*) e um SNsujeito [+singular], com nome que designa conjunto (A *malta jovem*). Já a construção (b), "... **jovens tínhamos** preocupações com nada?", não converge com a norma do PE. Os dados relativos à flexão do verbo no singular com SN sujeito complexo, com SN coordenados, revelam que 91% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «...o ritmo de vida e o desenvolvimento da capital **trouxe**-me outros problemas...» é excluída pela norma-padrão do PE. Apenas 9% perceberam que é excluída. Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, os informantes apresentaram construções que convergem com a norma-padrão do PE.

Os dados relativos à flexão do verbo no singular com um sujeito pronome relativo revelam que 40% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «O problema não é só das **violações** que se **avoluma** neste país...» é excluída pela norma-padrão do PE. E 60% perceberam que é excluída. Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, quatro informantes formularam as seguintes construções:

- (a) "O problema não é só das **violações** que se **avoluma** neste país..." (Inf.01).
- (b) "O problema não é só das **violações** que se **acentuam** neste país..." (Inf.06).
- (c) "O problema não é só das **violações** que se **umentam** neste país..." (Inf.09).

(d) “**Além do problema de violações cresce também o problema** neste país...”  
(Inf.10).

A construção (a), “O problema não é só das violações que se avoluma neste país...”, corresponde à mesma estrutura dada no TG, para ser identificada como excluída pela norma do PE. A construção (b), “O problema não é só das violações que se acentuam neste país...”, converge com a norma-padrão do PE, mas com outro sentido, pois o Inf. 06 usou uma estratégia de escape e em vez de *avolumam*, optou por usar *acentuam*, ou seja, revela uma estratégia de superação do problema, mudando a palavra, mas realizando a concordância esperada. A construção (c) não converge com a norma-padrão do PE, porque aumentar não é um verbo reflexo – para convergir com o PE, tinha de retirar o “se”. A construção (d) tem um problema de lógica e omissão de informação. Falta a referência do problema. Seria gramatical se indicasse: o problema de XXXX neste país.

A falta de concordância verbal, comparada com os dados relativos à omissão do artigo definido, é mais visível e deixa transparecer mais a estigmatização social/cultural. Por isso, os informantes percebem a maior parte das construções excluídas pela norma-padrão do PE. Em relação à aplicação da norma padrão do PE, pode-se concluir que os resultados revelam oscilação porque, nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, nove informantes apresentaram construções que não convergem com a norma-padrão do PE, a saber: 23% dos vinte e dois informantes, no fenómeno que afeta a flexão do verbo no plural com SN sujeito [+ singular]; 19% dos cinco informantes, no fenómeno que afeta a flexão do verbo no singular com SNsujeito [que]. Portanto, de forma geral, a percepção e aplicação da norma do PE, em relação à concordância verbal, é caracterizada por uma relativa consistência, porque o facto de a maior percentagem ter recaído sobre os informantes que perceberam dois dos três fenómenos testados (flexão do verbo no plural com SN sujeito [+ singular], com nome que designa um conjunto e flexão do verbo no singular com um sujeito pronome relativo) não significa necessariamente que estes fenómenos não estejam consolidados no PM ou em vias de consolidação, tal como se pode concluir em relação ao terceiro

fenómeno (flexão do verbo no singular com SN sujeito complexo, com SN coordenados).

#### 5.1.2.5 Concordância nominal

Em relação aos fenômenos que afetam a concordância nominal foram usadas as frases: «As **alternativas** dadas para a resolução do conflito foram **vastos** (PE = As alternativas...foram vastas)» e «[Elas] Praticam esta atividade por estarem muito preocupados (PE = [Elas] Praticam ... por estarem muito preocupadas)». Na TABELA 15, apresentam-se os resultados referentes à concordância nominal.

TABELA 15 – CONCORDÂNCIA NOMINAL

Concordância Nominal	Quantidade			
	Perceberam		Não perceberam	
NPS com o sujeito, quando este é um SN complexo	22	63%	13	37%
Quando a posição do Sujeito está vazia e o seu antecedente se encontra distante	17	49%	18	51%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados relativos à falta de concordância nominal entre o género do NPS com o sujeito, sobretudo quando este é um SN plural, revelam que 37% dos informantes não perceberam que a estrutura da frase «As **alternativas** dadas para a resolução do conflito foram **vastos**» é excluída pela norma-padrão do PE. E 63 % perceberam que é excluída. Nas construções, equivalentes no PE, apresentadas, o Inf.07, apesar de ter percebido, não deu nenhuma opção. O Inf. 09 apresentou a seguinte construção:

(a) “As **alternativas** dadas para a resolução do conflito foram **várias**” (Inf. 09).

A construção (a) converge com a norma-padrão do PE, mas com uma diferença de significado. O Inf. 09 revela competências de resolução de problemas linguísticos, tendo conseguido chegar a uma formulação aceitável em termos linguísticos, ainda que em termos semânticos haja uma diferença na informação transmitida. A palavra *várias*,

em termos de significado, remete-nos para a quantidade das alternativas, enquanto *vastas* remete-nos para dimensão ou grandeza das alternativas.

Os dados relativos à falta de concordância nominal, quando a posição de sujeito está vazia e o seu antecedente encontra-se distante, revelam que 51% dos informantes não perceberam a estrutura da frase «**[Elas ]** Praticam esta atividade por estarem muito **preocupados**» como excluída pela norma-padrão do PE. Apenas 49% perceberam que é excluída. As construções, equivalentes no PE, apresentadas convergem com a norma-padrão do PE.

Os resultados referentes aos fenómenos que afetam a concordância nominal indicam que, dos dois fenómenos, os informantes têm percepção consistente do PE apenas de um. Nas construções equivalentes no PE apresentadas, um informante, apesar de ter percebido a estrutura, não apresentou nenhuma opção. Nos casos de falta de concordância nominal entre o género do NPS com o sujeito, sobretudo quando este é um SN plural, 5% dos vinte e dois informantes, apresentaram uma construção com significado diferente para o contexto em análise, mas que converge com a norma-padrão do PE. Portanto, em relação à concordância nominal entre o género do NPS com o sujeito, quando este é um SN complexo, pode-se concluir que não está consolidado no PM. Já os resultados relativos ao fenómeno de falta de concordância nominal, quando a posição de sujeito está vazia e o seu antecedente se encontra distante, não permitem concluir se está ou não consolidado no PM, porque a diferença percentual entre os informantes que perceberam (49%) e os que não perceberam (51%) é muito equilibrada. Fazendo uma síntese geral, os resultados relativos à percepção e aplicação da norma do PE revelam que as vinte e seis estruturas das áreas da sintaxe e da morfossintaxe podem ser subdivididas em três grupos: (i) Estruturas percebidas; (ii) Estruturas em que a sua percepção oscila; e (iii) Estruturas não percebidas.

(i) As estruturas percebidas correspondem aos fenómenos percebidos como típicos do PM e excluídos pela norma-padrão do PE. Os resultados revelam que, das vinte e seis estruturas, os informantes têm percepção da norma-padrão do PE de, apenas, 31% das estruturas testadas. Sendo cinco da área da morfossintaxe, dois da interface léxico-sintaxe e um da sintaxe, propriamente dita. Na TABELA 16,

apresentam-se a quantidade, a área, o fenómeno e a percentagem correspondente ao total de informantes que perceberam cada um dos fenómenos, por ordem decrescente.

TABELA 16 – ESTRUTURAS PERCEBIDAS

Nº	Área	Fenómeno	%
1	Morfossintaxe	FVC [Vauxiliar+Vprincipal no Infinitivo]	86
2	Sintaxe	Ênclise em presença de complementador	83
3	Morfossintaxe	Orações completivas finitas	71
4	Léxico-sintaxe	F <sup>i</sup> <sub>que</sub> SP <sub>de que</sub>	71
		Verbos de movimento: SP <sub>para/de</sub> SP <sub>em</sub>	63
6	Morfossintaxe	NPS com sujeito, quando este é um SN complexo	63
		Flexão do verbo plural com SN <sub>sujeito[ + singular]</sub> , com nome que designa conjunto	63
		Flexão do verbo no singular com SN <sub>sujeito [que]</sub>	60

FONTE: MAPASSE (2015)

Ao perceberem as estruturas como excluídas pela norma do PE, esperava-se que os informantes formulassem sugestões ou comentários que refletissem alguma consciência sobre a variação e mudança linguísticas em curso no português falado em Moçambique. Esta reduzida percentagem (31%) de estruturas percebidas como excluídas pela norma-padrão do PE pode significar que os informantes têm fraca percepção da norma adotada para o ensino da língua portuguesa em Moçambique e que, provavelmente, não têm consciência que nos usos da língua que eles fazem, no ensino-aprendizagem da escrita, ocorrem estruturas típicas do PM, que, claramente e de forma comprovada, se distinguem do PE.

(ii) Estruturas em que a sua percepção oscila correspondem aos fenómenos que os informantes demonstraram hesitação em perceber como típicos do PM ou excluídos pela norma-padrão do PE. Os resultados revelam que, das vinte e seis estruturas, os informantes não tiveram percepção clara de 12% das estruturas testadas. Sendo dois fenómenos da área morfossintaxe e um da interface léxico-sintaxe. O facto de a diferença percentual entre os informantes que perceberam e os que não perceberam tratar-se de estruturas típicas do PM ser mínima é, provavelmente, mais um indício da fraca percepção da norma de ensino – PE, no ensino-aprendizagem da escrita. Para estes casos, numa situação de sistematização da(s) norma(s) do PM, seria necessário primeiro verificar, através de estudos, a sua sistematicidade na língua para, posteriormente, tendo em conta a sua natureza, distribuí-los no *continuum* dos traços

graduais ou descontínuos do PM. Na TABELA 17, apresentam-se a quantidade, a área, o fenómeno e a percentagem correspondente ao total de informantes que manifestaram oscilação na percepção de cada um dos fenómenos, por ordem decrescente.

TABELA 17 – ESTRUTURAS EM QUE HÁ OSCILAÇÃO NA PERCEPÇÃO

N.º	Área	Fenómenos	%
1	Morfossintaxe	Quando a posição do Sujeito está vazia e o seu antecedente se encontra distante	51
2	Léxico-sintaxe	Verbos de separação: SP <sub>de</sub> SP <sub>com</sub>	49
3	Morfossintaxe	Forma acusativa Forma dativa	46

FONTE: MAPASSE (2015)

(iii) As estruturas não percebidas correspondem aos fenómenos que os informantes não conseguiram perceber como típicos do PM e excluídos pela norma-padrão do PE. Na TABELA 18, apresentam-se a quantidade, a área, o fenómeno e a percentagem correspondente ao total de informantes que não perceberam cada um dos fenómenos, por ordem decrescente.

TABELA 18 – ESTRUTURAS ESTABILIZADAS OU EM VIAS DE ESTABILIZAÇÃO

N.º	Área	Fenómenos	%
1	Morfossintaxe	Flexão do verbo no singular com SNsujeito [complexo], com SN coordenados	91
2	Sintaxe	Operações de quantificação universal	89
3		... tão ... que .../muito ... que .../ muito...que	89
4		Ênclise em presença de quantificadores	86
5		Estratégias do DD (:): <i>que</i> (marcador de citação)	86
6	Léxico-sintaxe	Verbos agentivos: SP <sub>x</sub> SN	83
7		VI VT	77
8	Sintaxe	Nomes comuns com possessives	74
9	Léxico-sintaxe	SP/OI SN/OD	71
10		OD:SN <sub>[+Humano]</sub> SP <sub>a</sub>	71
11	Sintaxe	...tanto ... que ... ... que ...	69
12	Léxico-sintaxe	Se Ø	63
13		Ø Se	63
14	Morfossintaxe	Flexão do verbo na 2 <sup>a</sup> . [ <sub>+ singular</sub> ]/ <i>tu</i> coocorre com o pronome possessivo da 3. <sup>a</sup> pessoa [+ singular]	63

FONTE: MAPASSE (2015)

Os resultados revelam que, das vinte e seis estruturas, os informantes não têm percepção da norma-padrão do PE em 57% das estruturas testadas. Sendo seis

fenómenos da área da sintaxe propriamente dita, seguindo-se a área da interface léxico-sintaxe também com seis fenómenos e, por fim, a área da morfossintaxe com dois fenómenos. Esta elevada percentagem revela que os informantes têm uma percepção muito baixa da norma do PE, indiciando, mais uma vez, que no ensino-aprendizagem do português, em Moçambique, os professores usam, num mesmo discurso, variedades distintas do português: PE e PM, refletindo um conflito entre o uso real do português em Moçambique e a norma-padrão do PE.

Cunha (1981:17) chamou este conflito de “dualismo das normas utilizáveis”, ou seja, a adoção oficial do português (variedade exógena) como língua-padrão tem como consequência um dilema à expressão habitual dos falantes do português em Moçambique. Portanto, tendo em consideração a situação sociolinguística de Moçambique, a possibilidade de vigorar só a norma do PE é irreal. Por isso, recomenda-se uma pesquisa e descrição do português na sua diversidade e na sua unidade para se garantir que o seu ensino não continue entorpecido por uma sobrecarga de factos inoperantes.

A norma adotada para o processo de escolarização, em Moçambique, é veiculada de forma dissociada de seus determinantes sociais e culturais nas gramáticas normativas. Por isso, pode-se assumir que o conflito que se instaura entre o uso real e o uso imposto deve-se, provavelmente, ao facto de, muitas vezes, se tomar os termos *norma culta* e *norma-padrão* como sinónimos. A não distinção destas duas expressões tem graves implicações para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, porque existe uma grande distância entre os preceitos normativos e os usos cultos reais. A prova dessa distância está na percentagem elevada de estruturas não percebidas (usos cultos reais), que por serem distintos da norma-padrão do PE conduzem imediatamente à ideia de que o discurso dos aprendentes e professores apresenta “erros”.

Assumir que os falantes cultos do PM falam “errado” a língua portuguesa pelo facto de os usos não convergirem com a norma-padrão do PE não é correto, porque esta não é uma variedade de língua, mas um “construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (FARACO, 2008: 75). O conceito de norma-padrão não se encaixa nos princípios da análise sociolinguística que tem como principal objetivo apreender o carácter heterogéneo da língua em toda sua

amplitude, isto é, a língua concebida como um conjunto de variedades, em estreito vínculo com a realidade social e com os usos que dela fazem os seus falantes. Os informantes, provavelmente, não perceberam a maior parte das estruturas, porque estas já estão consolidadas ou estão em vias de consolidação no PM. Esta consolidação de novas estruturas origina alterações na frequência de uso de certas variantes que por sua vez podem desencadear mudanças na competência linguística dos falantes (LUCCHESI, 2012).

Para avaliar o grau de aplicação da norma de ensino (PE), solicitou-se, aos informantes, que dessem sugestões e apresentassem as construções equivalentes, no PE, das estruturas percebidas como típicas do PM e excluídas pela norma do PE. As construções equivalentes apresentadas subdividem-se em: a) Convergentes com a norma do PE; e b) Não convergentes com a norma do PE.

a) As construções convergentes com a norma-padrão do PE revelam o carácter variável da língua, porque os informantes não só forneceram construções equivalentes no PE, como também forneceram diferentes formas para uma mesma variante, mas todas convergentes com a norma-padrão do PE. Esta constatação confirma dois factos: (i) Os conceitos norma culta e norma-padrão são duas realidades sociolinguísticas diferentes; (ii) O termo *norma culta* é mais uma das variedades da língua, por isso, é também heterogénea e está longe de cumprir os ideais de correção gramatical da norma-padrão (FARACO, 2008: 73). As construções que ilustram o que se concluiu acima, apresentam-se no QUADRO 11.

N.º	Estruturas testadas (PM) e a estrutura equivalente no PE	Construções convergentes com o PE
1	ela acabou nascendo uma criança seropositiva. (PE =... ela acabou dando à luz uma criança seropositiva	“...ela acabou por parir uma criança seropositiva.” (Inf. 04). “... ela acabou gerando uma criança seropositiva.” (Inf. 10).
2	Até podes comunicar os outros compatriotas...(PE = Até podes comunicar aos outros compatriotas...)	“Até podes comunicar com os outros compatriotas...” (Inf.15).
3	«Assim, fui em Nampula viver com os meus tios... (PE = ... fui para Nampula...)	“Assim, fui a Nampula viver com os meus tios...” (Inf. 01, 02, 03, 07, 08 e 10).
4	No meu caso pessoal, tudo agradava-me...(PE = ... tudo me agradava...)	“No meu caso pessoal, agradava-me tudo...” (Inf. 27).
5	«... as famílias carentes precisavam desenvolverem pequenos negócios. (PE = ... precisavam desenvolver...)	“... as famílias carentes precisavam de desenvolver pequenos negócios.” (Inf. 03).

**Continua**



		<b>Conclusão</b>
6	«... e, até hoje, elas vão venderem na esquina da rua. (PE = ... elas vão vender...)»	“...e, até hoje, elas vão vendê-los na esquina da rua.” (Inf. 03 e 06).
7	Bandidos violaram-lhe... (PE = Bandidos violaram-na...)».	“Foi violada pelos bandidos...”(Inf. 03).
8	«...a malta jovem não tinham preocupações com nada? (PE = a malta jovem não tinha...»	“...jovens não tinham preocupações com nada?” (Inf.10).
9	O problema não é só das violações que se avoluma neste país... (PE = ... violações que se avolumam...)»	“O problema não é só das violações que se acentuam neste país...” (Inf.06).
10	«As alternativas dadas para a resolução do conflito foram vastos (PE = As alternativas...foram vastas)»	“As alternativas dadas para a resolução do conflito foram várias” (Inf. 09).

QUADRO 11 – CONSTRUÇÕES CONVERGENTES COM O PE  
 FONTE: MAPASSE (2015)

b) As construções não convergentes com a norma-padrão do PE totalizam 57% das estruturas testadas. Esta elevada percentagem pode ser tomada como evidência de não domínio ou dificuldade na aplicação da norma-padrão do PE, no processo de ensino-aprendizagem. Der Walt & Van Rooy (2002: 119) referem que a incerteza sobre a norma-padrão, ou a aceitabilidade de certas variáveis linguísticas, nem sempre significa que existe uma “confusão” na aplicação da norma, uma vez que podem simbolizar que a norma está mudando, mas que, entretanto, a natureza dessas mudanças ainda não é conhecida. Estas construções não convergentes com a norma-padrão do PE, num primeiro momento, remetem-nos para a noção de erro linguístico. Mas Gonçalves (2005: 10) refere que, em sociedades multilingues, como é o caso de Moçambique, algumas estruturas “produzidas por falantes instruídos, apresentam um carácter sistemático e, por isso, não podem, de forma simples e mecânica, ser classificadas como erros, mesmo que seja do ponto de vista da gramática prescritiva”.

Na perspectiva da “ciência do caos/complexidade”, Larsen-Freeman & Cameron (2008: 116), citados por Paiva (2014: 146), chamariam estas construções não convergentes de “mudanças de estabilidade e instabilidade relativas”. São estas estruturas não convergentes que tornam complexa a gestão do erro linguístico na AL2 e em contextos multilingues, como é o caso de Moçambique. Por isso, para a sua interpretação recorreu-se ao conceito de variação linguística que segundo Bortoni-Ricardo (2005: 175) é “um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para cumprir duas finalidades cruciais: a) ampliar a sua eficácia na comunicação e (b) marcar a sua identidade social.

As construções não convergentes com a norma-padrão do PE apresentam-se no QUADRO 12.

N.º	Estruturas testadas (PM) e a estrutura equivalente no PE	Construções não convergentes com o PE
1	ela <b>acabou nascendo</b> uma criança seropositiva. (PE =... ela <b>acabou dando à luz</b> uma criança seropositiva)	“... ela acabou dando <b>a</b> luz uma criança seropositiva.” (Inf. 01).
2	«Assim, fui <b>em</b> Nampula viver com os meus tios... (PE = ... fui <b>para</b> Nampula...)»	“Assim, fui <b>à</b> Nampula” (Inf. 06, 16, 24 e 30).
3	«... orientou-me <b>para que</b> fizesses um requerimento. (PE = ...orientou-me <b>que</b> fizesses um requerimento.)»	“... orientou-me <b>para fazeres</b> um requerimento” (Inf. 04). “...orientou-me <b>a fazer</b> um requerimento” (Inf. 05).
4	«Até meu pai parecia trocar- <b>se</b> de mim (PE = ...parecia trocar de mim)».	“Até meu pai parecia <b>gozar</b> de mim.” (Inf. 10). “Até meu pai parecia <b>se</b> trocar de mim.” (Inf. 33).
5	<b>Quando</b> tem- <b>se</b> pais separados a tendência é a de abusar as crianças (PE = Quando se tem pais separados...)»	“ <b>Quando</b> os pais <b>se se</b> separam a tendência é a de abusar as crianças.” (Inf. 21).
6	Até <b>meu</b> pai parecia trocar... (PE = Até <b>o meu</b> pai parecia trocar ...»	“Até <b>que meu</b> pai parecia trocar...” (Inf. 26). “Até <b>porque meu</b> pai parecia trocar...” (Inf. 29)
7	«... a minha madrasta batia-me <b>que</b> até hoje carrego marcas. (PE = ...batia-me <b>tanto que</b> ...)»	“... a minha madrasta batia <b>em mim</b> até hoje carrego marcas” (Inf. 02 e 04). “... a minha madrasta batia-me <b>tal que</b> até hoje carrego marcas” (Inf.03). “... a minha madrasta batia-me $\emptyset$ até hoje carrego marcas” (Inf. 05). “... a minha madrasta batia <b>a mim</b> até hoje carrego marcas” (Inf. 20). “... a minha madrasta batia- <b>me muito</b> até hoje carrego marcas” (Inf. 21 e 34).
8	«... porque os maus tratos eram <b>muito</b> intensos <b>que</b> a minha vida estava em perigo. (PE =...eram <b>tão</b> intensos <b>que</b> ...)».	“... porque os maus tratos eram $\emptyset$ intensos <b>que</b> a minha vida...” (Inf. 10, 15 e 16). “... porque os maus tratos eram <b>demais</b> intensos <b>que</b> a minha vida...” (Inf.26).
9	(PE = ... quando um dia disse à minha madrasta: “nós estamos cansados de conflitos”/ ... disse à minha madrasta que eles estavam cansados de conflitos)	“Disse à minha madrasta <b>que “nós estávamos</b> cansados de conflitos” (Inf.02, 06 e 10 e 13).
10	«... e, até hoje, elas vão <b>venderem</b> na esquina da rua. (PE = ... elas vão vender...)»	“...e, até hoje, elas vão <b>vendem</b> na esquina da rua.” (Inf.10). “...e, até hoje, elas <b>vendem-os</b> na esquina da rua.” (Inf. 15, 22, 26, 33).
11	Bandidos <b>violaram-lhe</b> ... (PE = Bandidos violaram-na...)»	“Bandidos <b>violaram a ela</b> ...” (Inf. 33)
12	<b>Voltaste</b> da Alemanha para conquistar o <b>seu</b> espaço no mercado de trabalho? (PE = <b>Voltaste</b> ... para conquistar o <b>teu</b> espaço...)»	“ <b>Voltaste</b> da Alemanha para conquistar o $\emptyset$ espaço no mercado de trabalho?” (Inf.19).
13	«...a <b>malta jovem</b> não <b>tinham</b> preocupações com nada? (PE = <b>a malta jovem</b> não <b>tinha</b> ...)»	“... <b>jovens tínhamos</b> preocupações com nada?” (Inf.11, 24, 29 e 30).

Continua

N.º	Estruturas testadas (PM) e a estrutura equivalente no PE	Conclusão
14	O problema não é só das <b>violações</b> que se <b>avoluma</b> neste país... (PE = ... <b>violações</b> que se <b>avolumam</b> ...)	<b>Construções não convergentes com o PE</b> “O problema não é só das <b>violações</b> que se <b>aumentam</b> neste país...” (Inf.09). “ <b>Além do problema de</b> <b>violações cresce também o problema</b> neste país...” (Inf.10).

QUADRO 12 – CONSTRUÇÕES NÃO CONVERGENTES COM O PE  
FONTE: MAPASSE (2015)

Tomando em consideração o redimensionamento da noção de erro linguístico, as estruturas não convergentes só podem ser consideradas “erros” em relação à norma do PE e não em relação à variedade do PM, porque um erro só é erro, quando “julgado em confronto com uma norma específica” (STROUD, 1997). Por isso, a necessidade de Moçambique abandonar o ensino-aprendizagem baseado em estratégias típicas da Gramática Tradicional, cujo modelo de ensino ajuda as escolas a estabelecer a língua como um artigo exclusivo fora do alcance de muitos alunos, ou seja, um ensino que concebe a língua como uma unidade estanque, abstrata, uma superestrutura com existência independente das pessoas que a usam, e que Bakhtin (2002: 73) chama de “depósito inerte, tal como a lava fria de criação linguística abstrativamente construída pelos linguistas com vista à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado”, para se introduzir um ensino baseado numa pedagogia de ensino bidialetal, no sentido de contacto entre variedades da mesma língua.

A pedagogia de ensino bidialetal (Bortoni-Ricardo, 1992), baseada em metodologias comunicativas combinadas com estratégias do FonF, daria conta das diferentes variantes do português falado em Moçambique e não só, mas também permitiria discutir criticamente os valores atribuídos a cada variante, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a consciencializar o aluno de que sua produção linguística estará sujeita a uma avaliação social positiva ou negativa. A avaliação da variação linguística dá-se pelo significado social – prestígio ou não - que os falantes fazem sobre as mudanças em curso na sua variedade linguística.

No ponto 5.2, apresentam-se os resultados sobre a avaliação social que os informantes fazem do português em Moçambique.

## 5.2 AVALIAÇÃO SOCIAL SOBRE O PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE

Os resultados referentes à avaliação social estão organizados com base nas três categorias definidas para a elaboração do questionário: usos do português em Moçambique; aceitação do português em Moçambique; e o grau de competência linguística dos informantes e dos seus aprendentes.

### 5.2.1 Usos do Português em Moçambique

A língua portuguesa, em Moçambique, movimenta-se num quadro multilinguístico que se caracteriza pelo contacto de duas naturezas: contacto de línguas e contacto dialetal. Tendo em conta o último tipo de contacto tornou-se relevante saber o nível de consciência social que os informantes têm ou fazem sobre os usos da norma-padrão do PE e da variedade do PM.

#### 5.2.1.1 Usos do português europeu em Moçambique

Em relação ao uso da norma-padrão do PE em Moçambique, numa primeira fase, pediu-se a opinião sobre três declarações relativas às diferenças entre o PE e o PM. A primeira declaração visava aferir a consciência que os informantes têm sobre a existência de diferenças entre o PE e o português que efetivamente se usa em Moçambique. As duas últimas declarações visavam identificar as áreas em que se manifestam as diferenças entre o PE e o PM. Na TABELA 19, apresentam-se os resultados referentes às diferenças entre o PE e o PM.

TABELA 19 – DIFERENÇAS ENTRE O PE E O PM

Declarações	Concordo	Discordo	Sem Opinião
4. Há diferenças entre o português que se usa em Moçambique e o PE.	91%	9%	0%
8. As maiores diferenças entre o português que se usa em Moçambique e o PE estão no vocabulário e na pronúncia.	75%	14%	8%
12. Na estrutura da frase, as diferenças entre o português que se usa em Moçambique e o PE são poucas.	63%	20%	17%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os dados da declaração 4 revelam que 91% dos informantes têm consciência e percepção de que há diferenças entre o PM e o PE, contra 9% que discordam da declaração. Na declaração 8, segundo a qual as maiores diferenças entre o PM e o PE estão no vocabulário e na pronúncia, os dados revelam que 75% dos informantes concordam com a declaração, contra 14% que discordam, 8% assumem não ter opinião e o Inf. 16 não assinalou nenhuma das alternativas dadas, o que corresponde a 3%. Na declaração 12, segundo a qual, na estrutura da frase, as diferenças entre o PM e o PE são poucas, 63% concordam com a declaração, contra 20% que discordam e 17% não têm opinião.

Os resultados sobre a asserção relativa às diferenças entre a norma-padrão do PE e a variedade culta do PM revelam que os informantes têm consciência e percepção da existência de diferenças que se manifestam ao nível do vocabulário e da pronúncia. Mas, em relação às diferenças estruturais, a situação é mais complexa. Os informantes, provavelmente, porque não conhecem a natureza das diferenças estruturais, assumem que as diferenças entre as duas variedades são poucas. Mas Gonçalves (2010a:39-40) considera que as propriedades e regras que distinguem a subvariedade educada do PM da norma-padrão do PE apresentam um carácter mais estável. O alto índice percentual de estruturas não percebidas (57%), no TG, reforça a necessidade de uma norma-padrão do PM, conhecida e utilizada pelos professores, face à situação atual. O não reconhecimento dessa necessidade leva a que, na transmissão da norma do PE, “muitos dos erros cometidos no processo de aquisição desta L2 não chegam nunca a ser corrigidos, nem mesmo pelos próprios professores, supostamente encarregados de transmitir essa norma” (GONÇALVES, 2005: 6).

No ensino-aprendizagem de língua, os professores e os alunos devem reconhecer a língua e ter a consciência não só das especificidades formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, como sujeitos históricos submersos em experiências de ser e agir através da língua. Em relação ao uso da norma-padrão do PE em Moçambique, segunda fase, pediu-se a opinião sobre três declarações relativas à comunicabilidade e aos utentes do PE. A primeira declaração era para aferir se os falantes do português, em Moçambique, conseguem comunicar sem dificuldade com os falantes do PE. A segunda declaração visava a identificação dos potenciais falantes da

norma-padrão do PE em Moçambique. Na TABELA 20 apresentam-se os resultados referentes à comunicabilidade e utentes do PE.

TABELA 20 – COMUNICABILIDADE E UTENTES DO PE

Declarações	Concordo	Discordo	Sem Opinião
7. Os falantes de PM comunicam sem dificuldade com os falantes do PE.	71%	23%	3%
11. Em Moçambique, a norma do PE é a mais usada pelos falantes com escolaridade superior completa.	83%	11%	6%

FONTE: MAPASSE (2015)

A avaliação sobre a importância da comunicabilidade entre os falantes do PE e do PM é positiva. Na declaração 7, os resultados revelam que 71% dos informantes concordam que, apesar das diferenças, a comunicabilidade entre os falantes está garantida, contra 23% que discordam e 3% não têm opinião. O Inf. 29 não assinalou nenhuma das alternativas de resposta, o que corresponde a 3%. Na declaração 11, os resultados revelam que 83% dos informantes assumem que os utentes da norma-padrão do PE são os falantes com a escolaridade superior completa, contra 11% que discordam e 6% não têm opinião sobre a declaração.

Os resultados referentes a haver ou não dificuldade de comunicação entre os falantes do PE e do PM confirmam a comunicabilidade que caracteriza as variedades de uma mesma língua. Entretanto, fazendo uma comparação entre os resultados da declaração 11, segundo a qual a norma do PE é mais usada pelos falantes com escolaridade superior completa, e os resultados do TG, pode-se concluir que a maior parte dos usos linguísticos que os informantes fazem não são conforme à norma-padrão do PE, embora se assuma que, em Moçambique, “o nível de escolarização é um factor relevante para o acesso ao uso do português padrão” (MORENO & TUZINE, 1997: 68). Os próprios professores, por serem falantes de português L2, fornecem modelos linguísticos não consistentes em relação à norma de ensino, talvez porque, no processo de aquisição/aprendizagem do português, tanto como L2 ou L1, o *input* recebido é fornecido por falantes não nativos do português, ou seja, a possibilidade de amostras autênticas do PE são poucas ou não correspondem ao falar nativo do PE.

Em relação ao uso da norma-padrão do PE em Moçambique, na última fase, pediu-se a opinião sobre quatro declarações relativas aos contextos de usos do PE. A primeira e quarta declaração visavam aferir se, em Moçambique, os falantes com escolaridade superior completa usam a norma do PE só na escrita ou em todas as situações. A segunda e a terceira declaração buscavam identificar se, nas escolas moçambicanas ou nas atividades de ensino-aprendizagem, os professores usam a norma do PE. Na TABELA 21, apresentam-se os resultados referentes aos contextos de uso do PE.

TABELA 21 – CONTEXTOS DE USO DO PE

Declarações	Concordo	Discordo	Sem Opinião
6. Em Moçambique, os falantes com escolaridade superior completa usam a norma do PE só na escrita.	83%	11%	6%
15. Nas escolas moçambicanas, os professores usam a norma do PE.	80%	14%	6%
17. Nas minhas atividades de ensino, uso a norma do PE.	97%	-	-
20. Uso a norma do PE em todas as situações.	48%	43%	6%

FONTE: MAPASSE (2015)

Na declaração 6, referente à avaliação do uso da norma do PE só na escrita, 83% concordam claramente com a declaração, contra 11% que discordam e 6% sem opinião. Mas, em relação ao uso da norma do PE em todos os contextos (declaração 20), os resultados denotam uma divisão de opinião, pois 48% concordam, 43% discordam, revelando uma contradição em relação aos resultados da declaração 6 em que 83% concordaram que o uso da norma do PE é só na escrita. Ainda na declaração 20, 6% não têm opinião e o Inf. 7 não assinalou nenhuma das alternativas de respostas dadas, o que corresponde a 3%. Os resultados das declarações 15 e 17, referentes ao uso da norma do PE nas escolas moçambicanas ou atividades de ensino-aprendizagem, são coincidentes, porque 80% e 97% concordam respetivamente com as duas declarações, apesar de, na 15, 14% discordarem e 6% não terem opinião sobre a declaração feita e, na declaração 17, o Inf. 19 não ter assinalado nenhuma das alternativas dadas, o que corresponde a 3%.

A partir dos resultados referentes aos contextos de uso da norma-padrão do PE, em Moçambique, pode-se concluir que há uma idealização de que é restrito a certas situações, como é o caso da escrita e do ensino-aprendizagem. Mas, os mesmos resultados parecem demonstrar uma relativa incerteza quanto ao uso do PE em todos os contextos, porque enquanto 83% (declaração 6) assumem, com certeza, o uso da norma-padrão do PE só na escrita, já 48% não demonstram a mesma certeza no uso do PE em todas as situações (declaração 20). Fazendo um confronto entre os resultados da declaração 17, *Nas minhas atividades de ensino, uso a norma do PE*, e os resultados do TG, parece haver um conflito, os informantes (97%) acreditam que usam a norma do PE nas suas atividades de ensino, no entanto revelam um relativo baixo domínio da norma do PE porque, 57%, das estruturas testadas, não foram percebidas e em 12% há oscilação na sua percepção, contra apenas 31% percebidas como excluídas pela norma-padrão do PE.

#### 5.2.1.2 Usos da variedade culta do PM em Moçambique

Em relação ao uso da variedade culta do PM, em Moçambique, pediu-se a opinião sobre três declarações relativas à consolidação do PM e aos respectivos contextos de usos. A primeira declaração visava aferir se, na estrutura da frase, algumas construções tipicamente moçambicanas já estão bem consolidadas na fala. As duas últimas declarações visavam identificar os contextos de uso da variedade culta do PM. Na TABELA 22, apresentam-se os resultados referentes à consolidação e contextos de uso do PM.

TABELA 22 – CONSOLIDAÇÃO E CONTEXTOS DE USO DO PM

Declarações	Concordo	Discordo	Sem Opinião
5. Na estrutura da frase, algumas construções tipicamente moçambicanas já estão bem consolidadas na fala.	91%	6%	3%
14. Nos meios de comunicação (rádio e TV) de Moçambique, o português que se usa afasta-se da norma do PE.	65%	31%	3%
18. Nas minhas atividades, fora da escola, raramente uso o PE.	61%	26%	3%

FONTE: MAPASSE (2015)



Os dados da declaração 5 revelam que, na sua grande maioria, 91%, os informantes concordam com a afirmação segundo a qual, na estrutura da frase, algumas construções tipicamente moçambicanas já estão bem consolidadas na fala, contra 6% que discordam e 3% não têm opinião. Na declaração 14, segundo a qual nos meios de comunicação, (rádio e TV) de Moçambique, o português que se usa afasta-se da norma do PE, os dados revelam que 65% dos informantes concordam com a declaração, contra 31% que discordam, 3% assumem não ter opinião. Na declaração 18, segundo a qual nas suas atividades, fora da escola, os informantes raramente usam o PE, 61% concordam, contra 26% que discordam e 3% não têm opinião sobre a declaração.

A partir dos resultados referentes à consolidação e contextos de uso da variedade culta do PM, pode-se concluir que os informantes associam os usos da variedade culta do PM a situações de oralidade e a norma-padrão do PE ao registo escrito, único que exige uma maior escala de formalidade linguística entre os que lidam com a cultura da escrita. Fazendo um confronto entre os resultados da declaração 20, em que 48% assumiram que usam a norma do PE em todas as situações e os resultados da declaração 18, em que 61% assumem que, raramente, fora do contexto escolar usam a norma do PE, estes revelam a existência de um conflito, ou seja os informantes não distinguem com clareza o PM do PE nos usos que fazem do português, ou que as línguas assumem diferentes funções e graus de importância de acordo com os contextos. Mas é curioso notar que os informantes assumem também que os usos linguísticos veiculados nos MCS se afastam da norma-padrão do PE, apesar de supostamente ser obrigatório (Trudgill, 1983) que estes veiculem a norma-padrão, esse modelo de língua “idealizado”. O facto de os media não seguirem a norma do PE, o que seria o “normal”, realça a urgência ou necessidade da norma do PM. Mas para tal, deve-se, em princípio, desenvolver estudos para a descrição dos reais usos veiculados pelos media.

### 5.2.2 Aceitação do português em Moçambique

O ponto de partida para a identificação de uma comunidade de fala, segundo Guy (2000: 18), citado por Lucchesi (2012: 45), são as “características linguísticas

compartilhadas”, ou seja, a convergência em torno de um modelo ideal de língua que se traduz não só em semelhanças nos usos da língua, mas principalmente pelas semelhanças do sistema de juízos de valores, pois os membros de uma comunidade de fala compartilham as mesmas ideologias linguísticas. As atitudes linguísticas sobre as mudanças linguísticas em curso no português em Moçambique são aferidas a partir do *status* conferido ao português, aceitação, em termos de existência ou não do PM, pronúncia e a possibilidade de adaptação do PE ao contexto moçambicano.

#### 5.2.2.1 O *status* do português em Moçambique

Em relação à aceitação do português em Moçambique, pediu-se, primeiro, a opinião sobre três declarações relativas ao *status*. A primeira declaração visava aferir se concordam que Moçambique é um país multilingue. A segunda era para aferir se consideram a língua portuguesa uma das línguas moçambicanas. A terceira era para aferir se para comunicar é indiferente usar o PM ou o PE. Na TABELA 23, apresentam-se os resultados relativos ao *status* do português em Moçambique.

TABELA 23 – O STATUS DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE

Declarações	Concordo	Discordo	Sem Opinião
1. Moçambique é um país multilingue.	97%	3%	-
2. O português é uma das línguas moçambicanas.	68%	26%	3%
19. Para comunicar é indiferente usar o PM ou o PE.	74%	20%	6%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os resultados da declaração 1 revelam que 97% dos informantes reconhecem Moçambique como país multilingue, contra apenas 3% que discordam da declaração. Na declaração 2, os resultados revelam que 68% dos informantes assumem o português como uma língua moçambicana, contra 26% que discordam e 3% sem opinião. O Inf. 25 não respondeu a nenhuma das alternativas de resposta dadas, o que corresponde a 3%. Em relação à declaração 19, os resultados revelam que 74% dos

informantes reconhecem que é indiferente usar o PE ou o PM, contra 20% que discordam e 6% sem opinião.

Os resultados referentes ao *status* do português, em Moçambique, revelam que os informantes reconhecem o seu país como multilingue e o português já é considerado uma das línguas do cenário multilingue que caracteriza o país e não mais como uma língua exógena para as realidades moçambicanas. É através da língua portuguesa que Moçambique tem uma voz cada vez maior no contexto mundial, com a expansão e crescimento da sua economia, com a verificação de um aumento da imigração, com a sua presença na CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), UA (União Africana), SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral), entre outros organismos. Firmino (2005: 138-140) destaca que, desde o período colonial, a aquisição da língua portuguesa, pelas populações africanas, esteve sempre associado ao prestígio e à ascensão social e enfatiza que esta associação ao prestígio foi reforçada com a proclamação da independência, quando foi declarada língua oficial - língua de unidade nacional. Os informantes assumem de forma positiva que, na comunicação, é indiferente usar o PM ou o PE. Esta atitude positiva, associada aos resultados do TG que apontam para a necessidade urgente da norma-padrão do PM, pode induzir-nos a colocar a hipótese de uma associação: junção das regras do PE, com os usos reais do PM.

#### 5.2.2.2 Aceitação da existência da variedade do PM

Em relação à aceitação do português em Moçambique, pediu-se, em seguida, a opinião sobre três declarações relativas à aceitação da existência do PM. A primeira e a terceira declaração visavam aferir se concordam que existe uma variedade do PM tal como existe o PE e o PB. A segunda visava aferir se, considerando as diferenças de pronúncia, vocabulário e estrutura da frase, já se pode afirmar que existe um PM.

Na TABELA 24, apresentam-se os resultados referentes à existência do PM.

TABELA 24 – EXISTÊNCIA DO PM

Declarações	Concordo	Discordo	Sem Opinião
3. Existe um PB, mas não existe um PM.	85%	3%	6%
10. Considerando as diferenças de pronúncia, vocabulário e estrutura da frase, pode-se afirmar que já existe um PM.	69%	20%	11%
16. Considero o PM uma variedade distinta do PE e do PB.	77%	17%	6%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os resultados da declaração 3 revelam que 85% dos informantes concordam que existe um PB, mas não um PM; 3% discordam; 6% sem opinião. Os informantes 02 e 17 não assinalaram nenhuma das alternativas dadas, o que corresponde a 6%. Na declaração 10, segundo a qual tomando em consideração as diferenças de pronúncia, vocabulário e estrutura da frase, pode-se afirmar que já existe um PM, 69% concordam com a declaração; 20% discordam; 11% sem opinião. Na declaração 16, segundo a qual a variedade do PM é distinta do PE e do PB, 77% reconhecem a variedade do PM como distinta das variedades do PB e do PE, 17% discordam e 6% sem opinião.

Quanto à aceitação da existência da variedade culta do PM, os dados podem levar a concluir que há uma certa hesitação sobre a existência do PM, ou a aceitabilidade das variações linguísticas que fogem à norma-padrão do PE. Esta hesitação pode significar que a variedade culta do PM ainda está em formação ou que os informante associam o reconhecimento de uma variedade de língua ao processo de padronização. Como a variedade do PM ainda não foi padronizada, tal como o PE e o PB, então é percebida, simultaneamente, como existente e não existente.

Segundo Metzeltin (2007: 157-149), a transformação de uma variedade dialetal em meio de comunicação oficial, implica várias etapas: tomada de consciência da individualidade/autoridade da língua em causa; traduções; vocábulos e denominação própria; textualização; codificação; normatização; oficialização em legislação apropriada para que se utilize na comunicação dos poderes políticos, entre eles e com o público, para depois passar pela etapa de mediatização; e, por fim, a sua internacionalização.

Mas, fazendo um confronto entre os resultados das declarações referentes à existência da variedade culta do PM, denota-se uma certa hesitação/incerteza porque ora se reconhece o PM, ora não. Por exemplo, 84% dos informantes, na declaração 3,

reconhecem a existência do PB, mas não concordam que exista um PM. Em seguida, nas declarações 10 e 16, contradizem-se, quando 69% e 77% concordam, considerando as diferenças de pronúncia, vocabulário e estrutura da frase, que a variedade do PM existe e que é distinta do PB. Estas hesitações demonstram que os informantes ainda não têm a plena consciência das mudanças em curso no português falado em Moçambique e, por isso, a sua padronização poderia incorrer no risco de se criar uma norma artificial, que não reflita os usos reais da língua. Para não incorrer nesse risco, linguistas recomendam que, primeiro, se paute por uma descrição sistemática dos usos linguísticos do país como um todo, com o objetivo de documentar e analisar a linguagem efetivamente usada pelos falantes cultos. Moçambique está a dar os primeiros passos nesse sentido, mas, segundo Gonçalves (2010a), a padronização da norma culta do PM é um projeto a longo prazo. Os resultados confirmam esta tese, porque a sistematização dos reais usos da variedade do PM seria um processo muito moroso pelo facto de nem todas as estruturas estarem consolidadas.

### 5.2.2.3 Adaptação do PE ao contexto moçambicano

Em relação à aceitação do português em Moçambique, pediu-se, em terceiro lugar, a opinião sobre três declarações relativas à possibilidade de adaptação do PE ao contexto moçambicano.

A primeira declaração visava aferir se, as construções tipicamente moçambicanas e já consolidadas na fala devem ser integradas no ensino-aprendizagem do português. A segunda visava aferir se consideram as características gramaticais do PM plenamente aceitáveis. A terceira declaração visava aferir se aceitam que a norma do PE seja adaptada ao contexto moçambicano.

Na TABELA 25, apresentam-se os resultados referentes à adaptação do PE ao contexto moçambicano.

TABELA 25 – ADAPTAÇÃO DO PE AO CONTEXTO MOÇAMBICANO

Declarações	Concordo	Discordo	Sem Opinião
9. As construções tipicamente moçambicanas e já consolidadas na fala devem ser integradas no ensino.	80%	17%	3%
13. Considero as características gramaticais do PM plenamente aceitáveis.	65%	20%	15%
21. A norma do PE deve ser adaptada ao contexto moçambicano.	85%	12%	3%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os resultados da declaração 9 revelam que 80% dos informantes avaliam positivamente a possibilidade de as estruturas típicas da variedade culta do PM, já consolidadas na fala, serem integradas no ensino-aprendizagem do português, contra 17% que discordam e 3% sem opinião. Os resultados da declaração 13 revelam que 65% dos informantes consideram aceitáveis as características gramaticais da variedade culta do PM, contra 20% que discordam e 15% sem opinião. Os resultados da declaração 21 revelam que 85% dos informantes são pela adaptação da norma-padrão do PE em Moçambique, contra 12%, que discordam e 3% sem opinião.

A atitude dos informantes em relação à possibilidade de adaptação da norma-padrão do PE ao contexto moçambicano é positiva e, caso se decida pela implementação de um ensino nesse sentido, as condições são favoráveis, pois a avaliação social é factor determinante para a aceitação ou não entre os elementos que constituem um grupo social. Mas esta atitude positiva parece revelar novamente uma contradição, porque, nos resultados referentes à consolidação e contextos de uso da variedade culta do PM, ficou claro que os informantes associam os usos da variedade culta do PM a situações de oralidade menos formais e a norma-padrão do PE ao ensino-aprendizagem e ao registo escrito.

#### 5.2.2.4 Grau de aceitação do PE na fala e na escrita

Em relação à aceitação do português em Moçambique, pediu-se, em quarto lugar, a opinião sobre uma declaração relativa ao grau de aceitação do PE na fala e na escrita, e que exprimissem essa opinião numa escala de 1 a 5, em que 1 representa *não importante* e 5 *muito importante*.

Na TABELA 26, apresentam-se os resultados referentes à aceitação do PE na fala e na escrita.

TABELA 26 – ACEITAÇÃO DO PE NA FALA E NA ESCRITA

Declaração		Escala				
		1	2	3	4	5
22. Considero o uso da norma do PE na:	Fala	11%	14%	26%	3%	20%
	Escrita	3%	3%	3%	14%	69%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os resultados mostram que os informantes dão muita importância ao uso da norma do PE na escrita, pois 83% dos informantes colocam-se entre os pontos 4 a 5. Os informantes 6, 15 e 17 não assinalaram nenhuma escala relativa à importância da norma-padrão do PE na escrita, o que corresponde a 7%. Quanto à fala, a maior percentagem é 26% e situam-se no ponto 3, valor médio da escala, seguindo-se depois 25% dos informantes situados entre os pontos 1 e 2 revelando, assim que consideram que o uso da norma do PE, na fala, não é importante, contra 23% que se situam entre os pontos 4 e 5 que consideram muito importante o uso da norma do PE na fala. Os informantes 9, 11, 12, 13, 16, 18, 22, 32 e 34 não assinalaram nenhuma escala relativa à importância da norma-padrão do PE na fala, o que corresponde a 26%.

Os resultados confirmam que a norma-padrão do PE, em Moçambique, é associada ao registo escrito, único que exige uma maior escala de formalidade linguística entre os que lidam com a cultura da escrita. Portanto, a ideologia da norma-padrão associada ao prestígio e ao grau de formalidade está muito presente nos informantes. Mas, em relação ao uso da norma do PE, os dados podem levar a concluir que os informantes não têm tanta certeza sobre o uso ou não da norma do PE em situações de fala, deixando transparecer que querem assumir que o contexto ou grau de formalidade dessa situação de fala é que vai condicionar o uso ou não da norma do PE.

### 5.2.2.5 Grau de aceitação da pronúncia “afinada” do PE

Em relação à aceitação do português em Moçambique, pediu-se, em quinto lugar, a opinião sobre uma declaração relativa ao grau de aceitação da pronúncia “afinada” do PE, e que exprimissem essa opinião numa escala de 1 a 5, em que 1 representa *não importante* e 5 *muito importante*. Entende-se por pronúncia “afinada”, forma de falar o português como um falante nativo – sotaque português (Firmino, 2005). Na TABELA 27, apresentam-se os resultados relativos à aceitação da pronúncia “afinada” do português.

TABELA 27 – ACEITAÇÃO DA PRONÚNCIA “AFINADA” DO PORTUGUÊS

Declaração	Escala				
	1	2	3	4	5
23. Considero a pronúncia “afinada” do português:	43%	9%	14%	14%	6%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os resultados mostram que os informantes não dão importância ao uso da pronúncia “afinada” do PE, pois 52% dos informantes colocam-se entre os pontos 1 a 2, contra 20% dos informantes situados entre os pontos 4 e 5, que consideram muito importante a pronúncia “afinada” do PE. Os informantes 4, 7, 25, 26 e 27 não assinalaram nenhuma escala de pontuação, o que corresponde a 14%.

A atitude dos informantes em relação à pronúncia “afinada” do PE é muito negativa. Firmino (2005), no seu estudo sobre as atitudes linguísticas, também concluiu que a pronúncia “afinada” do português está ou é associada à negação da moçambicanidade.

### 5.3 Avaliação do grau de competência linguística

Em relação à avaliação do grau de competência linguística, pediu-se a opinião sobre duas declarações relativas à competência dos informantes e dos alunos, e que exprimissem essa opinião numa escala de 1 a 5, em que 1 representa *muito fraco* e 5 *excelente*. Na TABELA 28, apresentam-se os resultados referentes ao grau de competência linguística.



TABELA 28 – GRAU DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

Declaração	Escala				
	1	2	3	4	5
24. Considero a minha competência na norma do PE:	3%	3%	23%	37%	31%
25. Considero a competência (média) dos meus alunos na norma do PE:	34%	26%	23%	14%	3%

FONTE: MAPASSE (2015)

Os resultados mostram que os informantes avaliam a sua competência como sendo excelente, pois 68% dos informantes colocam-se entre os pontos 4 a 5, contra 23% que se situam no ponto 3, valor médio da escala. Em relação à competência dos alunos, numa percentagem de 60%, situados entre os pontos 1 e 2, revelando que avaliam a competência dos seus alunos como sendo muito fraca, contra 23% que se situam no ponto 3, valor médio da escala. O Inf. 28 não assinalou nenhum dos pontos da escala fornecida, o que corresponde a 3%.

Fazendo um confronto entre os resultados da avaliação que os informantes fazem da sua competência linguística e os do questionário, pode-se intuir que a noção de competência linguística que os informantes têm baseia-se apenas na memorização de regras gramaticais, com vista ao domínio da morfologia e da sintaxe e não ao desenvolvimento da consciência sobre quando usar essas estruturas gramaticais, que estruturas são apropriadas e em que situações devem ser usadas. Para além da solicitar que apresentassem as construções equivalentes no PE das estruturas percebidas como típicas do PM e excluídas pela norma do PE, solicitou-se, aos informantes, que formulassem sugestões. Mas não houve sugestões. Esperava-se, nesta declaração, que apresentassem sugestões relativas à pertinência de se desenvolver, nos alunos, não só a competência linguística, mas também a competência comunicativa. Mas a capacidade de comunicar parece não ser o objetivo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, por isso, na sua prática pedagógica, o foco é a convergência com a norma-padrão do PE. O facto de não terem consciência da distinção entre norma-padrão e norma culta, leva-os a avaliar negativamente a competência dos seus alunos, pois não entendem que os usos não convergentes com essa norma “idealizada”, que os seus alunos fazem, não são “erros”, mas sim outras variedades do português – contacto dialetal - falado em Moçambique. Seria desejável, portanto, promover um trabalho de conscientização sobre a variação linguística que tome em

consideração não só o contacto de línguas, mas também o contacto bidialetal através da implementação do ensino bidialetal e metodologias de natureza comunicativa baseadas em estratégias do FonF.

Concluída a análise e discussão dos dados, segue-se, no capítulo 6, a apresentação das considerações finais sobre o presente trabalho.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio que os professores de língua portuguesa, na sua maioria, têm o português como sua L2 e o modelo de língua que devem ensinar é o da norma do PE, as questões levantadas nesta pesquisa foram as seguintes: 1. Que estratégias devem ser implementadas para que os professores de língua portuguesa tenham consciência de que no seu discurso ocorrem estruturas que não são consistentes em relação ao uso prescritivo? 2. Que atitudes têm os professores de língua portuguesa em relação à variedade do PM e ao uso que eles e os seus alunos fazem da norma do PE? Com estas questões, a realização da pesquisa e a análise dos dados permitiram tecer algumas considerações.

Na dinâmica do ambiente multilinguístico em que a norma do PE é ensinada em Moçambique confirmou-se que, no discurso escrito dos informantes, há uma junção de usos do PE com os usos do PM, já testados como típicos da variedade culta do PM, que parecem caminhar para a sua consolidação. O contexto de aquisição/aprendizagem da língua portuguesa, desde o período colonial (acesso restrito à aprendizagem formal do português; rede escolar reduzida) até o período pós-independência (migração de populações das zonas suburbanas para a cidade e aumento de falantes de português com diferentes níveis de proficiência), tem sido o factor mais significativo para a instauração do conflito entre a norma adotada/importada para o ensino e os usos reais de português em Moçambique – dualismo de “normas utilizáveis”, que se traduz num dilema à expressão habitual dos falantes, deixando transparecer um “irreal” fraco domínio da norma-padrão do PE.

A não percepção da maior parte das estruturas típicas da variedade culta do PM excluídas pela norma-padrão do PE – conforme revelam os resultados do TG - indicia uma baixa ou fraca percepção da norma do PE e confirma que os usos veiculados no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e na escrita são, na sua maioria, distintos da norma do PE, adotada como a norma de ensino. Esta fraca ou baixa percepção da norma do PE não reflete, necessariamente, falta de competência linguística por parte dos informantes, mas indicia que o processo de variação e mudança linguística em curso no português em Moçambique está a desencadear

alteração na frequência de uso de certas variantes, cuja natureza ainda não é conhecida, apesar dessas variantes estarem já estabilizadas ou em vias de estabilização na nova variedade em formação - PM.

A imposição da norma-padrão do PE para ensino-aprendizagem do português, sem tomar em consideração os preceitos teóricos (a ideia da homogeneidade, o que se opõe aos princípios da análise sociolinguística, que tem como principal objeto o caráter heterogêneo da língua) que nortearam a concepção de norma-padrão, pode ser uma das causas do conflito entre os usos cultos reais do português em Moçambique e a norma-padrão do PE. Nas estruturas percebidas, o facto de os informantes não terem dado sugestões relativas à natureza heterogênea da variedade culta ou à relativização do conceito de “erro” linguístico, pode ser consequência da não inclusão/abordagem do conceito de norma culta na componente de formação educacional do PCLEPHEIF, que aborda apenas os conceitos de L1, LM, Língua Nacional, Língua Oficial e Língua Padrão, provavelmente porque o conceito norma-padrão é tomado como sinónimo de norma culta. Por isso, todos os usos do PM não convergentes com a norma-padrão PE são tomados como “erros”, conforme ilustram os exercícios do Manual do Aluno da 11ª Classe.

As estruturas não percebidas correspondem aos usos cultos, usos reais dos falantes cultos do português em Moçambique e são aceitáveis na perspectiva de variação linguística, contrariamente ao que aconteceria na perspectiva da norma prescritiva.

Em relação à aplicação da norma do PE, no processo de ensino-aprendizagem do português, os resultados revelam que é feita de forma inconsistente. As construções não convergentes confirmam a inconsistência na aplicação da norma padrão do PE, para além de demonstrarem a necessidade de se abandonar o ensino-aprendizagem baseado na estratégia do certo/errado, que toma como referência a norma-padrão do PE. Portanto, em termos de estratégias a implementar para que os professores de língua portuguesa tenham consciência de que no seu discurso ocorrem estruturas não consistentes em relação ao uso prescritivo, deve-se, no PCLEPHEIF da Universidade Pedagógica, considerar a inclusão, na componente de formação educacional, do conceito de norma culta, e, na componente de formação específica, a inclusão do

conceito de variação linguística em situação de contacto bidialetal. O professor deve organizar exercícios práticos que levem o aluno à reflexão sobre os usos linguísticos.

O conceito de norma culta é importante para que o professor perceba e possa explicar a transição entre as variantes não-padrão e o padrão linguístico prestigiado pela sociedade em geral, que é afinal aquele que se revela necessário à ascensão e prestígio social dos indivíduos. A variação linguística em situação de contacto bidialetal vai munir o professor de princípios teóricos básicos da Sociolinguística que lhe permitirão ter consciência da variação e mudanças resultantes do contacto entre as diferentes formas de falar o português em Moçambique e, a partir daí, ministrar um ensino crítico-reflexivo da língua, de modo a priorizar a competência comunicativa para além da competência linguística.

A avaliação sobre o nível de consciência social acerca dos usos da norma-padrão do PE e da(s) variedade(s) culta(s) do PM – captada pelo Questionário - revela que os informantes têm consciência e percepção das diferenças que se manifestam ao nível do vocabulário e da pronúncia, mas não têm consciência e percepção das diferenças sintáticas entre o PE e o PM, porque avaliam-nas como sendo poucas.

Em Moçambique, é consensual que o acesso ao uso da norma-padrão do PE está diretamente ligado ao nível de escolarização, mas concluiu-se que, mesmo com o nível de escolaridade superior, com a agravante de serem professores de português no ESG, os informantes não dominam, na íntegra, a norma de ensino. Este não domínio deve-se, provavelmente, não só aos contextos de aquisição/aprendizagem do português L2, mas também à relação que os falantes estabelecem com o português e à qualidade de *input*.

A partir dos resultados referentes aos contextos de uso das duas variedades (PE e PM) em Moçambique, pode-se inferir que a norma-padrão do PE é consagrada a situações com maior grau de formalidade linguística, como são, entre outros casos, a escrita e o ensino-aprendizagem, enquanto o PM é relegado para situações, nomeadamente ao nível da oralidade, deixando transparecer que o contexto ou o grau de formalidade dessa situação de comunicação oral é que vai condicionar o uso ou não da norma-padrão do PE.

Um confronto entre os contextos de uso das duas variedades revela um conflito entre o PE e os usos reais do PM, porque os informantes avaliam que os usos linguísticos que fazem, nas atividades de ensino-aprendizagem, são convergentes com o PE, mas, entretanto, não perceberam a maior percentagem de estruturas típicas do PM e excluídas no PE inclusas num texto escrito, e avaliam os usos linguísticos veiculados nos MCS como não convergentes com a norma-padrão do PE, apesar de supostamente ser obrigatório que estes veiculem esse modelo de língua “idealizado”.

Em Moçambique, o prestígio e o estatuto social alto é indiciado por usos linguísticos convergentes com a norma-padrão do PE, por isso, a análise dos dados relativos aos usos do português revela, de forma geral, uma atitude de intolerância à possibilidade de, no discurso, ocorrerem usos linguísticos não convergentes com o PE. Esta atitude de intolerância pode ser resultado do mau uso do conceito de “norma-padrão”, norma prescrita pela Tradição Gramatical, que leva a uma idealização de língua que não se encaixa nos princípios da sociolinguística, que toma a língua como um conjunto de variedades, entre elas a variedade culta.

Os resultados referentes à aceitação do PM revelam uma valoração positiva, apesar de uma certa hesitação sobre a existência do PM. Essa hesitação pode ser indício de dois aspetos, a saber: os informantes associam o reconhecimento de uma variedade de língua ao processo de padronização, isto é, o PM deveria ser transformado em meio legitimado de comunicação, tal como o PE e o PB; e a formação da variedade culta do PM está na fase de libertação e expansão e, por isso, os informantes ainda não têm a plena consciência das variações e mudanças em curso. Mas, apesar dos indícios acima descritos, tomando em consideração as diferenças de pronúncia, vocabulário e estrutura da frase, reconhece-se a existência do PM, distinto do PE e do PB, e assume-se uma atitude positiva quanto à possibilidade de adaptação da norma-padrão do PE ao contexto moçambicano, enquanto se aguarda pela padronização do PM. Esta aceitação de adaptação do PE ao contexto moçambicano induz a formulação de uma hipótese de associação: a junção das regras do PE, com os usos reais do português em Moçambique é uma possibilidade a ser considerada no ensino-aprendizagem do português em Moçambique.

O uso da norma-padrão do PE está associada ao prestígio e ao estatuto social alto, mas, no que se refere à pronúncia “afinada” do PE, os resultados levam à conclusão que a atitude é muito negativa, porque a pronúncia “afinada” do português está ou é associada à negação da moçambicanidade.

Os dados referentes à avaliação da competência linguística confrontados com os resultados do TG levam a intuir que os informantes associam a noção de competência linguística apenas à capacidade de memorização de regras gramaticais e não ao desenvolvimento da competência comunicativa (consciência sobre quando usar esta ou aquela estrutura gramatical, que estruturas são apropriadas e em que situações). Na prática pedagógica, o foco é a convergência com a norma-padrão do PE, consequência da não distinção dos conceitos de norma-padrão e norma-culta, o que leva os informantes a avaliar negativamente a competência dos seus alunos, pois não entendem que os usos não convergentes com essa norma “importada” não são “erros”, mas sim estruturas típicas do português falado em Moçambique.

As considerações finais apresentadas conduzem a desafios para pesquisas futuras que reflitam sobre estratégias pedagógicas com vista à superação dos factores de insucesso escolar no ensino-aprendizagem do português L2, através da implementação de um ensino focado em uma visão comunicativa e socialmente bem informada, que passa por compreender a história e a realidade sociolinguística de Moçambique e pela adopção de metodologias adequadas para o ensino de L2, a saber:

1. A partir dos estudos já disponíveis sobre o PM, poderia criar-se um projeto da natureza do NURC para constituir um *corpus*, a partir do qual seja definida a natureza dos traços das variedades cultas e não cultas, distribuindo-as através de um *continuum* que ilustre os traços graduais ou descontínuos do PM. Mas, para a consecução deste desafio, é preciso considerar que o estabelecimento da norma culta implica: (i) definir quem é o falante “instruído”. Este critério é fundamental, pois tal como o Brasil, Moçambique tem problemas de abandono escolar, de falta de escolaridade, do analfabetismo e do analfabetismo funcional; (ii) ouvir a população, porque pode surgir a mesma tendência ocorrida em outros países de a população tender a tornar-se cada vez mais urbana e vir, eventualmente, a preferir usar a norma do PE; e (iii) ter em

atenção a pragmática, ou seja, o receptor, a mensagem e o contexto, uma vez que na utilização da língua o que pode ser adequado num contexto, pode não o ser em outro.

2. Na caracterização da situação linguística moçambicana, tem-se considerado apenas a situação de contacto de línguas, em que as línguas *bantu* constituem as L1s da maior parte da população, excluindo desta caracterização a nova comunidade de fala constituída por falantes de português L1. Para uma caracterização geral da situação linguística moçambicana, recomenda-se que seja também considerada a situação de contacto bidialetal.

3. Em relação ao conceito de norma-padrão, no caso do português de Moçambique, seria pertinente identificar uma noção de norma-padrão e partir daí para a discussão que se impõe para a padronização ou transformação de PM em meio de comunicação legitimado. Note-se que o conceito de norma-padrão difere de autor para autor, por exemplo, pode ser a língua que é falada pelas elites, a língua considerada como prestigiada, a língua que resulta de um conjunto de dialetos, a língua das gramáticas, a língua escrita, a língua da literatura, a língua de escolarização, a língua usada pelos *media*, e podendo todas elas serem divergentes entre si. É pertinente, portanto, buscar um consenso mínimo entre linguistas, educadores e a sociedade em geral.

4. Uma língua aprendida como L2 é sempre muito heterogénea por causa das diferentes L1 de cada aprendente ou grupo. Por isso, para o ensino devia adotar-se o modelo pluralístico da educação bidialetal (cf. Bortoni-Ricardo, 1992), de forma a garantir que o aluno preserve os hábitos linguísticos típicos do seu grupo primário e, ao mesmo tempo, possa munir-se de recursos linguísticos que o habilitem a usar com eficiência e segurança a variedade de prestígio. Este modelo permitirá: (i) a produção de programas e materiais de ensino socialmente contextualizados, ou seja, que não usem só textos formais ou literários descontextualizados da história da língua e de poucas diferenças entre o PM e as variedades do PE e do PB, mas que incluam uma linguagem mais informal, que é afinal aquela com a qual os aprendentes estão mais familiarizados. O desafio é a implementação de uma pedagogia de variação linguística de forma a evitarem-se as exclusões sociais e culturais cultivadas pelo ensino preconceituoso do certo/errado; (ii) a substituição do método tradicional, pelo método comunicativo baseado em estratégias do FonF (Long: 1989, 1991 *apud* Lyrio, 1012: 3)



que focalizam não só a componente gramatical, mas também aspetos extralinguísticos que envolvem a cultura e preparam o aprendiz para situações reais de comunicação; e (iii) a inclusão, nos programas e materiais de ensino, dos conceitos de norma culta (heterogénea) e padrão (homogénea) como realidades distintas. Recomenda-se que a abordagem da variação linguística, na perspectiva de reflexão sobre os fenómenos linguísticos típicos do PM, seja contínua e permanente na sala de aula.

5. Ao nível de formação de professores, ressalta a necessidade de os programas contemplarem uma componente de sociolinguística educacional, como forma de dotar os futuros professores de uma pedagogia que ensine as variedades cultas, sem desvalorizar as outras variedades, assim como muni-los de estratégias pedagógicas que incorporem os fenómenos linguísticos típicos do português em Moçambique para que possam ter percepção da língua autêntica, não só dos seus alunos, mas também da língua autêntica deles e da comunidade em geral. Abrindo-se assim espaço para uma discussão crítica sobre os valores sociais atribuídos a cada variante, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, ou seja, consciencializar o aluno para o facto de a produção linguística estar sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas, comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna. **Revista Presença Pedagógica**, UNB, Set., 2006.

BAKER, C. Psycho-Sociological Analysis in Language Policy. In: RICENTO, T. **An introduction to Language policy: theory and method**, Chapter Twelve. p. 210-228, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª ed. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARROS, J. **Gramática da língua portuguesa, cartinha, gramática, diálogo em louvor da nossa linguagem e diálogo da viciosa vergonha**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1971.

BECHARA, E. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In: AZEREDO, J.C. (org.). **Língua portuguesa em debate: Conhecimento e ensino**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. Educação bidialectal – O que é? É possível? **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, n. 7, 1992. p. 54-65.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied linguistics**, n.1, 1980. p. 1-47.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (Eds.). **Language and communication**. London: Longman, 1983.

CARIONI, L. Aquisição da segunda língua: a teoria de Krashen. In: BOHN, H.; VANDRESEM, P. (org.) **Tópicos de linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, Série Didática, 1988.

CARVALHO, M. J. **Aspectos sintácticos-semânticos dos verbos locativos no português oral de Maputo**. Lisboa: ICALP/ Angolé – Artes e Letras, 1991.

CHOMSKY, N. A. **Syntactic Structures**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2002.

CHOMSKY, N. A. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução J. A. Meireles; E. A. Raposo. Coimbra: Armênio Amado, 1975.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA, 2001.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: **Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Presença/EDUSP, 1979. p. 13-85.

CUNHA, C. **A Questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo, 1985.

CUNHA, C. **Língua, nação, alienação**. Rio de Janeiro: Nova fronteira/Coleção Logos, 1981.

DER WALT, J.; VAN ROOY, B. Towards a norm in South African Englishes. **Word Englishes**, vol.21, n.1, 2002. p. 113-128

DIAS, H. N. **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar em direção a uma prática linguística escolar libertadora**. Maputo: Promédia, 2002.

DIAS, H. N. A norma padrão e as mudanças linguísticas na língua portuguesa nos meios de comunicação de massas em Moçambique. In: DIAS, H. (org.) **Português moçambicano: estudos e reflexões**. Maputo: Imprensa Universitária 2009. p. 389-420.

DINIZ, M. J. **O ensino da língua portuguesa em Moçambique**. Maputo, INDE (não publicado), 1995.

DOUGHTY, C.; VARELA, E. Communicative focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 114-138.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 197-261.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: entre o mito e a realidade. Trabalho apresentado no XVII Seminário de Estudos Linguísticos e Literários, Rondônia, 2012.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. Língua portuguesa: um breve olhar sobre sua história. In: **Português: um nome, muitas línguas**, Ano XVIII, Boletim 08, 2008.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. 1ª Edição. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 37-61.

FERNÃO, I. A.; MANJATE, N. J. Pré-universitário: Português 12ª Classe. 1 ed. Maputo: Editora Pearson, 2013.

FERREIRA, M. Contextualização da língua portuguesa. In: **O discurso no percurso africano**, Lisboa: Plátano Editora, 1989.

FIRMINO, G. **A «questão linguística» na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique**. Moçambique: Texto Editores, 2005.

FIRMINO, G. **A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português, das línguas autóctones em Moçambique**. Maputo: Promédia, 2008.

FIRMINO, G. Alguns problemas da normatização do português em Moçambique, **Limani**, n. 3. Maputo, 1987. p.11-25

FIRMINO, G. **A situação do português no contexto multilingue de Moçambique**. Universidade Eduardo Mondlane: Faculdade de Letras e Ciências Sociais (s/d). Disponível em: [www.fflch.usp.br](http://www.fflch.usp.br). Acesso em: Junho de 2012.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Language transfer in language learning**. Philadelphia: Jonh Benjamins, 1993.

GIL, ANTÓNIO C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILL, S. Standards and emerging linguistic realities in Malaysian workplace. **World Englishes**, vol.18, n. 2, 1999. p. 215-232.

GLEICK, J. C. **Making a new science**. New York: Penguin Books, 1987.

GODOY, E. La cultura en la ense anzadelespa hol y de las literaturas hispánicas. **Anuario brasile o de estudios hispánicos**, 2001. p. 229-247.

GONÇALVES, V. O. **Formação e mudança de atitudes**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2006.

GONÇALVES, P. **Português de Moçambique: uma variedade em formação**. Maputo: Faculdade de Letras, Universidade Eduardo Mondlane, 1996.

GONÇALVES, P. **“Afinal o que são erros de português?”** Comunicação apresentada nas I jornadas de língua portuguesa Dinâmicas do português em Moçambique. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 2005a.

GONÇALVES, P. **A génese do português de Moçambique**. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 2010a.

GONÇALVES, P. Perfil linguístico dos estudantes universitários: áreas críticas e instrumentos de análise. In: GONÇALVES, P. (org.) **O português escrito por estudantes universitários**: descrição linguística e estratégias didácticas. Maputo: Texto Editores, 2010b. p. 15-50.

GONÇALVES, P. Introdução. In: GONÇALVES, P. STROUD, C. (org.). Panorama do português oral de Maputo: vocabulário básico do português (espaço, tempo e quantidade) – contextos e prática pedagógica. **Cadernos de pesquisa**. vol. 4, n. 36. Maputo: INDE, 2000. p. 5-24.

GONÇALVES, P.; VICENTE, F.; JUSTINO, V. Perfil linguístico dos estudantes universitários. In: GONÇALVES, P. (coord.) **Português no ensino superior em Moçambique - Pesquisa transregional**: Beira, Nampula e Quelimane. Maputo: Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane, 2010. 1 CD ROM.

GONÇALVES, P. *et. al.* **Português no ensino secundário geral**: perfil linguístico dos alunos e programas de ensino. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação/ Programa de Apoio ao Sector da Educação/Filândia, 2005. p. 31-52.

GONÇALVES, P. Situação actual da língua portuguesa em Moçambique. In: **Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no Mundo**, Lisboa, 1983. **Actas**, vol. I. Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1985. p. 243-251.

GUY, G. A identidade linguística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões da variação linguística. **Organon**, 28/29, 2000. p. 17-32.

GUY, G. R. ; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa instrumental de análise**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HAUGEN, E. Dialeto, Língua, Nação. In: Bagno, M. (org.) **Norma linguística**. São Paulo: Layola, 2001.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (Eds.), **Sociolinguistic**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

KATO, M. Como, o que é por que escavar. In: I. ROBERTS e M. KATO (orgs.). **O português brasileiro**: uma viagem diacrónica. Campinas: Editora da Unicamp. 1993. p. 13-30.

KENNED, G. Quantification and the use of English: a case study of one aspect of the learner's task. **Applied linguistics**, vol. 8, n. 3, 264-286, 1987.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press. 1982.

KRASHEN, S. **The natural approach language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon Press. 1985.

KRASHEN, S. Second language acquisition and second language learning. In: SCHUTZ, R. **Krashen's theory of second language acquisition english made in Brasil**. Prentice – Hall International, 1988. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Acesso em: 25/07/2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **III Recenseamento geral da população e habitação. Maputo, 2007**. Disponível em: [http://www.ine.gov.mz/censos\\_dir/recenseamento\\_geral/estudos\\_analise/lingua/](http://www.ine.gov.mz/censos_dir/recenseamento_geral/estudos_analise/lingua/). Acesso em: 05/05/2012.

INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE). **Português, programa da 12º Classe**. Maputo: Ministério de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.mec.gov.mz/img/documento/20100331060327.pdf>. Acesso em: 05/05/2013.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/ complexity Science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, 1997. p. 141-165

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. 1. ed. London: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: University Press, 2008.

LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Editor). **Foreign language research in cross-cultural perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

LOPES, A. **Política linguística: princípios e problemas**. Maputo: Livraria Universitária, 1997.

LUCCHESI, D. **A polarização sociolinguística do Brasil**. Tese apresentada ao Concurso para docente do Magistério Superior – Professor Titular. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, 2012.

LYRIO, A. Ensino comunicativo e foco na forma (FonF). *Litterae*, vol.1, n.1, 2012.

LYRIO, A. **A aprendizagem de marcadores pragmáticos**: A eficácia da instrução com foco na forma. (doutorado em letras/Estudos da linguagem: Estudos linguísticos). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MACIE, F. V. **Pré-Universitário**: Português 11<sup>a</sup> Classe. 1. ed. Maputo: Pearson Moçambique Limitada, 2009.

McGROART, M. Language attitudes, motivation and standards. In: Hornberger, H. Nancy; McKay, Lee Sandra (Ed.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge University Press, 2001. p. 03-45.

MARQUES, A. H. O. **A sociedade medieval portuguesa**. Lisboa: Sá da Costa, 1974.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975 - 1985**. Santa Maria de Feira: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

METZELTIN, M. Del Renacimiento a la actualidad (I). Processos de codificación de las lenguas românicas. In: GIL, J. E. G. e BASTARDAS, M. R. (Cords). **Manual de Lingüística Românica**. Barcelona, Editorial Ariel, 2007. p. 147-195.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (MINED); INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE) **Plano curricular do ensino secundário geral**: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo: Imprensa Universitária, 2007.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica; conceituação e delimitação. In: Mollica, M. C.; Braga, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 9-14.

MONTEIRO, F.; MARTINS, F. Aplicações do banco de “erros” ao ensino do português. In: STROUD, C. e GONÇALVES, P. (Orgs.) **Panorama do português oral de Maputo**. vol. II. Maputo: INDE, 1997. p. 90-123.

MORENO, A.; TUZINE, A. Distribuição social de variáveis linguísticas no português oral de Maputo. In: STROUD, C. e GONÇALVES, P. (Orgs.) **Panorama do português oral de Maputo**. Vol. II. Maputo: INDE, 1997. p. 68-89.

MOURA, D. O. O tratamento das variantes padrão e não padrão na sala de aula. In: MOURA, D. (org). **Leitura e escrita**: a competência comunicativa. Maceió: EDUFAL, 2007.

NEWITT, M. O impacto dos portugueses no comércio, política e estruturas de parentesco da África oriental no século XVI. **Oceanos**, 34 (6), 1998. p.63-72.

- NGUNGA, A. **Introdução à linguística bantu**. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- OLIVEIRA, F. **Gramática da linguagem portuguesa**. Edição fac-similada. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1981.
- OLIVEIRA-SILVA, G. M. Coleta de dados. In: MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à sociolinguística variacionista: o tratamento da variação**. São Paulo: contexto, 2003. p. 117-133.
- PAIVA, V. L. M. O. E. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PRABHU, N. S. There is no best method: why? *Tesol Quarterly*, [S.L], v. 24, 1990. p. 161-176.
- PORTUGAL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. ASA, 2001.
- QUIVY, R. ; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva Publicações, 2008.
- RAPOSO, EDUARDO. Algumas observações sobre a noção de Língua Portuguesa. **Boletim de Filologia**, n.XXIX, 1984. p.585-592.
- REY, Alain Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, Marcos (org.). **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 115-144.
- ROSÁRIO, L. Língua portuguesa e cultura moçambicana: de instrumento de consciência e unidade nacional a veículo e expressão de identidade cultural. In: **Cadernos de Literatura**. Coimbra, Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra, 1982. p. 58-66.
- SELIGER, H. ; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- SELINKER, L. La interlengua. In: J. M. Liceras (Trans.). **La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia um modelo de análises de la interlengua**. Madrid: Visor. 1992. p. 79-101.
- SELINKER, L. e LAKSHMANAN, U. Language transfer and fossilization: the multiple effects principle. In: S. GASS e L. SELINKER (Eds.). **Language transfer in language learning**. Amsterdam: John Benjamins. 1994. p. 197-216.
- SILVA, C. Ensino monolíngue e o insucesso escolar em Moçambique: escolarização bilíngue melhorará também o ensino do português. In: CELP. **Aprender juntos**. Maputo: CELP, 2003 (s.p.).



SRIDHAR, K. Societal multilingualism. In: S. MCKAY e N. HORNBERGER (Eds.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 47-70.

STROUD, C. Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. In C. Stroud e P. Gonçalves (orgs.) **Panorama do português oral de Maputo. Vol. II: A construção de um banco de “erros”**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1997. p. 9-35.

STROUD, C.; GONÇALVES, P. Introdução. In C. Stroud e P. Gonçalves (orgs.) **Panorama do português oral de Maputo. Vol. II: A construção de um banco de “erros”**. Maputo: INDE, 1997. p. 1-7.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, Oxford, v. 50, n. 1, 1996. p. 9-15.

TRUDGILL, P. **Sociolinguistics**: An introduction to language and society. Hamondsworth: Penguin Books, 1983.

TUCKMAN, B. W. **Manual de investigação em educação**: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. **Plano curricular do curso de licenciatura em ensino do português com habilitação em ensino de inglês ou de francês**. Maputo: Universidade Pedagógica, Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes, 2009.

VERNEY, L. A. **Verdadeiro método de estudar**. Lisboa: Sá da Costa, vols. I-V, (1949-1952) [1746].

VILELAS, J. **Investigação**: o processo de construção do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

ZADAEH, L. Fuzzy sets. **Information and control**, n. 8, 1965a. p. 338.

ZADAEH, L. Fuzzy sets and systems. In: FOX, J. (Ed.). **System theory**. Nova York: Polytechnic Press, 1965b. p. 29-39.

ZAMPARONI, V. D. **Entre narros e mulungos**: colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques c.1890 - c.1940. Tese (doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas, USP. São Paulo, 1998.

ZAMPARONI, V. D. Colonialismo, jornalismo, militância e apropriação da língua portuguesa em Moçambique nas décadas iniciais do século XX. In: GALVES, C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F. R. (orgs) **África-Brasil**: caminhos da língua portuguesa. Campinas: Unicamp, 2009.

ZIMMERMAN, C. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: J. COADY e T. HUCKIN (eds.). **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge, University Press. 1997. p. 5-19.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TEXTO DO TG COM A SEQUÊNCIA DAS FRASES TESTADAS .....	188
APÊNDICE 2 – TESTE DE GRAMATICALIDADE .....	189
APÊNDICE 3 – PEDIDO DE COLABORAÇÃO .....	190
APÊNDICE 4 – DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO .....	191
APÊNDICE 5 – PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS INFORMANTES .....	192
APÊNDICE 6 –QUESTIONÁRIO.....	194

## APÊNDICE 1 - TEXTO DO TG COM A SEQUÊNCIA DAS FRASES TESTADAS

Recordas-te de, no nosso tempo, as pessoas **(1a)** pensarem de que (7a) a malta jovem não tinham preocupações com nada? **(2a)** Divertíamos muito. No meu caso pessoal, **(3a)** tudo agradava-me, mas eu não era feliz. Lembras-te? A minha mãe **(1b)** tinha-se separado com o meu pai e a minha madrasta **(4a)** batia-me que até hoje carrego marcas. **(3b)** Quando tem-se pais separados a tendência é a de **(1c)** abusar as crianças. **(5a)** Até meu pai parecia **(2b)** troçar-se de mim. A minha avó é que me livrou dos maus tratos quando um dia disse à minha madrasta **(6)** que “nós estamos cansados de conflitos”. **(8a)** As alternativas dadas para a resolução do conflito foram vastos.

A solução escolhida foi sair de casa, porque **(4b)** os maus tratos eram muito intensos que a minha vida estava em perigo. Assim, **(1d)** fui em Nampula viver com os meus tios, mas **(7b)** o ritmo de vida e o desenvolvimento da capital trouxe-me outros problemas, pois o elevado custo de vida estava a **(1e)** incentivar aos criminosos a cometerem crimes **(5b)** em toda cidade.

Na capital, as famílias carentes, como era o caso da minha, **(9a)** precisavam desenvolverem pequenos negócios. A minha tia e as suas filhas faziam bolinhos fritos e, até hoje, **(9b)** elas vão venderem na esquina da rua. Praticam esta actividade por estarem muito **(8b)** preocupados com o sustento da família.

E tu? **(10)** Voltaste da Alemanha para conquistar o seu espaço no mercado de trabalho? Olha, vais conseguir. Até podes **(1f)** comunicar os outros compatriotas que podem regressar ao país, pois há muito trabalho. Em relação ao pedido de renovação da tua carta de condução, o chefe não me prometeu resolver de imediato, mas **(1g)** orientou-me para que fizesses um requerimento.

Outras novidades... Em Moçambique a SIDA está a matar, meu amigo. Lembras-te da Joana? **(11)** Bandidos violaram-lhe e ela **(1h)** acabou nascendo uma criança seropositiva. Ainda esta semana, o “Notícias” descreve horrores, destacando a violação de menores. O problema não é só **(7c)** das violações que se avoluma neste país, mas também é da fome e da nudez.

Fim!

Código		

## APÊNDICE 2 – TESTE DE GRAMATICALIDADE

### I - Perfil Sociolinguístico

1. Nome (opcional): \_\_\_\_\_
2. Local de nascimento: \_\_\_\_\_ 3. Idade: \_\_\_\_ anos.
4. Sexo M  F  5. Em que língua aprendeu a falar? \_\_\_\_\_
6. Habilitações Literárias: Bacharel  Licenciado  Mestre
7. Instituição que o graduou: \_\_\_\_\_
8. Onde aprendeu português? Em casa?  escola?
9. Nível que lecciona (Língua portuguesa): Pré-universitário  Universitário

### II - Teste

Caro(a) Professor(a),

O texto que está na coluna A contém estruturas típicas do português moçambicano que são excluídas pela norma europeia.

Identifique essas estruturas e escreva as suas sugestões e as estruturas equivalentes, no PE, na coluna B.

Coluna A	Coluna B
<p>Recordas-te de, no nosso tempo, as pessoas pensarem de que a malta jovem não tinham preocupações com nada? Divertíamos muito. No meu caso pessoal, tudo agradava-me, mas eu não era feliz. Lembras-te? A minha mãe tinha-se separado com o meu pai e a minha madrasta batia-me que até hoje carrego marcas. Quando tem-se pais separados a tendência é a de abusar as crianças. Até meu pai parecia troçar-se de mim. A minha avó é que me livrou dos maus tratos quando um dia disse à minha madrasta que “nós estamos cansados de conflitos”. As alternativas dadas para a resolução do conflito foram vastos.</p> <p>A solução escolhida foi sair de casa, porque os maus tratos eram muito intensos que a minha vida estava em perigo. Assim, fui em Nampula viver com os meus tios, mas o ritmo de vida e o desenvolvimento da capital trouxe-me outros problemas, pois o elevado custo de vida estava a incentivar aos criminosos a cometerem crimes em toda cidade.</p> <p>Na capital, as famílias carentes, como era o caso da minha, precisavam desenvolverem pequenos negócios. A minha tia e as suas filhas faziam bolinhos fritos e, até hoje, elas vão venderem na esquina da rua. Praticam esta actividade por estarem muito preocupados com o sustento da família.</p> <p>E tu? Voltaste da Alemanha para conquistar o seu espaço no mercado de trabalho? Olha, vais conseguir. Até podes comunicar os outros compatriotas que podem regressar ao país, pois há muito trabalho. Em relação ao pedido de renovação da tua carta de condução, o chefe não me prometeu resolver de imediato, mas orientou-me para que fizesses um requerimento.</p> <p>Outras novidades... Em Moçambique a SIDA está a matar, meu amigo. Lembras-te da Joana? Bandidos violaram-lhe e ela acabou nascendo uma criança seropositiva. Ainda esta semana, o “Notícias” descreve horrores, destacando a violação de menores. O problema não é só das violações que se avoluma neste país, mas também é da fome e da nudez.</p>	

Fim!

### APÊNDICE 3 – PEDIDO DE COLABORAÇÃO

Caro(a) professor(a) \_\_\_\_\_

Escrevo esta carta para pedir a sua colaboração na pesquisa que estou a realizar. Sou docente de Língua Portuguesa, na Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula. Neste momento estou a fazer o meu Doutoramento em Linguística Descritiva do Português na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

Nesta pesquisa pretendo avaliar a gestão da norma do português europeu na sala de aulas; identificar as opções metodológicas adotadas para o ensino da gramática e captar a percepção que os docentes têm sobre a norma do português europeu e moçambicano. Espero que este estudo traga benefícios futuros para a investigação e melhoria do ensino da língua portuguesa no contexto moçambicano.

O estudo terá como base um teste e um questionário concebidos por forma a não lhe vai roubar muito do seu tempo.

O senhor(a) professor(a) terá de dar a sua permissão para que seja considerado informante. Eu vou assegurar a observância de anonimato em todas as fases do processo de pesquisa e divulgação dos resultados. O(a) senhor(a) professor(a) não será identificado(a) pelo seu nome (vou usar um código).

No final do trabalho, vou mandar um sumário dos principais resultados da pesquisa para a sua escola. Vou também procurar organizar encontros com professores da sua escola para apresentação e discussão dos resultados da pesquisa.

Espero que a sua colaboração forneça importantes subsídios que ajudem a configurar o futuro da norma e ensino da língua portuguesa no contexto moçambicano.

Antecipadamente, agradeço pelo seu tempo e colaboração.guardo ansiosamente pela sua resposta, através do preenchimento ou não da “Declaração de Aceitação” em anexo.

Ermelinda Mapasse

## APÊNDICE 4 – DECLARAÇÃO DE ACEITAÇÃO

## Declaração de Aceitação

Eu, \_\_\_\_\_, docente de Língua Portuguesa no nível \_\_\_\_\_ (pré-universitário/ universitário), na Escola/ Universidade \_\_\_\_\_, através do preenchimento e assinatura desta declaração aceito colaborar como informante no estudo, conduzido pela Mestre Ermelinda Lúcia Atanásio Mapasse, sobre “Norma e ensino do português no contexto moçambicano”. Confirmando a minha compreensão do propósito e processo envolvido na investigação. Também compreendo que não serei identificado(a) pelo meu nome em qualquer fase da pesquisa.

Nampula, aos \_\_\_\_\_ de Julho de 2012

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Informante)

## APÊNDICE 5 – PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DOS INFORMANTES

Código do Informante	Local de Nascimento	Idade	Sexo	Língua em que aprendeu a falar	Habilitações Literárias	Instituição que o graduou	Onde aprendeu português		Nível que leciona
							Em casa	Na escola	
Inf. 01	Inhambane	37	F	Português	Licenciatura	FLUL	X		Universitário
Inf. 02	Nampula	35	M	<i>Emakhuwa</i>	Licenciatura	UP		X	Universitário
Inf. 03	Gaza	46	M	<i>Xichangana</i>	Licenciatura	UP		X	Universitário
Inf. 04	Inhambane	33	M	<i>Xitshwa</i>	Licenciatura	UP		X	Universitário
Inf. 05	Zambézia	38	M	<i>Echuwabo</i>	Licenciatura	UP	X		Universitário
Inf. 06	Nampula	33	F	Português	Licenciatura	UP	X		Universitário
Inf. 07	Niassa	30	M	<i>Ciyao</i>	Licenciatura	UP	X		Universitário
Inf. 08	Maputo	36	M	Português	Licenciatura	UP	X		Universitário
Inf. 09	Nampula	28	F	Português	Licenciatura	UP	X		Universitário
Inf. 10	Tete	34	F	<i>Cinyungwe</i>	Licenciatura	UEM	X		Universitário
Inf. 11	Nampula	23	M	Português	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 12	Nampula	40	M	<i>Emakhuwa</i>	Licenciatura	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 13	Nampula	40	F	<i>Emakhuwa</i>	Bacharelato	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 14	Maputo	30	F	Português	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 15	Inhambane	36	M	<i>Xitshwa</i>	Licenciatura	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 16	Nampula	46	F	<i>Emakhuwa</i>	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 17	C. Delgado	43	M	<i>Emakhuwa</i>	Licenciatura	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 18	Nampula	35	M	<i>Emakhuwa</i>	Licenciatura	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 19	Nampula	51	M	<i>Emakhuwa</i>	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 20	Zambézia	45	F	<i>Emakhuwa</i>	Licenciatura	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 21	Nampula	48	M	<i>Emakhuwa</i>	Licenciatura	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 22	Nampula	31	F	Português	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário



Inf. 23	Nampula	35	M	<i>Emakhuwa</i>	Bacharelato	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 24	Nampula	35	F	Português	Bacharelato	UC	X		Pré-Universitário
Inf. 25	Nampula	47	M	Português	Bacharelato	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 26	Nampula	29	F	Português	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 27	Nampula	26	F	Português	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 28	Nampula	30	M	Português	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 29	Nampula	37	M	<i>Emakhuwa</i>	Licenciatura	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 30	Tete	32	F	Português	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 31	Nampula	28	M	<i>Emakhuwa</i>	Bacharelato	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 32	Niassa	36	F	Português	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 33	Nampula	35	M	Português	Licenciatura	UP	X		Pré-Universitário
Inf. 34	Nampula	51	M	<i>Emakhuwa</i>	Bacharelato	UP		X	Pré-Universitário
Inf. 35	Nampula	45	M	<i>Emakhuwa</i>	Licenciatura	UP		X	Pré-Universitário

Código			

## APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO

Caro Professor(a),

Partindo do pressuposto que, na língua portuguesa, existem duas normas (português europeu e português brasileiro) reconhecidas internacionalmente e que existem outras normas em formação, entre as quais o português de Moçambique, assinale com X o seu grau de concordância com as 21 frases que se apresentam no quadro a seguir:

Nº	Frases	Concordo Plenamente	Concordo parcialmente	Não tenho uma opinião formada	Discordo
1.	Moçambique é um país multilingue.				
2.	O português é uma das línguas moçambicanas.				
3.	Existe um português brasileiro, mas não existe um português moçambicano.				
4.	Há diferenças entre o português que se usa em Moçambique e o português europeu.				
5.	Na estrutura da frase, algumas construções tipicamente moçambicanas já estão bem consolidadas na fala.				
6.	Em Moçambique, os falantes com escolaridade superior completa usam a norma do português europeu só na escrita.				
7.	Os falantes de português em Moçambique comunicam sem dificuldade com os falantes do português europeu.				
8.	As maiores diferenças entre o português que se usa em Moçambique e o português europeu estão no vocabulário e na pronúncia.				
9.	As construções tipicamente moçambicanas e já consolidadas na fala devem ser integradas no ensino.				
10.	Considerando as diferenças de pronúncia, vocabulário e estrutura da frase, pode-se afirmar que já existe um português moçambicano.				
11.	Em Moçambique, a norma do português europeu é a mais usada pelos falantes com escolaridade superior completa.				
12.	Na estrutura da frase, as diferenças entre o português que se usa em Moçambique e o português europeu são				

	poucas.				
13.	Considero as características gramaticais do português moçambicano plenamente aceitáveis.				
14.	Nos meios de comunicação (rádio e televisão) de Moçambique, o português que se usa afasta-se da norma do português europeu.				
15.	Nas escolas moçambicanas, os professores usam a norma do português europeu.				
16.	Considero o português moçambicano uma variedade distinta do português europeu e do português brasileiro.				
17.	Nas minhas atividades de ensino, uso a norma do português europeu.				
18.	Nas minhas atividades, fora da escola, raramente uso o português europeu.				
19.	Para comunicar é indiferente usar o português moçambicano ou o português europeu.				
20.	Uso a norma do português europeu em todas as situações.				
21.	A norma do português europeu deve ser adaptada ao contexto moçambicano.				

Nas frases 22 e 23, assinale com X o grau de importância, sendo que 1 é não importante e 5 é muito importante:

Nº	Frases	1	2	3	4	5
22.	Considero o uso da norma do português europeu:	a) na fala				
		b) na escrita				
23.	Considero a pronúncia “afinada” do português:					

Nas frases 24 e 25, assinale com X o grau de competência, sendo que 1 é muito fraco e 5 é excelente:

Nº	Frases	1	2	3	4	5
24.	Considero a minha competência na norma do português europeu:					
25.	Considero a competência (em média) dos meus estudantes na norma do português europeu:					

Muito obrigada!

**ANEXOS**

ANEXO 1 – MANUAL DO ALUNO 11 <sup>a</sup> CLASSE: EXERCÍCIOS DE APLICAÇÃO.....	197
ANEXO 1.1 – MANUAL DO ALUNO 11 <sup>a</sup> CLASSE: EXERCÍCIOS DE APLICAÇÃO.....	198
ANEXO 2 – MANUAL DO ALUNO 12 <sup>a</sup> CLASSE: DIFERENÇAS DIATÓPICAS ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE .....	199

## ANEXO 1 – MANUAL DO ALUNO 11ª CLASSE: EXERCÍCIOS DE APLICAÇÃO

Unidade 9

**Especificidades do português de Moçambique**

As diferenças entre o português-padrão e o português falado em Moçambique são visíveis a vários níveis:

- Classe lexical (pronomes, artigos e preposições)  
Exs.: O meu pai agarrou **ele** (agarrou-o).  
*Tinha cortado cabelos* (cortado os cabelos).
- Concordância (número, género, pessoa, tempo, modo e voz)  
Exs.: Os donos da mala **viram**.  
*Esta senhora é amiga* (amigo).
- Tipo de estrutura sintáctica (subordinação e coordenação)  
Exs.: Para que as coisas **crescer** melhor (*cresçam* melhor).  
*Chegou a dizer que não tens* vergonha (que ele não tinha vergonha).
- Escolha lexical dos verbos, nomes e adjectivos  
Ex.: *Indivíduos passageiros* (que estão de passagem).
- Semântica (atribuição de novo significado a palavras do português)  
Ex.: *Chegaram as estruturas* (responsáveis do Governo).
- Casos como: *calamidade* = roupa em segunda mão; *pasto* = mala (saco) de mão; *situação* = problema; *crise* = guerra
- Ordem sintáctica  
Ex.: Eu estou *cada vez mais* a pintar (estou a pintar cada vez mais).
- Concordância nominal e verbal  
Ex.: Os seminaristas *tinha* (tinham)
- Regência verbal  
Exs.: *Despediu os pais à saída* (despediu-se dos).  
*Nem ler e escrever não sabem* (Nem ler e escrever sabem).

**LÉXICO SINTAXE**

- Casos de verbos que exigem uma determinada preposição (regência verbal)  
Ex.: Eu concordo **disso** (com isso).

*Eu tinha de ir participar um curso na Suécia* (num).  
*Ensina os pais a respeitar aos pais* (os).  
*Não tem amor os filhos* (aos).  
*Tem de passar da cidade* (na).  
*Fico admirado naquilo que estou a ver* (com aquilo).  
*Foi na altura que eu separei com os amigos* (dos).  
*Os alunos também abusam a eles* (deles).  
*Sai nas forças armadas* (das).  
*Era muito mimada com os pais* (pelos).  
*Tenta trabalhar fim-de-semana* (no fim-de-semana).

## ANEXO 1.1 – MANUAL DO ALUNO 11ª CLASSE: EXERCÍCIOS DE APLICAÇÃO

Textos jornalísticos: a crónica da actualidade

## • Casos de construções passivas.

Ex.: *(Nós) fomos arribados os sãos (Arribuimans).*  
*Fui nascido em casa (Nasci).*

## FONÉTICA

## - Pronúncia de consoantes líquidas

Ex.: *oreia (arria); reembolsar (recombarzar)*

## • Queda da vogal inicial

Ex.: *aguentar (guentar); levantar (allevantar)*

## • Nasalização de vogais

Ex.: *exorme (enzurrie); ate (ante)*

C. Stroud e P. Gonçalves, *Panorama do Português Oral de Maputo*, INLU  
 (adaptado)

## Aplicação

1. Elabora um esquema detalhado da primeira etapa da evolução do português, do indo-europeu ao latim, incluindo os grupos de línguas.
2. A variante vulgar do latim foi a que se expandiu além fronteiras.
  - 2.1 Por que razão foi o latim vulgar (e não o latim clássico) a propagar-se além da região do Lácio (Roma)?
3. Explica, por palavras tuas, a diferença entre substrato e superstrato.
4. Como se justifica a presença de termos do árabe na língua portuguesa?
5. O português de Moçambique tem algumas características que constituem um desvio de certas normas do português europeu.
  - 5.1 Aponta uma razão que contribui para a existência de variedades do português em Moçambique.
6. Distingue neologismos de estrangeirismos.
7. Identifica as frases incorrectas.
  - a) Este livro fui dado pela minha mãe.
  - b) Fui desprezado com as minhas irmãs.
  - c) Nem na praia nem no baile estiveram.
  - d) A parte somos acolhedoras.
  - e) Por acaso desconsigui de levar toda a encomenda.
  - f) Foi-me emprestado um manual.
  - g) Quando fores ao campo, passa da minha casa.
  - h) Os aniversariantes tem muita sorte.
  - i) A população fez parte do filme.
- 7.1 Escreve correctamente as frases que identificaste.

## ANEXO 2 – MANUAL DO ALUNO 12ª CLASSE: DIFERENÇAS DIATÓPICAS ENTRE BRASIL E MOÇAMBIQUE

Textos jornalísticos: artigo de fundo/editorial

### 2. Variação da língua portuguesa no espaço: Brasil e Moçambique

A actualização de uma língua apresenta diferenças no espaço geográfico, na medida em que os falares diferem de continente para continente e até de região para região. A essas diferenciações quanto à forma de falar em cada região ou local chamamos *variações diatópicas*.

Repara nas variações seguintes:

#### Exemplos das variações entre o português de Moçambique e o português do Brasil

«Todas as variedades linguísticas são estruturadas e correspondem a sistemas e subsistemas adequados às necessidades dos seus usuários. Mas o facto de a língua estar fortemente ligada à estrutura social e aos sistemas de valores da sociedade conduz a uma avaliação distinta das características das suas diversas modalidades diatópicas, diastráticas e diafásicas», defendem Cunha & Cintra (1991).

A Língua Portuguesa apresenta algumas diferenças quanto à utilização que dela se faz em alguns países do mundo.

Entre o português falado em Moçambique (PM) e o português falado no Brasil (PB), por exemplo, existem algumas diferenças.

Vamos analisar com mais pormenor algumas dessas diferenças.

Por exemplo, enquanto no PM dizemos «Hoje, a Maria não apareceu por aqui», no PB diz-se «Hoje, Maria não apareceu por aqui».

Portanto, o que há de diferente nas duas construções é que na primeira construção (PM) temos o artigo a anteceder o substantivo ou nome (Maria), ao passo que na segunda construção (PB), verifica-se que o substantivo ocorre sem nenhum artigo a anteceder-lo.

Podemos, assim, depreender deste exemplo que no PB omitem-se os artigos, ou seja, os substantivos ou nomes ocorrem sem determinantes ou artigos a anteceder-los, enquanto no PM não se verifica tal irregularidade.

Vamos ver uma outra situação:

**PM:** Vou comprar o meu vestido.      **PM:** Não conheço a sua mulher.

**PB:** Vou comprar meu vestido.      **PB:** Não conheço sua mulher.

Tomando como base os exemplos acima apresentados, podemos salientar que, quanto ao nível morfológico e sintáctico, no PB é habitual, antes do possessivo pronominal, a ausência do artigo. Pelo contrário, no PM temos sempre o artigo a anteceder o possessivo pronominal, salvo nos casos em que a frase é construída incorrectamente. As regras, porém, ditam a colocação do artigo antes do possessivo pronominal ou antes do substantivo.