



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

Artinésio Widnesse Saguete

Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em
Moçambique

São José do Rio Preto
2012

Artinésio Widnesse Saguete

Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em
Moçambique

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Análise Linguística, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho

Coorientador: Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

São José do Rio Preto
2012

Saguate, Artinésio Widnesse.

Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em Moçambique / Artinésio Widnesse Saguate. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2012.

131 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Roberto Gomes Camacho

Coorientador: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Gramática comparada e geral. 2. Língua portuguesa – Português escrito. 3. Lexicografia. 4. Moçambique. I. Camacho, Roberto Gomes. II. Corrêa, Manoel Luiz Gonçalves. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. IV. Título.

CDU – 81'362

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
Campus de São José do Rio Preto - UNESP

Artinésio Widnesse Saguete

Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em
Moçambique

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Análise Linguística, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
USP – São Paulo/UNESP – São José do Rio Preto
Coorientador

Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano
UEM - Maringá

Profa. Dra. Luciane Ester Tenani
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
28/fevereiro/2012

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Widnesse e Suzana, por me terem trazido ao mundo, e à memória das
minhas irmãs Maria e Yaya, pela sua amabilidade.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas me ajudaram neste trabalho, dando-me o apoio moral e material necessário para a construção desta etapa que é muito especial na minha vida.

Neste trabalho agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que tem estado sempre ao meu lado, em todos os momentos da minha vida.

Agradeço, de modo especial, ao Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho, não só por ter aceitado o desafio de ser orientador, mas também pela amizade, paciência e dedicação na concepção e concretização deste trabalho.

Agradeço, de modo particular, ao Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, não só pela pronta disponibilidade em assumir a tarefa de coorientar este trabalho, mas também pelo carinho, atenção e dedicação nos momentos cruciais de desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também ao Programa Internacional de Pós-Graduação da Fundação Ford, particularmente à Dra. Célia Diniz - então representante da Fundação Ford em Moçambique, pela bolsa concedida, que abriu uma nova etapa na minha vida acadêmica e profissional.

Agradeço à Prof. Dra. Perpétua Gonçalves, da Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique, pela amizade e disponibilização do *corpus* do qual resultou o presente trabalho.

Agradeço ao Prof. Dr. Gregório Firmino, da Universidade Eduardo Mondlane, por me ter ajudado nos meus primeiros passos em Maputo com sugestões e conselhos.

O meu agradecimento vai também para os meus professores da UNESP - São José do Rio Preto, nomeadamente, Prof. Dr. José Horta Nunes, Profa. Dra. Erolilde Goreti Pezatti, Profa. Dra. Marize Mattos Dall'Aglio Hattnher, Profa. Dra. Maria Helena Abrahão-Vieira, Profa. Dra. Solange Aranha, por terem partilhado comigo os seus conhecimentos. Agradeço também a todos outros Professores dessa Instituição, cujos nomes não foram aqui mencionados, pelo apoio direto ou indireto.

Os meus agradecimentos são extensivos à Direção da UNESP - Campus de São José do Rio Preto, e aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, pelo acolhimento e pela boa convivência proporcionada durante a vigência dos meus estudos.

O meu muito obrigado vai para as minhas amigas e meus amigos brasileiros e moçambicanos, nomeadamente: Mircia Hermenegildo Salomão, Ana Lúcia Puia, Rônei Sandro Vieira, Nilson Evangelista de Queiróz, Janete de Souza Aquino de Queiróz, Guilherme Capel, Alexandre Timbane, pela amizade e carinho recebidos deles durante esses dois anos.

Enfim, agradeço a todas outras pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral trazer uma reflexão sobre a variação do português em Moçambique. O trabalho busca identificar, de forma específica, - através de um conjunto de recursos lexicais e de construções sintáticas -, motivações linguísticas e extralinguísticas da variação do português escrito por estudantes universitários em Moçambique. O *corpus* considerado para a análise foi coletado pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique, entre 2002 e 2003. Esse *corpus* comporta 60 textos, constituídos por cerca de 31.000 palavras, e foi produzido por 60 estudantes que frequentavam cursos de ciências da linguagem. Vale mencionar que Moçambique é um país caracterizado por uma situação de multilinguismo. Em função da colonização portuguesa, o País instituiu o português de norma padrão europeia como língua oficial. Apesar de o *corpus* apresentar diferentes marcas divergentes dessa norma, nossa análise se limita a fenômenos de empréstimos e de neologismos (em nível lexical), e a fenômenos de concordância nominal e de concordância verbal (em nível sintático). Da análise feita, constatou-se a transposição de itens lexicais das línguas bantas para o português, o entrelaçamento entre as regras morfológicas das línguas bantas e as regras morfológicas do português, a apreensão dos universitários com vista a escrever o português de norma culta europeia, a “convivência” entre uma prática linguística que se julga obedecer à norma culta europeia e uma prática linguística que não obedece a essa norma. Essas constatações permitem confirmar as hipóteses de que os textos dos universitários mostram a prática real do português em Moçambique, e que as gramáticas usadas no ensino formal no País, por serem de natureza prescritiva, só permitem a memorização dessa norma dessa língua. Conclui-se que algumas das motivações linguísticas e extralinguísticas da variação do português escrito em Moçambique têm a ver com a própria situação sociohistórica e de multilinguismo do País.

Palavras-chave: Moçambique. Português. Escrita. Variação. Léxico. Sintaxe.

ABSTRACT

This research aims at bringing a general reflection on the variation of the Portuguese in Mozambique. The paper seeks to identify, in a specific manner – through a set of lexical features and syntactic constructs – linguistic and extralinguistic motivations of variation of the Portuguese written by college students in Mozambique. The corpus considered for the analysis was collected by the Faculty of Arts and Social Sciences at Eduardo Mondlane University, in Mozambique, between 2002 and 2003. The corpus comprises 60 texts, consisting of about 31,000 words, and it was produced by 60 students who attended language sciences courses. It is worth mentioning that Mozambique is a country characterized by a situation of multilingualism. Due to the Portuguese colonization, the country established European standard Portuguese as its official language. Although the corpus presents marks differ from this standard, our analysis is limited to phenomena of loanwords and neologisms (at the lexical level), and to phenomena of nominal and verbal agreement (at the syntactic level). The analysis of the corpus showed that there was a transposition of lexical items from Bantu languages to Portuguese, the entanglement between the morphological rules of Bantu languages and the morphological rules of Portuguese, the seizure of the university students in order to write the Portuguese of cultural norms, the “coexistence” between a linguistic practice which is believed to comply with European cultural norms and a linguistic practice that does not obey this rule. These findings allow us to confirm the hypothesis that the texts of the university show the actual practice of the Portuguese in Mozambique, and the grammars used in formal education in the country because they are prescriptive in nature, only allow the memorization of the language of this rule. We conclude that some of the motivations of linguistic and extralinguistic variation of written Portuguese in Mozambique have to do with their socio-historical situation and multilingualism in the country.

Keywords: Mozambique. Portuguese. Writing. Change. Lexicon. Syntax.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Localização geográfica de Moçambique.....	28
Figura 2	Distribuição das línguas bantas em África <i>versus</i> outras línguas Níger-Congo.....	33
Figura 3	Localização aproximada das zonas linguísticas bantas.....	34
Gráfico 1	Fala e escrita no <i>continuum</i> dos gêneros textuais.....	91
Gráfico 2	Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva.....	92
Gráfico 3	Representação do <i>continuum</i> dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	93
Quadro 1	Distribuição de zonas, grupos, línguas e dialetos linguísticos..	35
Quadro 2	<i>Grelha tipológica de “erros”</i>	52-53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição porcentual da população de 5 anos e mais por grandes grupos de idade, segundo língua materna.....	38
Tabela 2	Distribuição porcentual da população de 5 anos e mais por grandes grupos de idade segundo a língua que fala com mais frequência em casa.....	39
Tabela 3	Distribuição porcentual da população por língua materna e por língua falada com mais frequência em casa, de acordo com área de residência.....	40
Tabela 4	Distribuição dos escreventes por província de origem.....	98
Tabela 5	Distribuição dos escreventes por idade.....	99
Tabela 6	Distribuição dos escreventes por língua materna.....	99
Tabela 7	Distribuição dos escreventes por língua corrente.....	100
Tabela 8	Distribuição dos escreventes segundo o local de aprendizado do português.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
INE	Instituto Nacional de Estatísticas
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
SNE	Sistema Nacional de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	13
1.2	DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	15
1.3	OBJETIVOS E HIPÓTESES GERAIS.....	18
1.4	PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	20
1.5	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	24
2	CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO, LINGÜÍSTICO, SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE.....	27
2.1	CONTEXTO GEOGRÁFICO.....	27
2.2	CONTEXTO HISTÓRICO.....	29
2.3	CONTEXTO LINGÜÍSTICO.....	32
2.4	CONTEXTO SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL.....	41
3	UM PANORAMA DOS ESTUDOS DO PORTUGUÊS PREDOMINANTEMENTE FALADO E ESCRITO EM MOÇAMBIQUE.....	45
4	FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	56
4.1	ALGUNS PRINCÍPIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS GERAIS.....	56
4.2	ASPECTOS TEÓRICOS REFERENTES À LÍNGUA.....	59
4.2.1	Motivações linguísticas e extralinguísticas da variação.....	59
4.2.2	A situação de multilinguismo.....	65
4.2.3	Conceito de comunidade linguística.....	69
4.2.4	Estendendo a noção de comunidade linguística para a noção de comunidade social.....	71
4.2.5	Conceito linguístico de <i>norma</i>.....	77
4.2.6	Identidade linguística.....	82
4.3	ASPECTOS TEÓRICOS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO.....	86

4.3.1	Relação fala/escrita e oralidade/letramento.....	86
4.3.2	A heterogeneidade do texto escrito.....	93
5	METODOLOGIA E UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO.....	97
5.1	UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO: A CARACTERIZAÇÃO DOS ESCRIVENTES.....	97
5.2	UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO: A DESCRIÇÃO DA AMOSTRA.....	101
5.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	102
6	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	104
6.1.1	Dados lexicais: <i>empréstimos e neologismos</i>.....	104
6.1.2	Dados sintáticos: <i>concordância nominal e concordância verbal</i>.....	114
6.2	OS DADOS SOB PONTO DE VISTA DA HETEROGENEIDADE DA ESCRITA.....	120
7	CONCLUSÕES.....	123
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa e relevância da pesquisa

O ponto de partida desta pesquisa é a situação histórica, linguística, sociocultural e educacional de Moçambique. Geograficamente, Moçambique é um país localizado na África Oriental. Multicultural, é habitado por diferentes grupos etnolinguísticos, na sua maioria, de origem banta. Em função da colonização portuguesa, o País adotou, a partir de 1975 – ano da Independência -, o português de norma padrão europeia como língua oficial.

Por ser a língua oficial, o português é um dos fatores que maior influência exerce em muitas práticas sociais, culturais, institucionais, políticas, econômicas do País. O conhecimento oral e, principalmente, escrito dessa língua constitui uma das condições importantes para a vida de cada um dos moçambicanos, como, por exemplo, o acesso à informação, a obtenção de emprego. Por isso, desde que o País se tornou independente, na década de 1970, o português foi tomado como a língua de ensino formal e como uma disciplina curricular desde os primeiros anos de escolaridade. Além de ser ensinado desde os primeiros anos de escolaridade, há, também, cursos (básicos, médios e superiores) dirigidos à formação de profissionais ligados ao português (Ensino do português, Tradução e Interpretação do português). Na Universidade Eduardo Mondlane¹, por exemplo, estão em funcionamento cursos de “Ensino do Português”, “Tradução e Interpretação (Português/Inglês e Português/Francês)”.

Uma vez que o português em Moçambique é, basicamente, adquirido em contextos de ensino formal, particularmente a sua escrita, parece lógico que, quanto mais elevado for o grau de escolaridade, tanto mais elevado é o domínio da variedade culta.

¹ A Universidade Eduardo Mondlane é a maior instituição pública de ensino superior em Moçambique.

Desse modo, se essa linha de pensamento for verdadeira, justifica afirmar que os estudantes dos cursos acima mencionados praticam (ou deveriam praticar) o português culto. Além do grau de escolaridade, acrescenta-se o tipo de curso frequentado: Ensino do português, Tradução e Interpretação. Considerando as características desses cursos, parece inevitável que esses estudantes estejam em frequente contato com a norma culta escrita do português, sobretudo o português europeu. Contudo, dados disponíveis em um *corpus* escrito, coletado pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, cujos escreventes são estudantes dos cursos acima mencionados, mostram a ocorrência de casos que não pertencem à norma culta do português europeu. A justificativa para o tratamento desse *corpus* recai em aspectos relevantes de suas ocorrências: como nosso interesse reside na escrita formal, nada mais representativo desse registro do que textos produzidos por estudantes universitários das ciências da linguagem.

Em Moçambique, a expressão escrita da norma culta do português constitui um ponto crítico, particularmente no ensino formal. As dificuldades na escrita se verificam não só no ensino básico (cf. MEIJER et al, 1982 apud GONÇALVES, 1997), mas também no ensino superior (cf. GONÇALVES, 2010). Mesmo no caso dos estudantes universitários de ciências da linguagem, supostamente usuários da variedade culta, a realidade observável, tomando como exemplo o *corpus* acima mencionado, mostra que o português praticado por esses está longe de ser uma prática efetiva da norma culta. É possível que haja vários fatores que originam dificuldades para a prática escrita da norma culta do português no País. No ensino formal dessa língua, por exemplo, é possível observar que as gramáticas que se usam são, de um modo geral, todas prescritivas, o que implica não descreverem a realidade linguística dos alunos em particular, e do País em geral, pois se limitam em ensinar a norma culta europeia. Câmara Júnior (1969) ressalta que, por estar baseado só em normas, o ensino gramatical na escola é uma perturbação, antes do que um auxílio, para um uso linguístico adequado.

Uma das causas de o ensino formal do português em Moçambique se basear em gramáticas prescritivas é a escassez de abordagens científicas sobre a escrita efetiva dessa língua no País. Caberia observar, como propõem Blommaert et al (2005), a normatividade do letramento não como um objeto uniforme, mas como um objeto ecológica e economicamente localizado. Este seria um importante passo na direção de analisá-la considerando um grau maior de sensibilidade ao contexto local, ao uso e à função. Esse modo de ver implica que a normatividade “desviante” se torna um instrumento produtivo para os professores trabalharem com turmas de aprendizes com capacidades, habilidades e experiências extremamente diferentes. Os autores sugerem que deve haver um consenso informal sobre a normatividade local, uma normatividade que se relaciona com o contexto sociológico e cultural, isto é, a existência de uma forma “realística” de normatividade, que cria oportunidade para o desenvolvimento de avaliações “realísticas” das trajetórias de aprendizagem.

Dessa maneira, no caso de Moçambique, são necessários e urgentes trabalhos descritivos do português escrito, praticado não só pelos estudantes universitários, mas também por outras camadas sociais. No caso dos estudantes universitários, é possível que alguns “desvios” praticados constituam, na verdade, uma prática comum dos moçambicanos. Em caso afirmativo, esse conhecimento pode ser importante na tomada de decisões futuras sobre a política linguística do País, bem como na elaboração de materiais, sobretudo com finalidades didáticas.

1.2 Delimitação do problema

Apesar de os trabalhos descritivos do português escrito em Moçambique ainda se mostrarem escassos, há, no entanto, alguns estudos já realizados, que podem servir de referência não só para o conhecimento das características dessa língua, mas, também, para o

conhecimento da situação linguística do País. Nesse âmbito, destacam-se (i) os estudos que fazem uma abordagem meramente teórica sobre a política linguística de Moçambique, nomeadamente Lopes (1997); Stroud (1997); Firmino (2002, 2008); (ii) os que fazem a descrição das línguas bantas moçambicanas: Ngunga (2004); (iii) os que fazem a descrição do português, baseando-se em textos falados: Albarran (1991); Gonçalves (1997); e (iv) os que se ocupam da descrição do português, baseando-se em textos escritos: Gonçalves (2010).

No caso particular do estudo de Gonçalves (2010), feito através de um *corpus* escrito², nele se faz uma descrição de ocorrências lexicais, sintáticas, léxico-sintáticas e morfossintáticas do português, ocorrências essas agrupadas num quadro denominado “Quadro tipológico de erros”. A noção de “erro” empregada por Gonçalves (2010), com relação às ocorrências verificáveis no *corpus*, parece ter um determinado enquadramento, tendo em conta o tipo de abordagem que essa autora faz, segundo mostra a seguinte passagem: “uma das principais fontes dos erros de aprendentes [*aprendizes*] de L2 é a interferência negativa da sua língua materna (L1)” (GONÇALVES, 2010, p. 18). Conforme se pode depreender dessa passagem, o conceito de “erro” conhece aqui uma abordagem didática de quem aprende uma Segunda Língua. Entretanto, a perspectiva de análise que adotamos neste estudo, não permite considerar, da nossa parte, como *erros* os fenômenos observáveis no *corpus*, mas sim como fenômenos da variação. Entretanto, será necessário reproduzir o termo “erro” sempre que uma citação a Gonçalves (2010) assim o exigir.

Vale observar que, apesar de os trabalhos mencionados serem pioneiros na descrição do português em Moçambique (com base em textos falados e escritos), eles não desenvolvem a fundo o estudo do *texto*, pois, quando o fazem, utilizam-no para a descrição do próprio sistema. Na tentativa de cobrir este espaço deixado em aberto, este trabalho, a partir de dados

² O mesmo *corpus* analisado por nós nesta pesquisa.

obtidos pela análise variacionista, procura também levantar hipóteses da presença da heterogeneidade linguística do ponto de vista da situação multilíngue e da relação fala/escrita em textos escritos (explorando não a ideia de normatividade institucionalizada, mas a ideia de normatividade construída no uso).

Partindo da constatação de que os estudantes universitários³ de ciências da linguagem não escrevem o português culto, a questão que se coloca é a seguinte: quais as motivações linguísticas e extralinguísticas da variação do português praticado por esses estudantes?

Diante desta questão, torna-se premente analisar os dados do *corpus* tendo como base casos lexicais e sintáticos. Entretanto, uma vez que tais casos se mostram numerosos, tentaremos responder à questão restringindo a nossa análise a ocorrências verificadas em:

- (i) nível lexical: empréstimos tomados das línguas bantas; e neologismos de forma e de conteúdo;
- (ii) nível sintático: concordância nominal e concordância verbal.

De uma forma geral, a opção por dados lexicais tem uma razão óbvia. É que o léxico reflete, de acordo com Preti (1989), a condição dinâmica da língua, já que, na contínua renovação da língua, é o léxico que exprime melhor a diversidade material, ideológica e a mobilidade das estruturas sociais, através do aparecimento de novos itens ou através da atribuição de novos significados aos já existentes. De uma forma particular, a opção por empréstimos e por neologismos para esta análise tem a ver com o fato de que esses fenômenos, em nosso ver, permitem, com alguma facilidade, identificar as motivações linguísticas e extralinguísticas da variação do português escrito por universitários em

³ A opção por textos de estudantes universitários como objetos neste estudo não implica necessariamente estabelecer um critério de valor para a variante linguística por eles praticada. O que se quer entender é por que esses estudantes não praticam o português culto.

Moçambique: o contato entre línguas, a manifestação das identidades linguísticas, o imaginário social diante da norma padrão do português europeu. Por outro lado, optamos por fenômenos sintáticos, particularmente os de concordância nominal e os de concordância verbal, devido aos valores sociais que esses assumem nos grupos sociais em Moçambique. No imaginário social do País, esses fenômenos são facilmente identificáveis e, aparentemente, passíveis de ser monitorados tanto na fala como na escrita do português. Se esse imaginário for verdadeiro, justifica afirmar que os estudantes universitários praticam o português buscando obedecer à norma culta europeia de concordância nominal e de concordância verbal. Contudo, o *corpus* mostra uma prática linguística contrária a esse imaginário.

1.3 Objetivos e hipóteses gerais

O objetivo geral deste trabalho é trazer uma reflexão sobre a variação linguística em Moçambique, com vista a contribuir para o ensino do português como Segunda Língua no País. Pretendemos, de forma específica:

- (i) apresentar um conjunto de recursos lexicais e de construções sintáticas divergentes da norma padrão do português escrito;
- (ii) identificar as motivações linguísticas e extralinguísticas da variação do português escrito em Moçambique.

Em função dos objetivos acima especificados, pretende-se confirmar ou rejeitar duas hipóteses gerais:

- (i) a situação linguística de Moçambique é complexa: norma padrão europeia nas escolas e na administração pública; português como Segunda Língua; variedades do português falado diferentes da variedade padrão;

multilinguismo. Desse modo, apesar da política linguística, que consiste na imposição da norma padrão europeia, a prática linguística real do País reaparece na produção textual dos universitários;

- (ii) as gramáticas usadas no ensino formal em Moçambique são de natureza prescritiva, e a norma que lhes serve de parâmetro é a do português europeu. Por isso, o letramento é mecânico, voltado para a memorização da norma padrão europeia e distanciado de qualquer marca (linguística, social, histórica) dos estudantes moçambicanos.

É do nosso reconhecimento que, devido à complexidade não só das *situações* de produção dos textos escritos em que os atos de variação da língua são observados, mas também da diversidade dos fatores gerais da variação da língua, é possível não fornecer um tratamento exaustivo das motivações linguísticas e extralinguísticas que movem a variação do português em Moçambique. Em Moçambique, há um verdadeiro emaranhado de fatores que atuam sobre os usuários da língua, tais como históricos, linguísticos, socioculturais, educacionais.

Desse modo, torna-se penoso separar, desse conjunto de fatores, os que mais decisivamente agem na variação do português no País. Além disso, a escassez de trabalhos sobre o português escrito em Moçambique e as limitações do *corpus* aqui utilizado (estudantes universitários apenas) podem não permitir o aprofundamento da nossa análise. Contudo, temos esperança de que o tipo de descrição feito neste estudo pode contribuir para uma nova abordagem de pesquisa sobre o português no País.

1.4 Perspectiva teórico-metodológica

A situação da variação do português em Moçambique põe num dilema o ensino no País, já que as instituições dessa área, em todos os níveis, têm mostrado a necessidade prática de ensinar a língua oficial mediante a norma padrão europeia, apesar de, segundo observa Stroud (1997), os resultados revelarem que tal norma raramente é posta em prática, tanto na fala quanto na escrita. De acordo com o autor, a variedade-alvo escolhida como norma pedagógica não é congruente com a norma que é usada pela maioria dos usuários da língua.

Em consequência da política linguística colonial e pós-colonial, o aprendizado formal do português em Moçambique (incluindo o uso desta língua noutras instituições oficiais) é desenvolvido exclusivamente em português de norma padrão europeia. Esse fato, de acordo com Firmino (2008), coloca os não praticantes da norma à margem do sistema nacional e os motiva a criarem formas alternativas de comunhão, posição que Blommaert et al (2005) também defendem.

De acordo com Blommaert et al (2005), uma política de estratificação semiótica assume a existência de um sistema normativo mediante o qual é possível elaborar uma classificação em termos de lugares bons e lugares ruins. Esse mecanismo homogeneizador frequentemente aparece como um discurso do padrão, da normatividade e do monocentrismo cujas normas e costumes do “centro” (em geral, os da classe média) são admitidos como os únicos válidos e como os únicos a garantirem sucesso e mobilidade social ascendente.

Assim, no caso de Moçambique, deixar de seguir a norma da classe média é visto como deixar de seguir as normas, o que implica deixar de cumprir o único percurso possível para o sucesso na sociedade. Os que deixam de seguir as normas, de acordo com a linha de pensamento de Foucault (2003 apud BLOMMAERT, et al, 2005, p. 379) são logo qualificados como “problemáticos”, “anormais”, “marginais” etc. E, a educação em

Moçambique, como um sistema destinado à reprodução social e cultural, está diretamente envolvida com esse conceito.

O caráter homogeneizante de práticas políticas como essa que só admitem enxergar diferenças em sociedades desiguais, alegam Blommaert, et al (2005), obscurecem a visão e a avaliação acurada das dinâmicas locais ocorrendo em partes desse sistema. A “margem”, por assim dizer, não é necessariamente um espaço onde as pessoas falham em seguir as normas, mas deve ser visto como um espaço onde normas diferentes, mas relacionadas entre si, são produzidas em resposta às limitações e às possibilidades locais.

Também Bourdieu e Passeron (1975) fornecem uma análise aprofundada da escola e de suas relações sociais, mediante a percepção de sua função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente nestas instituições. Os autores se posicionam contra todas as formas de dominação e de mascaramento da realidade social, dando atenção ao funcionamento do sistema escolar francês que, na opinião desses autores, ao invés de transformar a sociedade e permitir a ascensão social, ratifica e reproduz as desigualdades. Esse fato ocorre também em sociedades emergentes, recentemente em situação colonial como a de Moçambique.

Bourdieu e Passeron (1975) ressaltam que, no interior de uma sociedade de classes, existem diferenças culturais: as classes mais privilegiadas dispõem de um determinado patrimônio cultural constituído de normas de falar e de escrever, forma de conduta, de valores, e as classes não privilegiadas dispõem igualmente de outras características culturais que lhes têm permitido sua manutenção enquanto classes.

No entanto, a escola ignora essas diferenças socioculturais, selecionando e privilegiando em sua teoria e prática as manifestações e os valores culturais das classes dominantes, no que se inclui a norma linguística. Com essa atitude, a escola favorece

aprendizes que já dominam esse aparato cultural e essa norma. Para esses indivíduos, a escola pode ser considerada uma extensão da família e de sua prática social, enquanto os indivíduos provenientes das classes não privilegiadas precisam assimilar uma concepção de mundo e de cultura que é a dominante.

Essa perspectiva, entendida como “teoria da reprodução” tem por base o conceito de *violência simbólica* (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Ou seja, toda ação pedagógica, como a imposição de uma norma arbitrária em Moçambique, constitui, em termos práticos, uma violência simbólica contra a diversidade de classes. Dessa maneira, para os filhos das classes não privilegiadas, a escola representa uma ruptura no que refere aos valores e saberes de sua prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, necessitam aprender novos padrões ou modelos de cultura.

Em Moçambique, a primeira solução possível para reduzir a distância entre a norma culta e a realidade linguística local seria a atualização da variedade padrão, através de reformas ortográficas, revisões de dicionários e gramáticas, o que dependeria, sobretudo, de um “número de decisões sobre o leque das variedades de português a serem consideradas como base para a norma descritiva” (STROUD, 1997, p. 27). Esse trabalho descritivo, de acordo com Stroud (1997), envolveria a definição de formas moçambicanas de português que poderiam, em certo grau, ser identificadas como alternativas consistentes, estilisticamente criativas, em oposição a uma visão que as identifica como exclusivamente “erros linguísticos” e, portanto, um “mal a erradicar”.

Uma razão importante que faz com que nos concentremos na identificação das motivações linguísticas e extralinguísticas é que os moçambicanos que praticam o português como Segunda Língua exibem uma grande variação de uso. O português em Moçambique, à semelhança de outras línguas metropolitanas em situações pós-coloniais, tais como o inglês e

o francês na África, ou o espanhol e o português na América do Sul, apresenta como principal característica ser praticado com um vasto leque de variantes que, às vezes, diferem consideravelmente em forma ou estrutura linguística da norma padrão respectiva em contexto europeu (STROUD, 2000). Essa característica resulta de um complexo processo social, linguístico (ideologias, multilinguismo) do País, intimamente ligado ao próprio processo histórico de colonização. Desse modo, estabeleceu-se uma gama tão variada de situações para o aprendizado do português como Segunda Língua, que os usuários dessa língua protagonizam a disseminação de variedades diferentes de acordo com sua origem geográfica, etnolinguística, social. Esse fato se torna suficiente para que nossa abordagem tome como base os moldes sociolinguísticos de que decorre o processo de aprendizado da fala/escrita dessa língua em Moçambique. Assim, em termos teóricos, este estudo se pauta, necessariamente, por princípios sociolinguísticos.

A sociolinguística considera a língua como um sistema cujo uso é socialmente determinado. Assim, o desenvolvimento de uma língua é concebido como resultado da interação social e da necessidade de comunicação entre as pessoas, o que significa que as línguas variam de acordo com a variação da própria vida dos homens, da história peculiar de cada sociedade (cf. TARALLO, 1985).

As diversas linhas de pensamento reunidas sob o rótulo de sociolinguística (enquanto teoria geral) estabelecem-se, de acordo com Pagotto (2006), a partir do lugar que privilegiam as intersecções entre língua e sociedade. O autor distingue três grandes áreas na sociolinguística: a Teoria da Variação e Mudança, a Etnografia da Fala e a Sociologia da Linguagem.

Assim, segundo Pagotto (2006), a Sociolinguística Variacionista, ao lado da Teoria da Mudança, procuram explicar o modo como o sistema linguístico, no seu núcleo gramatical, é

afetado por suas relações com a própria comunidade social, ao mesmo tempo em que analisam, não somente as relações no plano da cena enunciativa, definidas como heterogeneidade estilística, mas também as relações da língua com a organização da sociedade em classes e em outras dimensões sociais, o que identifica a heterogeneidade sociocultural. No que toca à Etnografia da Fala, segundo o autor, essa tem como foco central o conhecimento das regras que norteiam o emprego das formas linguísticas, como parte do funcionamento social da comunidade. Já a Sociologia da Linguagem, apesar de não estudar os detalhes do funcionamento linguístico, busca muito mais entender mecanismos através dos quais uma língua se espalha por uma determinada comunidade, e quais as relações entre esse espalhamento e as estruturas de poder. Assim, nessa linha de pensamento, incluem-se os trabalhos sobre comunidades plurilíngues, política e planejamento linguístico (PAGOTTO, 2006), temas diretamente relacionados a situações de ex-colônias europeias na África, como é o caso de Moçambique.

Tendo em conta que o nosso estudo trata de questões de variação linguística (variação lexical e sintática do português), envolvidas com aspectos históricos, linguísticos, socioculturais e educacionais do País, nossa abordagem irá limitar-se a aspectos teóricos ligados à Sociolinguística Variacionista (tais como: relação entre língua e sociedade, contato entre línguas) e à Sociologia da Linguagem (tais como: comunidade linguística, política linguística, norma).

1.5 Organização do trabalho

Em seu aspecto organizacional, este trabalho é composto por sete seções, sequencialmente estruturadas. Até este ponto apresentamos, de forma introdutória, a

justificativa e a relevância deste estudo, a delimitação do problema do estudo, os objetivos e as hipóteses gerais da pesquisa, e a linha teórico-metodológica aplicada ao tema.

Depois de uma breve contextualização geográfica de Moçambique, a seção 2 apresenta a situação histórica, linguística, sociocultural e educacional do País. Essa seção tem como principais objetivos descrever o contexto histórico em que o português entra no repertório linguístico em Moçambique, o multilinguismo que caracteriza o País, a política linguística adotada antes e após a colonização portuguesa e os diferentes usos sociais do português e das línguas bantas.

Na seção 3, faz-se a revisão de estudos disponíveis que, até certo ponto, mostram casos de variação do português em Moçambique: Albarran (1991), Gonçalves (1997) e Gonçalves (2010). Os dois primeiros estudos mencionados apresentam análises da variação do português baseando-se em textos falados. Já o último estudo apresenta uma análise cujos dados são de textos escritos⁴.

A seção 4 apresenta alguns subsídios teóricos da linha de investigação sociolinguística relevantes para este trabalho. Tendo em vista os objetivos e as hipóteses propostas, o quadro teórico apresentado está embasado em:

- (i) alguns princípios sociolinguísticos gerais;
- (ii) aspectos teóricos referentes à língua; e
- (iii) aspectos teóricos referentes ao texto escrito.

Com relação aos princípios sociolinguísticos gerais, realçaremos a inter-relação língua/sociedade. No tocante aos aspectos referentes à língua, trataremos das características linguísticas e extralinguísticas da variação, do multilinguismo, das noções de comunidade

⁴ Conforme mencionado anteriormente, trata-se do mesmo *corpus* usado por nós neste estudo.

linguística, de comunidade social, de norma e de identidade linguística. Com relação aos aspectos referentes ao texto escrito, abordaremos a relação fala/escrita e oralidade/letramento, e a heterogeneidade do texto escrito.

A seção 5 se ocupa da descrição dos procedimentos metodológicos aplicados à pesquisa. Nessa seção, descreve-se o perfil sociolinguístico dos escreventes e o *corpus* utilizado para a pesquisa, apresentam-se os procedimentos utilizados para a análise de dados e, também, para o tratamento estatístico dos dados.

A seção 6 apresenta e analisa os dados, e mostra, de forma interpretativa, os resultados da pesquisa.

As conclusões são apresentadas na seção 7, que, em sua parte derradeira, fornece também as considerações finais sobre a política linguística de Moçambique em geral, e para o ensino do português (em particular a escrita) como Segunda Língua no País. Todas as referências bibliográficas das obras consultadas são apresentadas na parte final do trabalho.

Vale mencionar que este trabalho não pretende – e nem poderia – abranger os múltiplos aspectos que se entrelaçam para a variação do português escrito em Moçambique. Espera-se, porém, que, congregando-se a outras pesquisas desse gênero, possa tornar-se um instrumento utilizável no ensino da língua portuguesa em Moçambique.

2 CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO, LINGUÍSTICO, SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE

Esta seção apresenta a situação geográfica, histórica, linguística, sociocultural e educacional que caracteriza Moçambique, tendo como objetivo principal fazer um enquadramento contextual capaz de ilustrar as hipóteses das motivações linguísticas e extralinguísticas já apresentadas em 1.3 deste trabalho.

2.1 Contexto geográfico

Moçambique é um país da África, localizado na costa sudeste do continente. O País faz fronteira a Norte com a Tanzânia, a Oeste com o Zimbábue, Zâmbia e Malaui, a Sul com a África do Sul e a Suazilândia, e a Leste com o Oceano Índico. O País, que tem uma superfície total estimada em 799.380 Km², estende-se no sentido Norte-Sul, voltando-se para o Oceano Índico com o qual se confronta ao longo de 2.515 km de linha de costa⁵.

Em termos de divisão político-administrativa, Moçambique tem 10 províncias, e a cidade de Maputo como capital. A zona norte do País compreende três províncias: Niassa, Cabo Delgado e Nampula; a zona central é constituída por quatro províncias: Zambézia, Tete, Manica e Sofala; finalmente, a zona sul concentra três províncias: Gaza, Inhambane e Maputo.

Conforme mostra a Figura 1, todo o território moçambicano está dentro do hemisfério sul, atravessado em sua parte meridional pelo Trópico de Capricórnio, defronte à Ilha de Madagascar, da qual se separa pelo Canal de Moçambique.

⁵ Informação disponível em: <http://majaliwa.tripod.com/geral.htm>. Acesso em: 26/08/2010.

2.2 Contexto histórico

Em Moçambique, a ocupação colonial teve como uma de suas consequências a submissão linguística, através da imposição do português como “língua de civilização”. Esse processo se realizou através de uma política de “silenciamento” das línguas moçambicanas bantas, caracterizada pela proibição de seu uso em todos os domínios institucionais, com especial atenção para o ensino formal.

Nos anos de 1900, particularmente na década de 1960, quando o movimento nacionalista FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), formado por moçambicanos de todas as partes do País, desencadeou uma luta armada contra o colonialismo português, optou-se pela língua portuguesa como meio de interação entre os seus membros.

A justificativa dessa escolha era a de que o tipo de diversidade linguística banta prevalecente no País não permitiria uma fácil comunicação entre os integrantes do movimento. Para tal, o português, apesar de representar a imagem do opressor, era a única língua minimamente falada em todas as partes do País, o que assinalou a sua apropriação e a consequente expurgação das suas conotações coloniais (FIRMINO, 2008).

Outra justificativa era a de que, embora a maior parte dos membros do movimento não usasse o português, a língua do colonizador era entendida, entre eles, como a única de consenso, pois, além de poder nivelar as diferenças linguísticas, poderia ajudar também a manter a unidade interna do movimento, bem como ajudar a conhecer o inimigo comum (GANHÃO, 1979 apud FIRMINO, 2008). Essas justificativas marcaram os primeiros passos para uma forte legitimação do português e, por conseguinte, para a sua adoção como língua oficial no Moçambique Independente.

De acordo com Firmino (2008), já na década de 1970, concretamente após a conquista da Independência contra o colonialismo (em 1975), Moçambique conferiu oficialmente ao

português o estatuto de língua oficial, com funções e representações simbólicas muito mais amplas do que aquelas que lhe tinham sido conferidas na década de 1960. A partir desse momento, o português passou a ser considerado, entre outros atributos, língua de comunicação oficial, língua de ensino formal, língua de unidade nacional e língua de comunicação internacional.

O português foi também considerado pela administração moçambicana independente a única língua com disponibilidade prática para funções letradas na administração, ciência e educação formal. Hyltenstam e Stroud (1997) mencionam que, comparado ao *status* de padronização de qualquer uma das línguas bantas, o português era a única língua que poderia funcionar imediatamente em todos os domínios de uso oficial.

Entretanto, apesar de o português apresentar vantagens de uso em todas as instituições oficiais em comparação com as línguas bantas, em termos de sentimento popular persistia ainda a imagem do opressor (ex-colonizador). A administração moçambicana independente, confrontada com essa realidade histórica e social, passou a atuar politicamente no sentido de eliminar o efeito da nostalgia colonial ou do neocolonialismo do português. Como uma das medidas, foi criado o atributo “língua de unidade nacional”⁷, que consiste na ideia de que só o português é que se mostra capaz de manter a continuidade da unidade popular trazida da luta pela independência nacional.

A política linguística colonial e pós-colonial fez com que o português fosse considerado, pela maioria dos moçambicanos, uma língua mais importante do que as línguas

⁷ Refira-se que além dos atributos “língua oficial” e “língua de unidade nacional”, em Moçambique, é possível verificar também o uso dos termos “língua nacional”, “língua local”. Geralmente, o primeiro termo se aplica tanto ao português como às línguas bantas. Já o último termo se aplica unicamente às línguas bantas. Entretanto, muitas das vezes, o primeiro termo tem-se mostrado constrangedor para um enquadramento acadêmico. Se, ao poder político e/ou ao cidadão-comum, o termo “língua nacional” significa a “moçambicanização” do português, em uma análise acadêmica, este termo gera alguma ambiguidade, já que, oficialmente, o País se mostra dependente da norma padrão europeia. Para um contexto de Portugal, os termos “nacional” e “oficial” aplicados ao português podem ser, em última instância, “sinônimos”. Para um contexto moçambicano, esses termos podem ter significados diferentes.

bantas. No tempo colonial, a língua portuguesa era geralmente falada pelos portugueses, o que significava a língua da elite, meio de expressão de uma classe social civilizada. Apesar da política de “silenciamento” das línguas bantas, o português era falado por uma minoria dos moçambicanos, sobretudo a que tinha acesso à escolarização.

Já após a independência, a política linguística adotada permitiu o fortalecimento da imagem privilegiada do português, criada no tempo colonial, em relação às línguas moçambicanas. Um dos exemplos capaz de ilustrar essa afirmação é o uso dos conceitos “língua” *versus* “dialeto”. No tempo colonial e pós-colonial, a atitude popular dominante vê o português como “uma língua” em oposição às línguas bantas, que são consideradas “dialetos”. No tempo colonial, o uso dos termos científicos “língua” e “dialeto” para se referir ao português e às línguas bantas, respectivamente, estava ligado, por um lado, ao preconceito do colonizador, que via a relação entre o português e as línguas bantas como assimétrica, atribuindo o estatuto de superioridade ao português (HYLTENSTAM; STROUD, 1997), e, por outro, ao fato de que a alfabetização, além de ser uma prerrogativa dos portugueses, era feita em língua portuguesa. Desse modo, tais atitudes eram e são baseadas numa percepção do privilégio social ligado ao conhecimento do português.

Apesar de o português desempenhar funções de língua oficial, essa língua continua a servir apenas a um grupo minoritário de moçambicanos, residentes principalmente nos centros urbanos (FIRMINO, 2008). Contudo, comparado a qualquer uma das línguas bantas, o português constitui a língua falada em todas as partes do País, principalmente em centros urbanos. A pouca presença do português em zonas rurais se deve ao contato diminuto ou mesmo nulo que os portugueses tiveram com essas áreas.

2.3 Contexto linguístico

No período anterior à colonização portuguesa, é pouco conhecida a situação linguística de Moçambique, à semelhança de outros países africanos. Há, no entanto, a hipótese da existência de movimentos migratórios dos povos no sentido centro-sul do continente. Essa hipótese se baseia na atual dispersão linguística estabelecida através do método comparativo das línguas africanas. O método comparativo, aplicado particularmente às línguas da região centro-sul da África, permitiu a descoberta de algumas características comuns de um grupo de línguas. A esse grupo, foi-lhe atribuído mais tarde o nome “banto” (FIRMINO, 2002; NGUNGA, 2004).

Atualmente, o termo “banto” é usado nos estudos linguísticos para se referir a um grupo de cerca de 600 línguas, faladas por aproximadamente 220 milhões de pessoas numa vasta região da África contemporânea, que abrange os seguintes países (segundo a sua ordem alfabética): África do Sul, Angola, Botsuana, Burundi, Camarões, Comores, Congo, Gabão, Guiné Equatorial, Lesoto, Madagascar, Malaui, Moçambique, Namíbia, Quênia, República Democrática do Congo, Ruanda, Suazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia e Zimbábue (NGUNGA, 2004), conforme mostra a Figura 2.

Um dos autores pioneiros dos estudos das línguas bantas é Greenberg (1963). Este autor destaca-se pelo seu método (mapa genealógico), usado para agrupar as línguas bantas. Greenberg (1963 apud NGUNGA, 2004) alega que as línguas bantas pertencem ao tronco Níger-Congo e este à família Congo-Kordofaniana. Desse modo, *banto* “não é família nem indica origem de línguas africanas como erradamente se frequenta dizer” (NGUNGA, 2004, p. 28). A Figura 2 ilustra a distribuição das línguas bantas em oposição a outras línguas do tronco Níger-Congo.

Figura 2⁸: Distribuição das línguas bantas *versus* outras línguas Níger-congo



Além de Greenberg (1963), que fornece o mapa genealógico das línguas bantas, vale a pena destacar os estudos de Doke (1945) e de Guthrie (1967). De acordo com Cole (1961, apud NGUNGA, 2004), Doke (1945) propôs uma classificação das línguas bantas, baseada em Zonas, Grupos, Língua e Dialeto. Mais tarde, Guthrie (1967) viria a fazer uma classificação geográfico-genealógica das línguas, agrupando-as em 16 zonas, codificadas pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, L, M, N, P, R, S. A Figura 3 mostra o critério de classificação das línguas bantas, segundo Guthrie (1967, apud NGUNGA, 2004).

⁸ Disponível em: <http://amigonerd.net/africa.linguas>: Acesso em 01/09/2010.

Figura 3⁹: Localização aproximada das zonas linguísticas bantas



Conforme se pode observar na figura, somente em Moçambique existem quatro zonas linguísticas: G, N, P e S (cf. NGUNGA, 2004). Com base na classificação de Guthrie (1967), as quatro zonas são constituídas por oito grupos linguísticos, nomeadamente: Swahili, Yao, Makhuwa-Lomwe, Nyanja, Nsenga-Sena, Shona, Copi, e Tswa-Ronga. Conforme mostra o Quadro 1 (NGUNGA, 2004), cada grupo é constituído por um número variável de línguas, e estas, por sua vez, por uma variedade de dialetos.

⁹ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Linguas_banta. Acesso em 01/09/2010.

Quadro 1: Distribuição de zonas, grupos, línguas e dialetos linguísticos

ZONA	GRUPO	LÍNGUA	DIALETO
G	G.40: Grupo Swahili	G.45: Kimwani	-
P	P.20: Grupo Yao	P.21: Ciyao	-
		P.23: Shimakonde	-
		P.25: Shimaviha	-
		P.26: Cimákwe	-
	P.30:Grupo Makhuwa-Lómwè	P.31: Emakhuwa	Exirima
		P.32: Elómwè	Emarevoni, Manyawa, Etakwani
		P.33: Emetto	Esáaka, Enahara
		P.34: Echuawabo	Nyaringa, Karungu, Mayindo
		P.35: Ekoti	Esankaci
	N	N.30: Grupo Nyanja	N.31 a: Cinyanja
N.31 b: Cicewa			-
N.31c: Cimang´anja			-
N.40: Grupo Nsenga-Sena		N.41: Cinsenga	-
		N.42: Cikunda	-
		N.43: Cinyungwe	Citonga, Cidema
		N.44: Cisena	-
		N.45: Ciruwe	-
		N.46: Cipodzo	-
S	S.10: Grupo Shona	S.11: Korekore	-
		S.12: Zezuru	-
		S.13: Cimanyika	-
	S.50: Grupo Tswa-Ronga	S.51: Xitswa S.52: Xichangana	-
	S.60: Grupo Copi	S.61: Cicopi	-
		S.62: Gitonga	-

Fonte: Ngunga, 2004 (Adaptado)

Conforme se pode observar no Quadro, os grupos são codificados pelas letras, seguidas por um número em dezenas como, por exemplo, P.20. Assim, P.20 representa um grupo de línguas com características mais próximas com relação às línguas de outros grupos dentro das línguas bantas como, por exemplo, P.30. Cada grupo é constituído por um determinado número de línguas como, por exemplo, P.21; P.23; P.25; P.26. Observe-se que nem todas as línguas que constituem o Grupo P.20 são faladas no território moçambicano. Ou seja, as línguas P.22; P.24 não representadas no Quadro só podem ser localizadas em território não moçambicano.

Dados do Censo Geral da População e Habitação, realizado em 2007, estimam que Moçambique possui uma população de cerca de 20.226.296 habitantes. Desse universo, 70.2% vivem nas zonas rurais e 29.8% vivem nas zonas urbanas. Os dados estatísticos mostram que a população moçambicana é predominantemente jovem e tem menos de 35 anos. Os dados mostram ainda que 60.4% da população são analfabetos, ou seja, não têm acesso à educação formal, principal meio de aprendizado do português. O censo mostra que 39.6% de população de Moçambique sabem falar português (INE – Instituto Nacional de Estatísticas, 2007).

Através dos dados do censo de 2007 é possível observar que, embora a língua portuguesa seja a língua oficial do País, existe uma enorme diversidade de línguas bantas. Assim, para a maioria da população, são essas línguas que constituem sua língua materna e a mais utilizada na comunicação diária (INE, 2007).

Pode-se dizer, com base nas definições de *substrato*, *superstrato* e *adstrato*¹⁰, (CÂMARA JÚNIOR, 1981), que as línguas bantas moçambicanas estão distantes ainda de uma condição de substrato, já que há resistência em mantê-las ativas pela população, por alguma razão de identidade sociocultural e, de modo um tanto paradoxal, também pela dificuldade de acesso à escola, evita as condições sociais para o seu abandono completo em favor da língua oficial.

Parece que, em relação ao português, a situação é, antes, de adstrato, já que as línguas bantas continuam a vigorar paralelamente à portuguesa em uma situação de bilinguismo, chegando a contribuir para a variedade lusófona do país como manancial permanente de empréstimos.

Os dados da Tabela 1, seguinte, revelam que a língua materna mais frequente em Moçambique, de acordo com os três grupos de idade apresentados, é o emakhuwa. Em segundo lugar, está o xichangana e, em terceiro, o elómwè (INE, 2007). Vale a pena destacar a baixa porcentagem de pessoas com 20-49; 50+ anos, para as quais o português é a língua materna (5.5% e 2.1%, respectivamente). Esses dados permitem afirmar que o quadro linguístico do País se configura mais para uma situação de multilinguismo do que de bilinguismo, em que a língua oficial, apesar de seu alto estatuto com relação às línguas bantas, apresenta baixa produtividade entre os moçambicanos.

¹⁰ Segundo Câmara Júnior (1981), *substrato* é o nome que se dá à língua de um povo que é abandonada em proveito de outra que a ela se impõe, geralmente como consequência de uma conquista política; *superstrato* é o nome que se dá à língua de um povo conquistador, que a abandona para adotar a língua do povo vencido; finalmente, *adstrato* é toda língua que vigora ao lado de outra (bilinguismo), num território dado, e que nela interfere como manancial permanente de empréstimos

Tabela 1: Distribuição percentual da população de 5 anos e mais por grandes grupos de idade, segundo língua materna

LÍNGUA MATERNA	GRUPOS DE IDADE E PORCENTAGEM		
	5-19	20-49	50+
TOTAL	100%	100%	100%
Português	8.5	5.5	2.1
Emakhuwa	24.8	28.0	25.8
Xichangana	11.8	10.2	14.3
Elómwè	7.5	8.9	6.9
Cisena	6.9	7.2	6.8
Echuwabo	6.2	6.7	5.9
Outras línguas moçambicanas	32.7	32.2	37.5
Nenhuma	0.1	0.1	0.0
Desconhecida	1.5	1.2	0.7

Fonte: INE, 2007 (Adaptado)

Fazendo uma comparação entre os dados da Tabela 1 e os da Tabela 2 é possível notar que, de maneira geral, os resultados são similares. Assim, esses resultados mostram que não é frequente a adoção de uma língua diferente da materna para a comunicação em casa (INE, 2007).

Tabela 2: Distribuição percentual da população de 5 anos e mais por grandes grupos de idade segundo a língua que fala com mais frequência em casa

LÍNGUA QUE FALA COM MAIS FREQUÊNCIA EM CASA	GRUPOS DE IDADE E PORCENTAGEM		
	5-19	20-49	50+
TOTAL	100%	100%	100%
Português	9.8	9.4	3.3
Emakhuwa	24.9	27.6	25.8
Xichangana	11.8	10.1	14.6
Elómwè	7.8	8.3	6.8
Cisena	6.9	6.8	6.6
Echuwabo	5.9	5.8	5.6
Outras línguas moçambicanas	32.6	30.2	36.8
Nenhuma	0.2	0.4	0.4
Desconhecida	0.1	0.1	0.1

Fonte: INE, 2007 (Adaptado)

A Tabela 3 mostra a distribuição da população por língua materna e por língua falada com mais frequência em casa segundo área de residência. Conforme os dados do Quadro, nas áreas rurais, as línguas bantas são quase completamente predominantes.

Na Tabela pode-se observar também que a porcentagem de pessoas que tem o português como língua materna ou como a língua mais falada em casa se mostra muito pequena: 2.0% e 1.4%, respectivamente. Já nas áreas urbanas essas porcentagens tendem a subir: 17.0% e 26.1%, respectivamente.

Tabela 3: Distribuição porcentual da população por língua materna e por língua falada com mais frequência em casa, de acordo com área de residência

LÍNGUA	LÍNGUA MATERNA		LÍNGUA QUE FALA	
	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL
TOTAL	100%	100%	100%	100%
Português	17.0	2.0	26.1	1.4
Emakhuwa	18.4	29.6	17.0	29.9
Xichangana	16.8	9.0	16.6	9.0
Elómwè	3.5	9.7	2.8	9.7
Cisena	6.3	7.2	5.6	7.3
Echuwabo	4.0	7.3	2.5	7.1
Outras línguas moçambicanas	32.0	33.5	27.5	33.9
Línguas estrangeiras	0.6	0.3	0.4	0.3
Nenhuma	0.1	0.1	0.1	0.1
Desconhecida	1.3	1.3	1.4	1.3

Fonte: INE, 2007 (Adaptado)

A Tabela 3 permite verificar que a vasta maioria das pessoas que tem a língua portuguesa como materna reside nas áreas urbanas do País, e que são os cidadãos urbanos, principalmente, que adotam o português como língua de uso em casa (INE, 2007). O principal determinante desse diferencial parece ser o fato de que a maior proporção de pessoas com educação formal se encontra mais no setor urbano do que no rural. Um fato curioso, no entanto, diz respeito à língua xichangana. Conforme se pode observar, a maior parte dos falantes dessa língua reside nas áreas urbanas. A justificativa desse determinante pode ser encontrada na própria assimetria socioeconômica que caracteriza Moçambique. De fato, o xichangana constitui a língua mais privilegiada do País pelo fato de ser falada na região sul do

País, onde se encontram os centros urbanos mais importantes do País: a capital política (Maputo) e a capital econômica (Matola).

2.4 Contexto sociocultural e educacional

Conforme mencionamos anteriormente, Moçambique é um País multicultural, habitado por diferentes grupos etnolinguísticos, na sua maioria, de origem banta. Cada grupo tem uma língua, uma cultura e uma identidade interligadas. Desse modo, um dos desafios de quem ensina o português é encontrar mecanismos adequados para lidar com essas diversidades.

No País, além do ensino oficial, outro tipo de ensino é feito através de ritos de iniciação. Os ritos de iniciação, parte dos “sistemas de educação tradicional”, são veiculados oralmente dentro dos grupos, e têm como objetivo transmitir normas e valores de cada grupo, preparando a criança para a vida adulta.

Contudo, apesar da sua importância na construção das identidades para a maioria dos moçambicanos, os ritos constituem um fator cultural de conflito entre a escola e as tradições culturais, dada a diferença entre a cultura tradicional e a que é veiculada pela escola (PCEB - Plano Curricular do Ensino Básico, 2003). Em termos linguísticos, a maioria dos moçambicanos que entra na escola pela primeira vez, além de falar uma língua materna diferente da língua de ensino, carrega consigo competências e habilidades, sobretudo comunicativas, diferentes das da língua de ensino, o que de certa forma, tem implicações no aprendizado da própria norma do português.

Em 1983, Moçambique introduziu o SNE (Sistema Nacional de Educação), procedimento de que resultou uma alteração profunda da estrutura educacional até então vigente (cf. PCEB, 2003). Vale lembrar, porém, que, entre 1976 e 1992, o País foi devastado

por uma guerra civil, que teve como uma de suas consequências mais nefastas a destruição da rede escolar.

Em 1995, no contexto da estratégia global de desenvolvimento, o Governo moçambicano adotou uma política nacional de educação que priorizava a escolarização de, no mínimo, sete séries, além de alfabetização e educação de adultos. Alguns objetivos desta política consistiam na necessidade de aumentar o acesso às oportunidades escolares em todos os níveis do sistema, de abrir possibilidades de acesso ao trabalho assalariado ou autônomo para todos os moçambicanos, buscando, ainda, a manutenção da qualidade de educação e o desenvolvimento do quadro institucional (PCEB, 2003).

Atualmente, o País introduziu, em regime experimental, um sistema de ensino/educação bilíngue (português/línguas bantas) no nível básico. Contudo, de uma forma geral, o português continua a ser, na verdade, a língua de ensino/educação em todos os níveis, não obstante o fato de a maioria dos moçambicanos não usá-lo como sua língua à época da entrada na escola.

Apesar dos esforços que resultaram na maior expansão da rede escolar, a qualidade de ensino em Moçambique não tem atingido níveis mínimos satisfatórios. Segundo mostram os diferentes estudos (cf. PCEB, 2003), é possível identificar os fatores que motivam essa situação do atual estágio de ensino no País na elevada proporção aluno/professor na sala de aula, na frágil preparação e nas precárias condições de trabalho dos professores, e no desajuste entre estrutura/conteúdos curriculares e realidade local.

De fato, em Moçambique, os profissionais responsáveis por ensinar a norma do português são, em geral, não nativos. Além disso, há, em todos os níveis de ensino, professores não qualificados para exercerem a profissão. Os poucos professores qualificados existentes, muitas vezes, dão aulas em disciplinas para as quais não foram habilitados. Não é

raro, por exemplo, encontrar um professor formado em Engenharia ou em ensino de Química a lecionar língua portuguesa ou geografia. Além do problema da formação dos professores, os livros usados para o ensino do português são predominantemente teóricos. Em muitos contextos, o aprendizado e o uso do português são limitados ao contato entre o professor e o aluno na escola ou em ambiente similar formal, de acordo com o horário escolar estabelecido.

Por fim, podemos afirmar que o ensino do português é, de certa forma, mecânico, voltado para a memorização dos conhecimentos adquiridos, em detrimento de um aprendizado ativo que envolva a aquisição de conhecimentos e de habilidades e favoreça o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno.

3 UM PANORAMA DOS ESTUDOS DO PORTUGUÊS PREDOMINANTEMENTE FALADO E ESCRITO EM MOÇAMBIQUE

Esta seção se destina a fornecer um esboço geral dos estudos já realizados sobre a variação lexical e sintática do português em Moçambique, encontrados em Albarran (1991), Gonçalves (1997) e Gonçalves (2010).

Assim, o estudo de Albarran (1991) pode ser considerado como a primeira tentativa de classificação de casos de variação lexical e sintática em Moçambique. Em seu estudo, Albarran (1991) fornece uma tipologia geral das principais especificidades da gramática do português em Moçambique, tomando como base resultados da investigação e *corpus* de português falado disponível no País. Na sua apresentação, a autora aborda apenas fenômenos em nível do léxico e da sintaxe, excluindo casos de fonética e fonologia. Para casos lexicais, a autora apresenta, com exemplos (1: a, b, c, d, abaixo), a seguinte classificação:

I. escolha lexical dos verbos, nomes e adjetivos:

(1a) Ex.: *Que não sejam daí da região, indivíduos passageiros.* (Português europeu, doravante PE: que estão de passagem)

II. atribuição de novos significados a palavras do português:

(1b) Ex.: *Chegaram as estruturas* (PE: responsáveis do governo).

III. empréstimos tomados das línguas bantas:

(1c) Ex.: *Vamos ter banja.* (PE: reunião)

IV. formação de palavras por derivação ou composição:

(1d) Ex.: *De camisola nova é só estilar*. (PE: *exibir-se*)

Com relação à sintaxe, Albarran (1991) sinaliza os seguintes casos (exemplos 2: a, b, c, d, abaixo):

(i) ordem sintática:

(2a) Ex.: *Eu estou cada vez mais a pintar*. (PE: *Estou a pintar cada vez mais*)

(iii) concordância nominal e verbal:

(2b) Ex.: *Os seminaristas tinha...* (PE: *tinham*)

(iv) uso do pronome pessoal e do determinante:

(2c) Ex.: *Apanhei as péssimas notas*. (PE: *apanhei péssimas notas*)

(v) regência verbal:

(2d) Ex.: *Despediu os pais à saída*. (PE: *despediu-se dos pais*)

O estudo de Albarran (1991), no entanto, tem sido criticado, tanto pelo critério de análise de dados adotado, quanto pelos procedimentos metodológicos de coleta de dados. Uma das críticas se encontra em Gonçalves (1997). Segundo Gonçalves (1997, p. 40), o estudo, que “parece fornecer uma visão mais ordenada dos fenômenos do que a grade de ‘erros’, mais ‘tradicional’”, apresentaria duas “fragilidades”: a primeira relacionada ao fato de se tratar de uma “mera listagem” de casos; a segunda relacionada ao fato de esse estudo não apresentar dados sociolinguísticos dos informantes.

Para cobrir a lacuna deixada em aberto por Albarran (1991), Gonçalves (1997) apresenta, com base em textos falados, uma segunda abordagem, que mostra a diferenciação entre o português praticado em Moçambique e o português de norma europeia. Denominado

“Tipologia de erros do português oral de Maputo: um primeiro diagnóstico”, o estudo faz parte do projeto “Panorama do Português Oral de Maputo”¹¹, e apresenta casos integrados em quatro componentes: léxico, léxicossintaxe, sintaxe e morfossintaxe.

Segundo Gonçalves (1997), no léxico, foram incluídos casos que se referem a unidades lexicais simples, isto é, constituídas por uma única palavra, conforme ilustrado em (3):

- (3) *A temperatura era constantemente fria sempre a chuvistegar.* (MX/2/SIM) (PE = chuviscar)

Já no léxicossintaxe, segundo Gonçalves (1997), estão incluídos diferentes tipos de casos, que têm em comum o fato de que o léxico determina o formato das estruturas sintáticas. Trata-se, segundo a autora, de construções que divergem do português de norma padrão devido a alterações das propriedades das unidades lexicais nelas contidas, conforme mostra o exemplo (4):

- (4) *A mulher está mais superior e o homem está em baixo* (PC/2/CEL) (PE = ...é superior e o homem é inferior)

No que diz respeito à sintaxe propriamente dita, esta engloba, segundo Gonçalves (1997), casos que resultam da aplicação de regras sintáticas distintas da norma europeia, conforme ilustra o exemplo (5):

- (5) *Nós queremos os nossos filhos aprendam* (MF/7/ERA) (PE = queremos que...)

Por fim, na morfossintaxe, incluem-se, segundo Gonçalves (1997), casos em que está envolvida a morfologia flexional, isto é, o conjunto de afixos cuja utilização resulta do

¹¹ *Corpus* constituído por gravações produzidas por 100 falantes de cinco bairros da cidade de Maputo, na década de 90 (STROUD; GONÇALVES, 1997).

formato das estruturas sintáticas (o caso de afixos de concordância em número), mostrado em (6):

(6) *Quarta classe antigo (CH/4/RAM) (PE = antiga)*

Em um olhar específico a dados lexicais, estes dizem respeito, segundo Gonçalves (1997), a casos que afetam as unidades lexicais simples, que se distinguem em:

- (i) os neologismos¹² formados com base em palavras ou regras de formação de palavras existentes no português europeu (neologismos de forma, neologismos semânticos);
- (ii) os neologismos formados a partir de empréstimos a outras línguas (bantas e inglês).

Assim, a autora constata, em nível lexical, uma frequência elevada de casos de neologismos semânticos, que correspondem à utilização, com um sentido diferente, de palavras existentes no português europeu, conforme ilustram os exemplos (7) e (8):

(7) *Mandou-nos fazer uma casinha (...) para trazermos de casa para a escola.*
(AM/10/EST) (PE = levarmos)

(8) *O ensino antigamente era bem regularizado* (PC/1/URA) (PE = organizado).

Gonçalves (1997) observa que não há especificação das unidades lexicais afetadas pelo processo de neologismo semântico, uma vez que as diferentes unidades lexicais verificadas classificam-se como sendo verbos, adjetivos, nomes. Além disso, a autora observa que

¹² Segundo Cunha (1978 apud PRIETO, 1980), entende-se por neologismos, palavras ou expressões novas que se introduzem na língua. O autor considera que não existem neologismos morfológicos, nem sintáticos, uma vez que os dois sistemas são fechados, o que não possibilita inovações súbitas. Desse modo, os neologismos são fenômenos que se restringem apenas ao léxico de uma língua.

nenhum item lexical se distingue pelo seu índice de frequência no *corpus*, já que enquanto alguns ocorrem com elevada frequência, outros ocorrem com baixa.

Quanto aos “neologismos de forma” que, segundo Gonçalves (1997), correspondem a casos de criação de novas palavras a partir da aplicação de regras de formação de palavras existentes no português padrão, sobressai o processo de sufixação, nomeadamente a aplicação de sufixos nominalizadores em casos excluídos pela norma padrão. Para a autora, trata-se dos sufixos *-ção* (exemplo: *emprestação* (PE = empréstimo)), *-gem* (exemplo: *falagem* (PE = fala)), *-mento* (ex.: *ajudamento* (PE = ajuda)).

Além desses casos, Gonçalves (1997) constata o uso do sufixo verbalizador *-ar*, que permite formar verbos a partir de nomes (ex.: *esquinar* (PE = esperar nas esquinas)). Em alguns casos, segundo a autora, ocorre a formação de palavras novas com base em regras morfológicas inexistentes no português padrão (por exemplo, na derivação do verbo *chuvistegar* é usado o sufixo *-istegar* (vide o exemplo (3))).

Outros casos lexicais observados por Gonçalves (1997) têm a ver com casos de “empréstimos”, “expressões idiomáticas” e “conversão”. Para a autora, a quase totalidade dos empréstimos tem como origem palavras das línguas bantas (exemplo: *dumba-nengue* (PE = mercado informal); *mussira* (PE = pó cosmético usado pelas mulheres da etnia Makhuwa)). Em relação a casos de “expressões idiomáticas”, a autora destaca expressões como *por enquanto* ou *porquanto* (PE = na verdade/realmente), ou o caso de *dar parto* (PE = dar à luz). No que diz respeito a casos de “conversão”, a autora menciona casos em que ocorrem as conversões ADJETIVO para NOME; ADVÉRBIO para ADJETIVO, conforme ilustram os exemplos (9) e (10).

(9) Era orgulhoso um miúdo saber (MF/20/YAI) (PE = motivo de orgulho)

(10) É mal educação (AM/16/IJA) (PE = má educação)

Em sua análise, Gonçalves (1997) observa que é reduzido o número total dos casos lexicais, em todo o *corpus* (cerca de 8% do total de ocorrências), e que, devido a seu caráter disperso, torna difícil estabelecer as tendências evolutivas do português em Moçambique, em nível lexical.

Assim, com exceção dos empréstimos, Gonçalves (1997) conclui que o que se verifica em todos os outros casos é uma gestão diferente, por parte dos informantes, do material lexical existente no português padrão: quer pela atribuição de novos sentidos a palavras ou expressões já existentes (casos dos neologismos semânticos e das expressões idiomáticas), quer pela aplicação de regras de formação de palavras do português padrão a novas bases (casos de neologismos de forma), quer por uma utilização de palavras do português padrão com uma categoria sintática distinta (casos de conversão).

Em nível sintático, Gonçalves (1997) menciona que são integrados casos em que está em causa o formato de diferentes estruturas linguísticas, quer se trate de questões relativas à ordem de palavras ou à construção de frases complexas. Para a autora, nesta componente, destacam-se casos classificados como “encaixe” [*encaixamento*]¹³, particularmente nas orações relativas, conforme mostra (11), nas orações completivas, ilustradas em (12) e nas orações concessivas, exemplificadas em (13):

(11) *Dependendo da região que as pessoas vivem.* (CH/12/ODJ) (PE = em que/onde)

(12) *Disseram que “eh pá já não vai a tempo”* (MF/20/YAI) (PE = disseram: “eh pá...”)

(13) *Embora nunca fui neste dias mas parece que as coisas estão mudando.*
(AM/4/LOT) (PE = embora nunca tenha ido nestes dias parece que)

¹³ “Termo adotado em sentido lato, para fazer referência a estruturas sintáticas que contenham diferentes tipos de orações subordinadas” (GONÇALVES, 1997. p. 57).

A autora constata também casos de colocação dos pronomes pessoais átonos, salientando, particularmente, a tendência para a sua colocação em posição enclítica (isto é, pós-verbal), sobretudo em construções de subordinação, conforme mostram os exemplos (14) e (15):

(14) *Elas têm-me dito que dão-se bem.* (CH/12/ODJ) (PE = que se dão)

(15) *Há pessoas que mesmo sentem-se à vontade.* (MF/13/SUR) (PE = se sentem)

Segundo Gonçalves (1997), nos casos de perífrases verbais – em que o verbo principal está construído com um auxiliar – a tendência dominante é para a colocação do clítico em ênclise ao verbo auxiliar, conforme ilustram os exemplos (16) e (17):

(16) *Trocámos aquela roupa que eles tinham-nos dado.* (MF/20/YAI) (PE = eles nos tinham)

(17) *É claro que pode-se ver.* (PC/6GRA) (PE = que se pode)

No rol dos fenômenos, a autora destaca ainda casos relacionados com o uso do artigo, particularmente a omissão, quer se trate do artigo definido ou indefinido, conforme mostram os exemplos (18) e (19), respectivamente.

(18) *Recebi telefonema.* (CH/4/RAM) (PE = um telefonema)

(19) *Vi tua mulher com fulano.* (MF/13/SUR) (PE = a tua mulher)

Outro tipo de casos observado por Gonçalves (1997) tem a ver com a determinação do nome, em que, em norma padrão, é caracterizada pela flexão do nome em número (singular ou plural) e não pela presença de determinantes, conforme os exemplos (20) e (21):

(20) *A minha filha está a fazer maldade.* (MX/1/MAT) (PE = maldades)

(21) *Tinha um curral de suíno.* (CH/4/RAM) (PE = suínos)

Finalmente, Gonçalves (1997) destaca casos relacionados à ordem de palavras, particularmente na inversão do sujeito, conforme o exemplo (22), e na colocação dos advérbios, ilustrada em (23):

(22) *Agitava-me eu a passear.* (PC/2/CEL) (PE = eu agitava-me)

(23) *É que mesmo estamos perder.* (MF/13/SUR) (PE = estamos mesmo a perder)

Outro estudo sobre o português em Moçambique, tomado aqui como referência, se encontra em Gonçalves (2010). Trata-se de um estudo que investiga um *corpus* escrito por estudantes universitários de ciências de linguagem da Universidade Eduardo Mondlane, coletado através do projeto “A competência em português dos estudantes universitários em Moçambique”¹⁴.

Esse estudo, pela sua natureza, constitui uma retomada da discussão feita em Gonçalves (1997). Gonçalves (2010) toma como base, para a classificação das ocorrências, a “taxonomia” estabelecida em Gonçalves (1997), em que os casos são agrupados em áreas e tipos. Entretanto, a autora observa que a nova grelha [*grade*] sofreu alguma alteração, quer porque ocorreram novos tipos de casos, quer porque não se registraram casos em algumas das categorias da taxonomia inicial.

¹⁴ Cf. a subseção 5.2 deste estudo.

O Quadro 2 apresenta o que Gonçalves (2010) denomina *Grelha tipológica de “erros”*, em que, de acordo com a autora, os casos são agrupados em nível lexical, lexicossintático, sintático e morfossintático. O Quadro apresenta também a frequência e a porcentagem dos mesmos.

Quadro 2: *Grelha tipológica de “erros”*¹⁵ (Continua)

ÁREA	TIPO DE ERRO	TOTAL			
		N.º de Ocorrências		Porcentagem	
		Tipo de Erro	Área	Tipo de Erro	Área
LÉXICO	Neologismos de Forma	12	43	27,9	11,8
	Neologismos Semânticos	28		65,1	
	Conversão	2		6,9	
SINTAXE ¹⁶	Seleção Categorical	66	97	63,9	26,6
	Seleção Semântica	3		3,0	
	Expressões Quantitativas	9		9,2	
	Expressões Temporais	2		2,0	
	Pronome Pessoal Reflexo	17		18,5	

¹⁵ Em seu trabalho, Gonçalves (2010) emprega o termo *erro* ora entre aspas, ora sem aspas.

¹⁶ Informação corrigida pela autora. Portanto, onde-se lê “sintaxe” deve-se ler “léxico-sintaxe”; e onde se lê “léxico-sintaxe” deve-se ler “sintaxe”.

Quadro 2: Grelha tipológica de “erros” (Conclusão)

LÉXICO-SINTAXE	Pronome Pessoal – Colocação	41	139	30,2	38,1
	Encaixe	40		28,0	
	Determinação	2		1,4	
	Artigo	47		33,8	
	Ordem de Palavras	9		6,5	
MORFOS-SINTAXE	Concordância Verbal	27	85	32,9	27,8
	Concordância Nominal	25		29,6	
	Infinitivo	2		2,4	
	Modo Verbal	11		13,0	
	Tempo Verbal	14		15,2	
	Formas de Tratamento	3		3,5	
	Pronome Pessoal – Flexão	3		3,5	
TOTAL			364	100	

Fonte: Gonçalves (2010)

Segundo Gonçalves (2010), no léxico, há uma percentagem mais baixa de casos. Quanto à componente léxicossintaxe, a elevada percentagem (60%) se verifica na chamada “seleção categorial”. Já na sintaxe, regista-se elevada ocorrência de casos. Por fim, na morfossintaxe, salientam-se casos de “concordância nominal” e de “concordância verbal”.

O Quadro apresenta, entretanto, algumas incorreções. Ou seja, na área do “léxico”, é apresentada a soma 43 em lugar de 42. A incorreção também se estende às percentagens, em

que, feita a soma das porcentagens relativas, o resultado que se obtém é 100,1 contra 100 apresentado no Quadro.

Considerando a similaridade entre os casos apresentados em Gonçalves (1997) e os apresentados em Gonçalves (2010), apresentaremos, a seguir, apenas alguns exemplos de fenômenos que ocorrem em nível lexical e em nível sintático, por serem essas componentes que mais nos interessam neste estudo:

(i) **Léxico**

a) *Neologismos de forma*

(24a) prefixo *in-*: **in**comunicação (PE: falta de comunicação)

(24b) sufixo *-oso*: estranh**os**amente (PE: estranho > estranhamento)

(24c) sufixo *-mente*: obstant**emente** (PE: obstante)

(24d) sufixo *-ência*: dirigê**ncia** (PE: direção)

(24e) sufixo *-ico*: venér**ica** (PE: venérea)

(24f) sufixo *-eiro*: chape**iro** ('condutor de chapa')

b) *Neologismos semânticos*

(25a) O namorado **negou** assumir. (PE: recusou)

(25b) O resultado é **tirar a grávida** porque não estava preparado. (PE: abortar)

(25c) São raras as famílias que conseguem **passar** três refeições por dia. (PE: fazer)

c) *Conversão*

(26) Casa **mau** (ADJ) assombrada (PE: casa **mal** (ADV) assombrada)

(ii) **Sintaxe**

a) *Pronome pessoal – colocação*

(27a) Há muitos que não interessam-**se** por buscar sua identidade cultural. (PE: se interessam)

(27b) Contudo a mulher **se** torna mais tímida nesta sociedade. (PE: torna-**se**)

b) *Encaixe [encaixamento]*

(28a) Foi um período histórico de importância ímpar **tendo em conta os moçambicanos ganharam a sua identidade**. (PE: tendo em conta que os moçambicanos)

(28b) Como conclusão, **apelar** à sociedade em geral que colabora contra este mal... (PE: é preciso apelar)

c) *Determinação*

(29) Esta expulsão de casa não arrastava **consequência**. (PE: consequências)

d) *Artigo*

(30a) Os órgãos de informação avançam com o número **dos** mortos. (PE: de mortes)

(30b) Levava aquela gente **ao** sofrimento indescritível. (PE: a um sofrimento)

e) *Ordem de palavras*

(31) O namoro tinha um papel preponderante de “educar” **em certas famílias**. (PE: **em certas famílias o** namoro tinha um papel preponderante de “educar”).

4 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta seção está dividida em três partes principais. Tendo em conta a natureza temática deste estudo, que trata da variação linguística em textos escritos, a teoria que, por definição, fornece o suporte metodológico mais adequado é a sociolinguística.

Assim, a tarefa da primeira parte é apresentar princípios gerais da sociolinguística. A segunda apresenta pressupostos teóricos que embasam a investigação sobre a língua: motivações linguísticas e extralinguísticas da variação, multilinguismo, noções de comunidade linguística, de comunidade social, de norma e de identidade linguística. A terceira e última parte desta seção se ocupa da apresentação de pressupostos teóricos relativos ao texto escrito: relação fala/escrita, oralidade/letramento, e heterogeneidade constitutiva da escrita.

4.1 Alguns princípios sociolinguísticos gerais

Um dos princípios mais importantes postulados pela sociolinguística é, sem dúvida, a relação estrita existente entre língua e sociedade. Enquanto algumas teorias, tais como o estruturalismo, encaram a língua como uma convenção social a serviço da comunicação, e o gerativismo a vê como a expressão do pensamento, a sociolinguística, alternativa teórica introduzida por Labov na década de 1960, prefere entender a língua em uso no contexto social, uso no qual se mostra a heterogeneidade do próprio sistema.

De acordo com Labov (1972), a linguagem humana é sensível a muitos processos extralinguísticos e, em decorrência dessa sensibilidade, também fornece indícios desses processos na forma de expressão.

Desse modo, o desenvolvimento de uma língua resulta da interação social e da necessidade de comunicação entre as pessoas, o que significa que as línguas variam de acordo com a variação da própria vida dos homens, da história peculiar de cada sociedade (TARALLO, 1985).

O caráter social da língua significa que todas as línguas são constituídas por um conjunto de fenômenos não estritamente linguísticos, mas também extralinguísticos (CAMACHO, 2001), que se inter-relacionam. Dessa maneira, contrariamente ao que postula Kurylowicz (1948 apud OLIVEIRA, 1986)¹⁷, a linguagem não tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma; e, contrariamente ao ponto de vista mais tradicional, a sociedade em si mesma não determina o funcionamento da linguagem, o que significa que o funcionamento de uma língua é determinado pela convergência dos fatores internos e externos. Essa perspectiva deixa claro o realce da inter-relação entre o sistema linguístico e o social. Entretanto, é preciso ter em conta que esta perspectiva considera também, entre esses dois sistemas, a existência de uma autonomia de um em relação ao outro.

Segundo Pagotto (2006), um dos traços da abordagem sociolinguística é o fato de que ela pressupõe a autonomia do sistema linguístico para depois propor a inter-relação com o mundo social. Segundo o autor, as abordagens sociolinguísticas trabalham com a ideia de que o sistema linguístico tem um funcionamento próprio, determinado pela relação entre os fenômenos variáveis e as restrições internas e, portanto, independente do mundo social, embora submetido a ele.

Esse modo de existência pode parecer contraditório, mas se explicita mais claramente na medida em que a sociolinguística “propõe-se a pensar a relação entre a estrutura linguística

¹⁷ Kurylowicz, estruturalista da década de 1940 afirma que “devem-se explicar os fatos linguísticos através de outros fatos linguísticos, não através de fatos heterogêneos... uma explicação que se utilize de fatos sociais é um desvio metodológico” (KURYLOWICZ, 1948 apud OLIVEIRA, 1986, p. 88).

e a sociedade de maneira bastante específica, isto é, pressupondo a existência e a autonomia do sistema linguístico” (PAGOTTO, 2006, p. 52).

Segundo menciona Mellet (1921 apud OLIVEIRA, 1986, p. 87), no entrecruzamento entre a língua e a sociedade considera-se que:

a língua é uma instituição com autonomia própria; deve-se, portanto, determinar as condições gerais de seu desenvolvimento a partir de um ponto de vista puramente linguístico... Mas uma vez que a língua é também uma instituição social, segue-se daí que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao que se pode apelar para se explicar uma mudança linguística é a mudança social, da qual as variações linguísticas são apenas as consequências.

Um dos aspectos mais relevantes da sociolinguística como disciplina científica é tomar a variação linguística como principal unidade de investigação, “entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente” (MOLLICA, 2010). Labov (1972) mostra, com evidência empírica, que a linguagem humana varia, e essa variação se manifesta como uma heterogeneidade ordenada, isto é, controlada por fatores diversos: estruturais e sociais. Desse modo, em sociolinguística, toda língua é heterogênea, o que significa que “toda língua comporta no seu interior formas em variação e, é o fato de comportar variação que faz com que a língua seja capaz de expressar, no próprio interior do sistema em si, a estrutura social, valores sociais que a ele são externos” (PAGOTTO, 2006, p. 54).

Conforme mencionamos neste trabalho, a investigação na sociolinguística costuma operar, inicialmente, com duas dimensões: a linguística e a não linguística (ou extralinguística). Assim, um estudo da variação linguística deve partir do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais. Tais fatores, segundo Mollica (2010), são considerados no sentido em que os usos de estruturas linguísticas são motivados, e as alternâncias se configuram, por isso, como sistemática e estatisticamente previsíveis.

4.2 Aspectos teóricos referentes à língua

4.2.1 Motivações linguísticas e extralinguísticas da variação

As motivações linguísticas e as extralinguísticas que regem a variação, tomadas, quantitativamente, como grupos de fatores na análise, constituem referência obrigatória para o enfoque sociolinguístico. Obviamente que, numericamente, é muito extensa a possibilidade que as motivações extralinguísticas têm na variação da língua.

Na dimensão linguística, vale mencionar o contato entre línguas. Em comunidades multilíngues como o caso de Moçambique, o contato entre línguas, além de se mostrar inevitável, constitui um dos fatores mais propícios à variação linguística e, portanto, metodologicamente relevante. Assim, é possível verificar os efeitos de contato entre línguas nos seguintes níveis: fonéticos, lexicais, sintáticos e semânticos. Os efeitos mais conhecidos, resultantes do contato entre línguas, são as *interferências* e os *empréstimos*.

Embora neste trabalho não pretendamos estudar as interferências, vale, no entanto, estabelecer suas diferenças com relação aos empréstimos. Segundo afirma Calvet (2007), a palavra *interferência* designa um remanejamento de estruturas resultante da introdução de elementos estrangeiros mais fortemente estruturados da língua. Assim, para Gonçalves (1997) a *interferência* é, muitas vezes, consequência não intencional de um falante que não domina convenientemente a língua recipiente, e é facilmente reconhecida como uso de elementos de uma língua em contextos gramaticais de outra.

É possível registrar as interferências nos seguintes níveis: fonético, sintático e lexical. No caso específico do domínio lexical, a interferência consiste no uso de falsos cognatos e de traduções literais. Um caso de falso cognato ocorre quando um inglês, por exemplo, utiliza em francês o termo *instance* com o sentido de “exemplo” que ele tem em sua língua. No que diz respeito às traduções literais, dá-se o exemplo da estrutura “estar direito” entre os portugueses

dos EUA, traduzindo diretamente o inglês *to be right*, “estar certo, ter razão” (CALVET, 2007). Outros casos de interferência são mais frequentes quando as duas línguas em contato não organizam do mesmo modo a experiência vivida. Um bom exemplo a dar aqui é o do francês na África, em que o uso do verbo *gagner* de sentido muito amplo (“ganhar”, mas também “ter”, “possuir”) tem uma acepção calcada no modelo de algumas línguas africanas que dispõem de apenas um verbo para essas noções. Dessa forma, uma frase como *Ma femme a gagné petit* significa que ela teve um filho e não ganhou em alguma loteria (CALVET, 2007).

No que toca a empréstimos, esses “compreendem elementos que foram incorporados ou adotados numa língua recipiente e estabelecidos como elementos pertencentes a essa língua” (STROUD, 1997b, p. 35). A maioria dos empréstimos, segundo Borba (apud PRIETO, 1980), se verifica no vocabulário, por ser o léxico a parte da língua mais vulnerável às influências externas. Contrariamente à interferência - fenômeno individual -, o empréstimo é um fenômeno coletivo. Para Stroud (1997b), os tipos mais comuns de empréstimos destacam-se nas palavras e sintagmas referentes a fenômenos que são novos para a cultura da língua recipiente, e para os quais não se dispunham previamente de palavras adequadas.

Já na dimensão extralinguística, é comum isolar três planos de correlação para o funcionamento linguístico: o plano espacial, o plano social e o plano contextual (PAGOTTO, 2006).

O plano espacial tem a ver com a correlação entre formas linguísticas e espaço geográfico (dialetos¹⁸). No plano social, investiga-se até que ponto o funcionamento da estrutura social reflete-se ou interfere na estrutura linguística. Aqui se toma como parâmetros, idade, classe social, gênero, grau de escolaridade. Já no plano contextual, correlaciona-se o

¹⁸ Vide a problemática da “dialetação” na subseção 4.2.2 deste trabalho.

funcionamento linguístico ao funcionamento do processo de comunicação; nesse domínio, o parâmetro do grau de atenção que se presta à forma é, de certa forma, determinado pelo grau de (in)formalidade da situação de interação (PAGOTTO, 2006).

Vale a pena assinalar que as línguas não existem sem as pessoas que as falam. No caso de Moçambique, podemos considerar que a história do português nesse País reflete a história de seus praticantes, nesse caso, os moçambicanos. Labov (1963), no seu trabalho sobre a comunidade da ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachusetts, sublinha o papel decisivo dos fatores sociais daquela Ilha na explicação da variação do inglês. O autor relaciona a variação dessa língua com variáveis como idade, sexo, ocupação e origem étnica.

Dentro dos fatores sociais, Labov (1963) destaca também a questão da atitude dos vineyardenses com relação ao uso da língua. O autor observou que algumas formas de fala pertencentes a grupos situados abaixo na escala social mudam rapidamente à medida que muda a posição social do falante. Essa atitude foi também constatada por Labov (1972) com relação a falantes nova-iorquinos do inglês. Segundo o autor, os falantes da classe média baixa têm a maior propensão à insegurança linguística e, por conseguinte, tendem a adotar as formas de prestígio usadas pelos membros da classe de *status* mais elevado. Uma das causas que motivam a adoção das formas de prestígio, segundo Labov (1972), é a aspiração à ascensão social, à mobilidade social, com mudanças possíveis na posição que se ocupa na estrutura da comunidade social. Sankoff e Leberge (1978), na esteira de Bourdieu e Boltanski (1975), usam o conceito de “mercado linguístico” (*linguistic market*) para mostrarem que algumas posições ocupacionais na sociedade ou no mercado do trabalho exigem certo grau de atenção ao uso da variante culta, o que constitui um desafio para quem aspira a uma nova posição no mercado ocupacional.

Essa atitude pode ser verificada no português escrito por universitários em Moçambique, em que, conforme mostraremos em 6.1.1, a tentativa de aplicar as formas de prestígio desencadeiam exageros na estrutura de certos itens lexicais. A questão é que essa tendência que os membros das classes tidas como inferiores mostram para a mobilidade social ascendente e a consequente adoção das formas de prestígio, próprias dos membros das classes tidas como superiores, pode levar a um forte sentimento de insegurança linguística, que se identifica com as noções de hipercorreção estrutural e estatística.

A noção de hipercorreção estrutural tem natureza especificamente linguística. Revela-se na tendência de generalizar uma regra nova a contextos onde ela não seria aplicável, como quando quem fala *farta* aprende a falar *falta*, generalizando a regra da lateralização a outras formas a que o processo não se aplica, como em *garfo* > *galfo*. Já a hipercorreção estatística tem a ver com a tendência, detectada por Labov (1972), da classe média baixa de usar variantes de prestígio numa frequência mais elevada que a classe média alta. Tanto um caso quanto o outro refletem processos de adesão à norma de outro grupo social, com algum grau de insegurança linguística, motivada pelo uso de novas regras de expressão.

A situação ou o contexto social pode determinar a mudança de fala de qualquer pessoa, de acordo com o(s) seu(s) interlocutor(es) – se este é mais velho ou hierarquicamente superior, por exemplo; segundo o lugar em que se encontra – em bar, em uma conferência e, até mesmo, segundo o tema da conversa – assunto familiar, assunto científico. Segundo Fishman (1972), uma situação é definida pela coocorrência de dois (ou mais) interlocutores mutuamente relacionados de uma maneira determinada, comunicando sobre um determinado tópico, num contexto determinado. Assim, neste trabalho, o contexto em que os textos foram produzidos por universitários merece uma atenção, já que se tratou de um contexto avaliativo.

De acordo com Alkmin (2001), uma definição desse tipo possibilita descrever os padrões de uma determinada sociedade com respeito ao uso das variedades linguísticas. Ou seja, que comportamento linguístico é mais adequado às situações em que se encontram os falantes. Desse modo, as variantes linguísticas utilizadas pelos participantes da interação devem corresponder às expectativas sociais convencionais: o falante que não atender às convenções pode receber algum tipo de “punição”, socialmente regulamentada.

As variações relacionadas ao contexto são normalmente chamadas de *variações estilísticas* ou de *registro* – em função das circunstâncias em que ocorrem as interações verbais. Para Camacho (2001), as circunstâncias podem ser o grau de formalidade da situação e o ajustamento do emissor à identidade social do receptor. Dessa maneira, os falantes adequam suas formas de expressão às finalidades específicas de seu ato comunicativo, sendo que tal adequação decorre de uma seleção dentre o conjunto das formas que constituem o saber linguístico individual, de um modo mais ou menos consciente.

Segundo Camacho (2001), é possível considerar dois limites extremos na transição entre os diferentes estilos¹⁹ possíveis: o *estilo informal*, em que é mínimo o grau de reflexão sobre as formas empregadas; e o *estilo formal*, em que é máximo o grau de reflexão que se projeta sobre as formas linguísticas. Desse modo, de acordo com o autor, a diferença essencial existente entre os dois graus extremos reside em diferentes graus de adesão ao uso de formas padrão ou variantes de prestígio: no estilo informal a adesão às formas prestigiadas ou cultas é menor do que no estilo formal. Assim é que observamos estilos distintos quando um falante conversa com um amigo ou com vizinhos, ou ao escrever uma carta a um superior hierárquico.

¹⁹ A terminologia para se referir aos diferentes estilos de fala parece não ser precisa. É frequente utilizarem-se, muito genericamente, expressões como estilo formal, informal, coloquial, familiar, individual.

No seu estudo sobre a classe média baixa em Nova Iorque, Labov (1972) observa o grau de formalidade dos falantes. Usando como critério o grau de atenção do falante às formas linguísticas, o autor constata que, quanto maior é a atenção dirigida à forma, tanto maior é o grau de formalidade do registro e vice-versa. Nesse estudo, o autor examina a pronúncia variável do fonema /r/, em posição pós-vocálica, constatando que a presença de /r/ funciona como marcador de prestígio, e é empregado pelo grupo social de *status* mais elevado, como forma inovadora. O autor observa que, em contextos informais, a classe média baixa exibe um valor baixo de pronúncia em relação à classe média alta. Entretanto, no estilo formal, a classe média baixa exibe um grau elevado de pronúncia do som [r], ultrapassando a classe média alta, o que, como vimos anteriormente, é tratado como hipercorreção estatística.

Segundo Labov (1972), é o fato de os falantes da classe média baixa ultrapassarem, em frequência, o comportamento do grupo de *status* mais elevado, em sua tendência a usar formas consideradas corretas e apropriadas para estilos formais, que representa um caso de *hipercorreção* estatística, embora o termo “hipercorreção” seja mais bem aplicado ao uso equivocado de uma regra aprendida imperfeitamente. O exemplo concreto é a marcação hipercorrigida em: *Whom did you say is calling?* Esse padrão de ultrapassar o comportamento do grupo de *status* mais elevado representa um desvio em relação à regularidade do comportamento exibido por outras classes. Embora essa constatação se refira à variação fonológica, ela pode ser, também, válida para casos de variação lexical e sintática desencadeados por universitários em Moçambique.

Dessa maneira, não é qualquer pessoa que comete erros descritos como *hipercorreção*, mas sim, quem aspira à ascensão social, preocupado com a norma do idioma. Esse fato significa que o indivíduo que apresenta problemas de hipercorreção, preocupado em evitar um erro ou preocupado em impressionar ao seu interlocutor, acaba aplicando uma regra formal ou estrutural onde não devia aplicar. Muitas vezes, trata-se de indivíduo(s) em ascensão social, já

que dispõe(m) de certa noção das normas da língua. Portanto, é a partir de uma tomada de consciência, acerca de traços linguísticos que estavam presentes em sua competência na posição anterior, que o indivíduo em ascensão social passa a preocupar-se em praticar a língua próxima da norma padrão, o que leva a "corrigir" o desnecessário; é o caso da hipercorreção estrutural.

De acordo com Calvet (2002), a hipercorreção pode corresponder a estratégias diferentes para o falante dentro do contexto em que se encontra: fazer crer que ele domina as formas prestigiosas da língua, ou fazer esquecer a sua própria origem, o que pode parecer ridículo por aqueles que dominam a forma "legítima" e que, em contrapartida, acabam julgando de modo desvalorizador os que tentam imitar uma prática linguística valorizada.

É importante ter em conta que a hipercorreção é uma estratégia que se deixa ler nos discursos, mas que tem outra função, a função social. Assim, as circunstâncias de aquisição e do controle de uma forma linguística considerada legítima e, para tal, «norma» da língua, são aparentemente linguísticas. Entretanto, "a competência que se encontra por trás desse domínio é uma competência social, assim como são sociais os benefícios que se podem extrair dela" (CALVET, 2002, p. 80).

4.2.2 A situação de multilinguismo

A história da humanidade mostra que o homem sempre interveio nas questões linguísticas, legislando ou ditando o uso "correto" da língua. Apesar de a sociolinguística postular que as línguas não podem funcionar por decreto, que elas são fruto da prática social dos falantes, que elas evoluem sob pressão de fatores históricos e sociais, existe, entretanto, o desejo de intervir nesses processos naturais, de querer modificar o curso das coisas, de acompanhar a mudança e de atuar sobre ela (CALVET, 2007). Uma dessas intervenções

ocorre quando se manifesta o poder institucional, em comunidades multilíngues, privilegiando-se uma ou outra língua para fins políticos. Um dos propósitos da intervenção normativa do Estado tem em vista a construção de uma identidade nacional.

Nesse processo, dois conceitos se mostram importantes: *política linguística* e *planejamento linguístico*. Assim, entende-se por política linguística a determinação das decisões sobre as relações entre as línguas e a sociedade. Já o planejamento linguístico constitui o estágio de instauração das decisões (CALVET, 2007). Desse modo, política linguística e planejamento linguístico constituem um binômio inseparável na intervenção do Estado, por terem uma relação de subordinação, uma vez que a política linguística é a decisão do poder, e planejamento linguístico é a passagem à ação.

Um país que pretenda promover uma língua para determinada função pode enfrentar problemas de diversas naturezas, dependendo do tipo de multilinguismo em causa (CALVET, 2007). Um dos problemas a enfrentar é a dialetação, em que, de acordo com o autor, a língua escolhida pode ser falada de maneiras diferentes, ou parcialmente diferentes, em toda a extensão do país, em que se podem notar variantes fonológicas, sintáticas, de vocabulário. Para o autor, a diferença dialetal assim instalada pode criar embaraços na determinação da variedade que exercerá a função escolhida de língua oficial. Assim, uma das soluções para problemas desse gênero é a seleção de uma das formas em presença ou então a “invenção” de uma forma nova a partir das formas existentes. Dessa maneira, o primeiro caso passa por um processo autoritário; já o segundo caso passa por uma necessidade de descrição precisa das variedades dialetais mediante a qual seja possível determinar uma forma intermediária entre os diferentes falares (CALVET, 2007).

Em caso de se optar pelo segundo procedimento, um dos problemas que se verifica, em nível lexical, de acordo com Calvet (2007), tem a ver com a determinação de uma

variedade a conservar, quando o mesmo objeto ou a mesma noção não são designados da mesma maneira nas diferentes variedades dialetais. Em nível sintático, o problema aparece quando, por exemplo, é preciso escolher a norma que será ensinada:

Entretanto, no caso de Moçambique, é possível afirmar que esses problemas não afetam em grande parte a comunicação, se levarmos em conta a possibilidade de gerir as situações de multilinguismo sob duas vias: uma que procede das práticas sociais da *comunidade linguística*²⁰ e outra da intervenção do Estado sobre essas práticas.

Desse modo, a primeira, denominada “intervenção *in vivo*”, se refere ao modo como as pessoas se valem da sua competência linguística para forjar novas palavras que designem novas noções, mediante processos como o de empréstimo (CALVET, 2007), processo esse amplamente verificável no português praticado em Moçambique. Já a segunda, a eleição de uma língua de norma padrão europeia como a portuguesa, alçada à categoria de língua oficial de Moçambique, à revelia de sua condição de língua do colonizador, é claramente uma intervenção *in vitro*. Segundo Calvet (2007, p. 147), a gestão *in vitro* ocorre em contextos em que, em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem escolhas, aplicam-nas.

Vale a pena ressaltar a grande diferença entre essas duas abordagens, e que as relações entre elas podem, por vezes, ser conflituosas, se as escolhas *in vitro* se chocam com a gestão *in vivo* ou com os sentimentos linguísticos dos falantes.

Às vezes, em situações de multilinguismo, os Estados são levados a promover uma determinada língua, em função da dominação da mesma, ou então a retirar de uma língua o *status* e as funções sociais de que desfrutava (CALVET, 2007). Um exemplo capaz de ilustrar

²⁰ Vide o conceito de *comunidade linguística* na subseção 4.2.3 deste estudo.

esse tipo de ação sobre as línguas vem da Malásia, quando foi preciso escolher uma língua nacional. Assim,

quando a Indonésia obteve sua independência em meados dos anos 1940, ela decidiu adotar como língua nacional o malaio, língua veicular até então utilizada principalmente nos portos e mercados. A língua mais falada do arquipélago era então, de longe, o javanês e se encontravam na Malásia mais de duzentos falares diferentes, agrupados em dezessete conjuntos dialetais. Mas a escolha do malaio apresentava a vantagem de oficializar *a língua de ninguém*, uma língua que permitia economizar polêmicas e conflitos étnicos. Essa política, que constituía uma inegável intervenção *in vitro* sobre as línguas, se faria seguir de uma ação sobre a língua. Com efeito, era preciso prover o malaio (rebatizado de *bahasa indonesia*, “língua indonesa”) de um vocabulário adequado a suas novas funções. Para tal fim, decidiu-se uma estratégia de “asiatização” do léxico: escolher prioritariamente um termo de uma língua do arquipélago se ele não existisse em *bahasa*, ou escolher um termo de qualquer outra língua asiática. A solução consistia em só escolher um termo de uma língua internacional europeia em última instância (CALVET, 2007, p. 154).

Vale considerar que algumas medidas tomadas pela Indonésia assemelham-se às tomadas em Moçambique no período pós-independência. Conforme já mencionado na seção 2, em Moçambique, desde a independência até o momento, torna-se difícil escolher uma das línguas bantas para servir de língua oficial, pelo fato de que nenhuma delas é falada em todo o país. Desse modo, seria pouco coerente tentar impor para a função de língua oficial uma língua minoritária (usada por apenas um grupo étnolinguístico), se já existe uma língua minimamente usada em todo o País, que é o português.

No entanto, um aspecto importante que marca alguma diferença entre a política linguística da Indonésia e a política linguística de Moçambique é que, enquanto a primeira opta por uma “asiatização” do malaio, a segunda opta por uma preservação da língua da antiga metrópole. Ou seja, em Moçambique, a política linguística não mostra nenhuma possibilidade de “moçambicanização” do português, de reforma de seu sistema lexical ou sintático, apesar de a realidade mostrar que o português praticado no país é diferente do da norma adotada como oficial.

4.2.3 Conceito de comunidade linguística

Em países multilíngues como Moçambique, há um conjunto de condições que determina a opção por uma ou outra língua. Da mesma forma, no interior de uma dada língua, há uma série de condições que determina a opção por uma ou outra forma variante. Segundo entende Labov (1972), essas condições decorrem de como está organizada a *comunidade linguística*, porque é nela que se localiza o sistema variável que coloca à disposição do falante as formas em variação. Essa perspectiva parte do princípio de que o objeto de estudo sociolinguístico é a estrutura e a evolução da linguagem no seio da sociedade (formada pela comunidade linguística).

A noção de *comunidade linguística* parece não encontrar consenso na literatura sobre o assunto. Exemplo disso, são as críticas dirigidas por Martinet (1962 apud GARMADI, 1987) e por Garmadi (1983) ao conceito de comunidade linguística postulado por Bloomfield (1933 apud CALVET, 2007). Um debate não menos importante encontra-se em Calvet (2007), em que o autor critica tanto a perspectiva de Bloomfield (1933 apud CALVET, 2007), como a perspectiva de Labov (1972), com a intenção clara de dar ao termo *comunidade linguística* uma interpretação de cunho mais social do que linguístico.

Em primeiro lugar, comecemos por apresentar o conceito de comunidade linguística, postulado por Bloomfield (1933 apud Calvet, 2007). Para o autor,

uma comunidade linguística é um grupo de pessoas que age por meio do discurso (...). Os membros de uma comunidade linguística podem falar de um modo tão semelhante que cada qual pode compreender o outro ou podem se diferenciar a ponto de pessoas de regiões vizinhas chegarem a não se entender umas às outras (BLOOMFIELD, 1933 apud CALVET, 2007, p. 115).

Uma das críticas a esse conceito encontra-se em Martinet (1962 apud GARMADI, 1987). Para o autor, a comunidade linguística deve ser, em primeiro lugar, definida em função de um sistema linguístico, isto é, em função de uma única variedade de um sistema. Segundo

o autor, são as características do grupo social, os fatores de coesão social que permitem identificar uma comunidade linguística.

Para Garmadi (1983), ao definir comunidade linguística como um grupo de pessoas que utilizam o mesmo sistema de signos, Bloomfield (1933 apud CALVET, 2007) já não considera a variedade dos usos que o grupo pode fazer do sistema linguístico, nem a heterogeneidade estrutural que possa estar ligada a essa mesma diversidade social. Para a autora, fica claro que, na perspectiva adotada por Bloomfield (1933 apud CALVET, 2007), não há qualquer referência ao caso dos grupos que utilizam mais de um sistema de signos.

Em segundo lugar, vale a pena discutir o conceito de comunidade linguística postulado por Labov (1972). Segundo o autor, uma comunidade linguística é um conjunto de falantes que compartilham os mesmos valores, a mesma norma com relação à língua (LABOV, 1972), não exatamente um grupo de pessoas que se expressa de modo relativamente idêntico. Esta definição é secundada por Fishman (1972). Segundo o autor, existe uma comunidade linguística desde o momento em que todos os seus membros tenham pelo menos em comum uma variedade linguística, assim como as normas do seu uso correto.

Alkmin (2001), concordando com Labov (1972), observa que o ponto de partida da sociolinguística, enquanto teoria geral, é a comunidade linguística, entendida como um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham certas normas no que toca aos usos linguísticos. Segundo entende a autora, o estudo de qualquer comunidade linguística conduz imediatamente à constatação da existência de diversidade ou de variação, isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar; assim, o que as une são as normas que compartilham.

Garmadi (1983) considera que uma definição da comunidade linguística só é satisfatória e vantajosa se considerar tanto a variação intralinguística como a variação

interlinguística. A autora observa que não se pode definir uma comunidade linguística se não se levar em conta o número de línguas que nela são praticadas.

Entende Garmadi (1983) que a atitude linguística de uma comunidade pode ser unicamente caracterizada pela variação intralinguística, que se manifesta nos usos e nas estruturas de um mesmo sistema e pela variação interlinguística, que existe entre os próprios sistemas. A variação interlinguística é marcada pela utilização de dois ou mais sistemas geneticamente aparentados ou não, que não deixam de conservar suas próprias possibilidades de variação, sem se verem, eles próprios, matizarem em função do próprio contato entre línguas.

É importante ressaltar que cada comunidade linguística atribui às formas variantes significados que têm a ver com as mais diversas identidades sociais. Esses significados operam no eixo da dimensão prestígio x estigma, dependendo do rótulo associado a cada uma das formas variantes (PAGOTTO, 2006). Baseando-se em Labov (1972), afirma o autor que os significados sociais podem ser de conhecimento consciente dos falantes ou podem operar sem que os falantes tenham qualquer controle consciente sobre eles. Assim, tais significados sociais podem ser entendidos na dimensão social de variação, quando são associados a índices demarcatórios dos mais diversos grupos, tais como classe social, nível de escolaridade, tipo de emprego, idade, gênero.

4.2.4 Estendendo a noção de comunidade linguística para a noção de comunidade social

Nesta parte, mostramos a polêmica teórica levantada por Calvet (2007) em torno dos conceitos de *comunidade linguística* encontrados em Bloomfield (1933 apud CALVET, 2007) e em Labov (1972).

Como ponto de partida, o autor lança críticas ao tratamento que se tem dado à língua, especialmente o conceito generalizado de que a língua é um instrumento de comunicação. Segundo o autor, a língua não pode ser definida como simples “instrumento de comunicação”, uma vez que, na relação entre língua e sociedade, “existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam” (CALVET, 2007, p. 65). Além disso, é preciso ter em conta que os usos da língua variam geograficamente, mas também, variam social e historicamente. Desse modo, torna-se incorreto impor uma norma linguística a uma sociedade se essa sociedade não a pratica. Uma norma linguística não só varia em função de uma comunidade, considerada sob ponto de vista geográfico, mas, também, sob ponto de vista social e até histórico (cf. CALVET, 2007).

Desse modo, o conceito largamente aceito, postulado por Labov (1972), sobre a comunidade linguística, considera a língua não como um conjunto de falantes empregando as mesmas formas, mas como um grupo de falantes que tem em comum um conjunto de atitudes sociais para com a língua; o que significa que ambos os conceitos (de Bloomfield e de Labov), apresentam, segundo Calvet (2007), uma definição implícita, em detrimento de uma definição explícita. Para o autor, em todos os conceitos, a atitude que se verifica é a mesma: parte-se da língua (sem jamais defini-la) para definir o grupo. Mas, para Calvet (2007), esse grupo de definições deixa na sombra os seguintes pontos:

- (i) *Uma comunidade linguística é constituída de pessoas que têm a mesma primeira língua?* Este é o primeiro ponto que se deve ter em conta na definição de comunidade linguística. Para o autor, tanto em Bloomfield (1933 apud CALVET, 2007) quanto em Labov (1972), não há clareza quanto a este ponto, pois, no caso específico de Labov (1972), ao fazer referência aos nova-iorquinos nativos, a suposição que se tem é que eles têm o inglês como primeira língua (além de que os trabalhos de Labov se limitam

a essa língua). Para o autor, quando Labov (1972) trabalha com a comunidade linguística nova-iorquina, ele restringe seu campo de estudo à parte dos habitantes da cidade nascidos em Nova Iorque e que têm o inglês como primeira língua, deixando de fora cerca de 30% de estrangeiros que vivem na cidade, o que significa, portanto, que o critério linguístico restringe o grupo social.

(ii) Há outra possibilidade: *uma comunidade linguística poderia se constituir de pessoas que se compreendem graças a uma mesma língua*. Segundo o autor, um indivíduo poderia, então, pertencer a diferentes comunidades linguísticas por pouco que maneje várias línguas, e os estrangeiros de Nova Iorque pertenceriam à comunidade linguística nova-iorquina anglófona na mesma medida em que pertenceriam à comunidade sinófona, hispanófona ou crioulófona, de acordo com sua primeira língua e, eventualmente, a uma terceira comunidade, se manejam e utilizam com frequência alguma outra língua.

(iii) O terceiro ponto, de acordo com o autor, tem a ver com o fato de que, se é possível pertencer a várias comunidades linguísticas, surge o problema de saber quem decide essa pertinência (fora da comunidade determinada pela língua materna): *uma comunidade linguística pode se constituir de pessoas que pensam ou querem pertencer a essa comunidade?* Nesse caso, a pertinência seria um ato voluntário que geraria no indivíduo comportamentos de adaptação à comunidade escolhida, de inserção em suas redes sociais e em suas estratégias.

Assim, Calvet (2007) mostra, através de exemplos, que as situações não são tão estanques, nem tão simples em resposta a esses questionamentos. Um dos exemplos que o autor menciona diz respeito ao Senegal, um país da África. Pensa-se, então, no caso de um cidadão senegalês, originário da região fluvial, na fronteira com a Mauritânia, que vive em

Dakar. O autor questiona a que comunidade ele pertence, sabendo-se que sua língua materna é o peul, sua língua veicular, o wolof, e a língua oficial de seu país, o francês. Segundo se adote a solução 1, 2 ou 3, haverá respostas diferentes para a pergunta, mas não se pode negar que a realidade de um senegalês é trilingue, e que, segundo os momentos de sua vida cotidiana, ele vai se inserir em uma ou em outra dessas comunidades. Ele participará da comunidade linguística peul em família, da comunidade wolof na rua e da comunidade francófona no escritório.

Contudo, aceitar essa fragmentação, segundo o autor, corresponde a centrar a análise no indivíduo e não na sociedade, “o que é paradoxal para uma abordagem *sociolinguística*, ao mesmo tempo corresponde a estruturar esse indivíduo em grupos do ponto de vista da(s) língua(s) que se conhece ou utiliza” (CALVET, 2007, p. 118). O paradoxo que aqui se verifica em relação à comunidade linguística tem a ver, segundo o autor, com o fato de que a sociolinguística parte da ideia de que a língua reflete a sociedade, o que faz com que essa teoria se feche nesse tipo de definição. A questão que se coloca, segundo o autor é, como *a* língua, *uma* língua, poderia refletir a sociedade quando ela é plurilíngue?

Como forma de se desvencilhar desses paradoxos, Calvet (2007) sugere uma solução que consiste em *sair da língua* e partir da realidade social. Esta visão se sustenta no fato de que, ao definir o grupo pela língua, entra-se “num processo tautológico que só fará mascarar, na análise da multiplicidade de relações linguísticas, as imbricações dos códigos, ou seja, o próprio cerne da comunicação social” (CALVET, 2007, p. 119). Para o autor, a comunidade linguística nova-iorquina de Labov é um artifício. O autor considera que é possível a um indivíduo participar, ao mesmo tempo, da comunidade de falantes de uma língua veicular (o caso do wolof, em Senegal), da comunidade de uma “língua étnica” (caso do peul) e da comunidade de pessoas que vivem num país cuja língua oficial seja o francês, o inglês, o português. Do mesmo modo, o autor menciona a possibilidade de que um parisiense, por

exemplo, pertença ao mesmo tempo à comunidade dos falantes do francês e à dos falantes do árabe, e a possibilidade de que um berlinense pertença ao mesmo tempo à comunidade dos falantes do alemão e dos falantes do turco.

Assim, em tais situações, não interessa se o indivíduo de língua materna peul, ao falar o wolof no mercado, tendo estudado e trabalhado em francês, pertence à comunidade francófona, peul ou wolof. Para o autor, tal indivíduo pertence à realidade social senegalesa, que se caracteriza, entre outras coisas, por sua situação linguística, como o turcófono de Berlim pertence à comunidade berlinense, o arabófono de Paris pertence à comunidade parisiense. Calvet (2007), em seu entender, esse problema é central, uma vez que os linguistas, quando definem a comunidade linguística, só consideram o segundo termo desse sintagma, o adjetivo, como se na *comunidade linguística* só houvesse *língua*, esquecendo que há também *comunidade*.

Criticando a concepção de Martinet (1962 apud GARMADI, 1987), Calvet (2007) considera que, apesar das aparências, o importante não é definir o que é a *comunidade linguística*, mas a *língua*. Para o autor, Martinet (1962 apud GARMADI, 1987) peca pelo fato de que, ao questionar a partir de quando se pode dizer que uma forma não pertence mais à mesma língua, a resposta que dá é quando ela não é mais compreendida. Aqui, segundo o autor, o que faz Martinet (1962 apud GARMADI, 1987) é tornar-se prisioneiro de sua própria definição da língua como instrumento de comunicação, definição limitadora, uma vez que leva a confundir *código* e *comunicação*. Calvet admite a importância de um código para a comunicação, entretanto, chama atenção o fato de que não há código linguístico fora de seu uso social.

Assim, a única maneira de conceber a língua como fato social não passa por perguntar os efeitos da sociedade sobre a língua (já que isso seria fazer entender que o problema

sociolinguístico deriva do problema linguístico), mas sim de considerar que o objeto de estudo da língua não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico. Com efeito, o autor menciona que, em um grupo social, há falantes, códigos, variedades de códigos e situações de comunicação (CALVET, 2007).

A tarefa do linguista é descrever cada um desses elementos, bem como suas mútuas relações, de acordo com os seguintes aspectos:

1. descrever os códigos em presença, levando em conta a dimensão diacrônica, histórica desses códigos e das pessoas que os utilizam;
2. estruturar a comunidade em função desses códigos, ou seja, descrever os subgrupos de acordo com as línguas que eles falam, com os lugares onde falam, com quem falam, porque lhes falam etc., descrever também as redes de comunicação, os comportamentos, as atitudes;
3. descrever as variações no uso dos códigos em função das diversas variáveis sociais (sexo, categorias sociais, idade etc.);
4. descrever os efeitos dessa coexistência sobre os próprios códigos: empréstimos, interferências etc.;
5. descrever os efeitos da situação social sobre os códigos: problema das relações entre forma e função.

Assim, cada uma dessas problemáticas, segundo o autor, é, ao mesmo tempo, linguística e sociológica (CALVET, 2007).

4.2.5 Conceito linguístico de *norma*

Numa comunidade linguística de fala, a realidade objetiva da vida social observável mostra que há sempre diferentes variedades linguísticas em uso. Nos estudos linguísticos, tais variedades tomam a designação de *norma*.

Segundo a definição encontrada em Faraco (2008), *norma* é o termo que se usa para “designar os fatos de língua usuais, comuns, correntes numa determinada comunidade linguística de fala” (FARACO, 2008, p. 40). Portanto, esses fatos de língua, que constituem variedades linguísticas, coexistem em uma ordenação valorativa, conforme as relações hierárquicas estabelecidas pelos grupos sociais que os usam. É, na verdade, a ordenação valorativa que faz com que os diferentes grupos sociais se distingam pelas formas de linguagem que lhes são de uso próprio (cf. FARACO, 2008). Dessa maneira, nas comunidades linguísticas existem variedades que são consideradas superiores e outras inferiores, segundo o prestígio social dos seus usuários.

Segundo Wolfram e Fasold (1974), socialmente, variedades superiores são as variedades prestigiadas, adotadas pela classe social elevada. Assim, o valor de uma variedade linguística reflete o poder e a autoridade econômica e social de seus falantes, ao mesmo tempo em que assume o poder de estigmatizar as variedades associadas a classes sociais baixas. É com base nesse julgamento social que um grupo social produz diferenças entre variedades prestigiadas e variedades não prestigiadas.

Para Alkmin (2001), as motivações para um ou outro modo de falar são sempre sociais, e isso pode ser produzido pela escola, pela experiência social. A opção por um modo distinto daquele que o indivíduo aprende não se concretiza facilmente: há sempre um longo caminho a percorrer, que pode refletir a distância entre o indivíduo e os falantes dos padrões linguísticos e culturais legitimados.

Parece difícil fornecer uma classificação precisa dos tipos de norma existentes. Faraco (2008) considera três tipos de norma: culta, padrão e gramatical. Leite (2003) menciona dois tipos de norma: culta e popular. Gnerre (1998), apesar de reconhecer a existência de outros tipos de norma, faz menção apenas à norma gramatical. Já Preti (2004), no seu trabalho, dedica-se à norma culta. Em nosso entender, os quatro tipos de norma considerados interessam ao nosso estudo, já que, em qualquer língua, é possível encontrar a presença desses tipos.

Segundo Faraco (2008, p. 73), a *norma culta* corresponde a uma variedade linguística que “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas da fala e escrita”. Leite (2003, p. 19) considera norma culta, aquela “formada a partir da efetiva prática linguística de falantes considerados cultos”. Segundo Leite (2003), na dicotomia *culto* x *popular*, o *culto* se refere predominantemente a quem estudou e acumulou conhecimentos sobre os diversos domínios da realidade (história, geografia, literatura, música, política); e o termo *popular*, por sua vez, se refere a quem não detém uma quantidade suficiente desse conhecimento.

Leite (2003), referindo-se a situação do Brasil, considera que a dicotomia *norma culta* x *norma popular* é muito mais do que acúmulo de *conhecimentos* x *ignorância*. Para a autora, no Brasil, há uma implícita realidade político-social, em que o culto e o popular denotam classes sociais: o rico e o pobre, respectivamente. Entretanto, o mesmo não se pode dizer com relação a Moçambique, onde encontramos indivíduos que se enquadram em classe social considerada economicamente alta, mas que seu conhecimento e sua prática do português se podem enquadrar em norma popular; em oposição, é possível encontrar indivíduos considerados pertencentes a uma classe social economicamente baixa, cujo conhecimento e prática do português se pode enquadrar em norma culta.

Com relação à *norma gramatical*, Faraco (2008) define-a como sendo aquela que resulta de processos de seleção, codificação e elaboração, feitos através da descrição linguística de vários níveis da variedade selecionada, ou seja, a norma desenvolvida nos dicionários, gramáticas normativas e manuais de uso. Para Gnerre (1998, p. 15), a norma gramatical constitui “um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade”. Possenti (1996) demonstra que a necessidade de ensinar gramática²¹ na escola depende, antes de tudo, do tipo de gramática a ser ensinado. Partir do ensino da gramática normativa, na qualidade de conjunto de regras que deveriam ser seguidas, significa, segundo o autor, obrigar o aluno a internalizar um conjunto de regras estranhas à sua variedade em favor de uma norma tida como institucionalizada. Para o autor, o mais importante é que o aluno possa dominar efetivamente o maior número possível de regras que lhe permitam expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias, o que corresponde, ainda na perspectiva de Possenti, à ênfase no ensino da gramática descritiva. Assim, “o papel da escola não é o de ensinar uma variedade *no lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade” (POSSENTI, 1996, p. 83), incluindo, nesse sentido, a variedade considerada mais “elaborada”.

No que diz respeito à *norma padrão*, Faraco (2008, p. 73) considera-a como sendo “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística”.

Uma vez que nosso estudo tem a ver com as motivações da variação da língua escrita em contexto formal, produzida por indivíduos escolarizados, nesta parte do trabalho, nossa

²¹ Possenti (1996) define *gramática* como “conjunto de regras”. Como tal, o autor identifica três tipos de gramáticas: *normativas ou prescritivas* (conjunto de regras *que devem* ser seguidas), *descritivas* (conjunto de regras *que são* seguidas) e *internalizadas* (conjunto de regras *que o falante domina*).

abordagem vai enfatizar a norma culta. De acordo com Preti (2004), são os falantes cultos os que possuem maior consciência da necessidade de variarem a sua linguagem, em função das situações de interação diversas, adequando-a segundo os seus vários usos, empregando as formas o mais próximo ou o mais distante possível das regras da gramática da escrita tradicional, “de acordo com o grau de cultura de seus interlocutores, com o *status*, [...] a escolaridade dos mesmos e o próprio tema da conversação” (PRETI, 2004, p. 14). Nessa concepção, a norma culta é obrigatória no sentido de que cada falante considerado culto tem de se submeter a ela. O falante culto “é aquele que domina outras normas linguísticas e tem competência linguístico-discursiva para adaptar-se a uma gama de situações de comunicação, sem embarçar-se ou frustrar-se” (PRETI ; CASTILHO, 1986 apud LEITE, 2003, p. 18).

Dessa maneira, no caso de estabelecer uma dicotomia *culto x popular*, o culto diz respeito a quem estudou e acumulou conhecimentos e detém informações sobre diversos domínios da realidade; já o popular se refere a quem não detém uma quantidade suficiente desse tipo de conhecimento (LEITE, 2003). Assim, o maior ou menor domínio de conhecimentos adquiridos por meio de leituras, estudos científicos levam as pessoas a um desempenho linguístico diferenciado no que diz respeito, primeiro, ao manejo das estratégias discursivas e, segundo, ao manejo da língua, nos seus aspectos lexicais e gramaticais. Nesta linha de pensamento, a norma linguística culta, formada a partir de efetiva prática linguística de falantes considerados cultos, conforme já mencionado,

está mais próxima da tradição da língua e revela maior consciência e domínio de estratégias linguísticas por parte de seus usuários. Por sua vez, a norma popular está, em graus variados, mais distante da prática linguística de usuários menos conscientes das possibilidades de elaboração linguística baseada na tradição (LEITE, 2003, p. 19).

Dessa maneira, nos estudos da variação linguística, parece consenso geral que a linguagem culta é, segundo observa Preti (2003), aquela de maior prestígio social, ou seja, aquela que se impõe como uma marca característica dos falantes com maior grau de

escolaridade. Embora tal afirmação tenha de ser considerada, de acordo com o autor, o problema de prestígio das variantes linguísticas pode ser ampliado, considerando-se não apenas a variante escolaridade, mas também as condições históricas em que se situam, bem como os gêneros textuais e as situações de comunicação em que os falantes atuam.

Quando se fala em norma, a concepção leiga comum assume que existe uma versão correta, inquestionável e imutável de uma língua (STROUD, 1997). Dessa maneira, entra em jogo, implícita ou explicitamente, a noção de *erro*. Segundo Possenti (1996, p. 78), “a noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”. De acordo com o autor, neste ponto, é importante fazer duas considerações: a primeira diz respeito ao fato de que os exemplos de “boa linguagem” são sempre buscados num passado mais ou menos longínquo e, até certo ponto, arcaico; já a segunda tem a ver com o fato de que, apesar da tendência conservadora registrada nas gramáticas, a língua sofre sempre mudanças de padrão através da história.

Assim, a noção de *erro*, em uma análise linguística, torna-se problemática, não só pelo fato de que uma norma linguística é um produto de convenções e acordos e, por isso, arbitrária; mas também, e principalmente, pelo fato de que as regras que ela contém mudam ao longo do tempo sob pressão do uso geral (STROUD, 1997). Portanto, o conceito de *erro* só seria válido se considerasse, em última instância, “a forma ou a combinação de formas linguísticas que, no mesmo contexto e sob condições de produção semelhantes, não seriam, muito provavelmente, produzidas pelas contrapartes de falantes nativos” (LENON, 1991 apud STROUD, 1997). Contudo, como se pode depreender, esta concepção apresenta, especialmente no contexto moçambicano, certas questões relacionadas com o conceito de *falante nativo*, tendo em conta o conjunto de fatores que envolvem a aquisição do português como L1 no País.

4.2.6 Identidade linguística

Um dos aspectos que nos parece merecer consideração na análise das motivações da variação do português escrito por estudantes universitários em Moçambique é a identidade linguística de seus usuários. Rajagopalan considera que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). De acordo com essa perspectiva, a identidade linguística pode significar (i) *o pertencimento de um indivíduo em uma determinada língua* e (ii) *o pertencimento de um indivíduo a uma prática linguística (norma) dentro de uma determinada língua*.

Com relação ao primeiro significado, toda a tentativa de aprender outra língua deve lidar, necessariamente, com aquilo que é da língua materna, já internalizado pelo indivíduo. No caso de Moçambique, o aprendizado do português como Segunda Língua, aprendido em contexto formal para a maioria dos estudantes, se confronta sempre com a relação que está instaurada entre o estudante e sua língua materna.

Entretanto, a relação que o estudante universitário moçambicano mantém com sua língua materna e, também, com ele mesmo, com outros membros, com o saber do próprio português é complexa. Seguindo a linha de pensamento de Revuz (1998), aprender a falar uma língua [*segunda*]²² como o português, num contexto moçambicano, é encarar uma língua na qual, com relação à língua materna, não há nem uma correspondência, nem uma proximidade termo a termo. Dessa maneira, surge um estranhamento que pode ser concebido sob diferentes maneiras: como uma perda de identidade, como uma operação salutar de

²² No seu trabalho, Revuz (1998) faz uma abordagem da identidade linguística com relação à língua estrangeira, uma abordagem que, até certo ponto, não deixa de ser válida para a identidade linguística de quem aprende o português como Segunda Língua em Moçambique.

renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta de um espaço de liberdade.

Num país como Moçambique, onde a diversidade linguística se confunde com a diversidade étnica, torna difícil falar de identidade linguística sem fazer referência à identidade étnica. Mey (1998, p. 70) define a identidade étnica como “um meio de se criar uma linha de divisão, uma linha demarcatória, através da qual as pessoas ‘boas’ podem se defender das más influências vindas de fora.” De acordo com o autor, um dos principais fatores que estabelece essa identidade étnica é a língua. Para o autor, “a língua não é apenas a expressão da ‘alma’, ou do ‘íntimo’, ou do que quer que seja do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa como se seus membros fossem a sua boca” (MEY, 1998, p. 76). No caso de Moçambique, parece óbvio acreditar que a identidade individual do estudante universitário, construída na fase inicial através da educação informal (ritos de iniciação) na língua de seu grupo étnico, constitui uma ferramenta de consagração social e, também, um valor que irá se refletir nas fases seguintes, no que toca à construção, apreensão e desenvolvimento de novas realidades do mundo.

Rajagopalan (1998) realça que a própria questão de identidade está ligada à ideia de interesses e está investida de ideologia. Assim, nesta concepção, a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica. Esta linha de pensamento é partilhada por Maher (1998). Segundo a autora, a identidade é um “construto sócio-histórico por natureza, e por isso mesmo, um fenómeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação” (MAHER, 1998, p. 117). Nessa ordem de ideias, através de processos de oficialização de certas formas e estruturas de língua no ensino formal, o Estado propicia uma política de apagamento de outras, através de censuras (cf. ORLANDI, 1998). Entretanto, onde há “censura”, no caso da prática do português em Moçambique, há resistência, uma vez que “as relações que constituem o nosso cotidiano languageiro escolar, dentro de nossa história, ainda

que a desconheçamos, fazem parte de nossa relação com a ‘nossa’ língua e a ‘nossa’ identidade linguística” (ORLANDI, 1998, p. 207).

No segundo significado (*o pertencimento de um indivíduo a uma prática linguística (norma) dentro de uma determinada língua*), deve-se considerar o fato de que as normas da língua, incluindo o uso das formas linguísticas características das práticas e expectativas linguísticas dos grupos sociais (FARACO, 2008), são, no geral, fator de identificação dos grupos sociais de fala/escrita. Além disso, as normas não compreendem apenas formas linguísticas, mas, compreendem, também, um agregado de valores socioculturais que se articulam com os grupos (FARACO, 2008).

Dessa maneira, segundo Faraco (2008),

a força identitária das normas linguísticas não se faz apenas endocentricamente, mas também exocentricamente. Assim como há uma tendência dos falantes a se acomodar às práticas linguísticas normais de seu grupo social (e isso pode se transformar em motivo de orgulho e, eventualmente, em fator de resistência a processos sociais sentidos ameaçadores ao grupo), o desejo de se identificar com outro(s) grupo(s) ou a própria pressão das redes de relações sociais externas ao grupo podem levar os falantes a buscar o domínio de outra(s) norma(s).

Tomando o paralelo feito por Revuz (1998) sobre o que significa aprender uma Língua Segunda, pode-se dizer que a relação do falante/escrivente moçambicano com o português comporta um duplo estranhamento: trata-se de uma língua estranha porque é uma Língua Segunda, mas, ao mesmo tempo, é uma língua estranha porque se trata de uma abstração de um padrão diferente das variedades atestadas no próprio País. Assim, a questão identitária é mais complexa, porque essa língua, por ser falada segundo diferentes variedades em Moçambique, é a única língua minimamente falada em todo o País. Nota-se, portanto, que a relação de estranhamento é constitutiva da identidade moçambicana em construção.

Um aspecto a considerar na identidade linguística, com relação ao léxico, por exemplo, diz respeito ao prestígio social das variedades do mesmo, prestígio esse

diretamente ligado à atitude linguística do falante/escrevente, em diversas situações sociais de uso. Podem ser várias as motivações que justificam a atitude do falante/escrevente no uso do léxico de uma determinada língua, como, por exemplo, “aproximar-se da norma [*culta*], ter consciência do valor das diversas variedades ou agir em função das crenças e sentimentos” (PRETI, 2003, p. 54). Entretanto, de acordo com Preti, em geral, o falante age linguisticamente de forma a proteger-se na sociedade ou no grupo social de que faz parte; isto é, o indivíduo se preocupa em cuidar da sua imagem, da sua aceitação e apreciação pelos outros e, em melhorar o seu estatuto social (cf. PRETI, 2003).

Segundo observa Labov (1972), a norma culta está ligada a falantes da classe média na estratificação social. As normas da classe média são, nesse caso, as únicas admitidas como válidas, justamente porque incorporam valores de prestígio. Dessa maneira, deixar de seguir os valores de prestígio assim impostos e adotar as formas estigmatizadas da variedade de que dispõem os indivíduos marginalizados significa, de acordo com Bloomaert et al (2005), deixar de cumprir o único percurso possível para o sucesso na sociedade. Contudo, em uma sociedade complexa, há sempre um inevitável contato entre os grupos sociais e, por conseguinte, entre as muitas normas linguísticas, “seja pelo encontro de falantes de diferentes normas, seja pelo fato corriqueiro de um mesmo falante dominar mais de uma norma [...], ou [...] reconhecer e compreender determinada(s) norma(s) [...]” (FARACO, 2008, p. 42). De acordo com o autor, esses contatos têm como um dos resultados as múltiplas e contínuas interinfluências entre as normas linguísticas.

Por isso, de acordo com Leite (2003), não é incomum verificar marcas da linguagem culta na norma considerada não culta, e vice-versa, a depender da situação de comunicação. Assim, segundo Faraco (2008), não existe uma norma “pura”, ou seja, as normas são sempre hibridizadas, pelo fato de que elas absorvem características umas das outras, o que torna impossível estabelecer, de forma absoluta e precisa, os limites de cada uma das normas. É

precisamente esse hibridismo que constitui, de acordo com o autor, um dos fatos que faz com que a língua seja vista como um lugar de heterogeneidades, onde a própria identidade linguística varia de um indivíduo para outro, de um grupo social para outro.

As questões de identidade não são estranhas aos textos. Um exemplo é o da chamada interferência da fala na escrita quando da produção de textos escritos, conforme abordaremos na subseção que se segue. Ao detectar o que normalmente se considera uma interferência nefasta da fala na escrita, o professor pode estar lidando – e, em geral, está – com uma questão identitária. O que lhe é estranho pode ser, para o aluno, justamente uma marca de vinculação histórica. Corresponderia ao que Corrêa (2006) chama de *ruínas de gênero do discurso*, por meio das quais se poderia reconhecer, ainda que de forma parcial, a história de uma civilização. Neste caso, a relação fala/escrita é vista como constitutiva da escrita e não como uma simples interferência.

4.3 Aspectos teóricos referentes ao texto escrito

4.3.1 Relação fala/escrita e oralidade/letramento

Marcuschi (2001) faz uma distinção entre fala e escrita de um lado, e oralidade e letramento de outro. A primeira distinção diz respeito a duas modalidades de uso da língua; a segunda identifica duas práticas sociais. Na distinção binária fala/escrita, a *fala* é definida como sendo uma forma de produção textual-discursiva para a finalidade comunicativa, cujas características se resumem no uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como nos aspectos prosódicos, nomeadamente: a gestualidade, os movimentos do corpo, a mímica. Com relação à *escrita*, o autor define-a como sendo um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos, cuja principal característica é a grafia. Já na distinção binária oralidade/letramento, a *oralidade* é

considerada como uma prática social interativa para fins comunicativos na forma sonora, e vai desde uma realização informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Por sua vez, o *letramento* envolve as mais diversas práticas da escrita, nas suas variadas formas, na sociedade, e pode ir desde apropriação mínima até uma apropriação profunda da escrita.

Entretanto, essa concepção da relação entre oralidade e letramento foi revista por Corrêa (2001; 2004), e o autor observa que oralidade e letramento são contemporâneos, e sua contemporaneidade pode ser constatada pelo modo como os fatos são registrados linguisticamente (CORRÊA, 2001; 2004).

Dessa maneira, o autor defende a ampliação da noção de letramento. Segundo o autor, a noção de “letramento” deve ser entendida sob dois sentidos: *restrito* e *amplo*. Em sentido restrito, letramento diz respeito à condição do indivíduo que exerce, direta ou indiretamente, práticas de leitura e escrita; já em sentido amplo, letramento denota o caráter escritural de certas práticas, presente mesmo em comunidades classificadas como de oralidade primária (CORRÊA, 2001).

Haugen (2001) destaca a importância da modalidade *fala* como um marco básico e inicial no aprendizado de qualquer língua. O autor parte da ideia de que a língua falada é adquirida por praticamente todos os seus usuários antes que possam, se puderem, ler ou escrever. Nessa concepção, assume-se a importância maior da fala em comparação à escrita, importância esta vista não sob ponto de vista de primazia cronológica²³ da fala sobre a escrita, mas sob ponto de vista de primazia na aprendizagem da fala em relação à escrita. A posição de Haugen (2001), considerada sob ponto de vista de aprendizado de língua falada em relação à língua escrita, pode se mostrar inadequada para certos contextos, se considerarmos a ideia de que há contextos em que as duas modalidades linguísticas se podem processar de forma

²³ Vale lembrar que, em termos cronológicos, a fala é anterior à escrita (cf. MARCUSCHI, 2001).

paralela. Desse modo, a escrita não pode ser vista como derivada da fala, nem a fala como primária à escrita.

Uma concepção similar pode ser encontrada em Câmara Júnior (1986), mas desta feita sobre o realce da importância da escrita em relação à fala. Para Câmara Júnior (1986), escrever resulta de uma técnica elaborada que tem de ser cuidadosamente adquirida. Para o autor, escrever depende, em muito menor grau do que falar bem, das qualidades naturais do indivíduo. Como se pode depreender, aqui se ressalta a supervalorização da língua escrita sobre a falada, e que a escrita se associa a qualidades mais elevadas dos indivíduos.

O fato de a escrita ser adquirida, geralmente, em contexto escolar, faz com que, no imaginário social, ela possua um caráter prestigioso como bem cultural desejável. Segundo observa Marcuschi (2001), os usos da escrita, quando arraigados numa dada sociedade, muitas vezes, acabam adquirindo um valor social até superior à oralidade. Entretanto, atualmente, consideradas do ponto de vista social, a fala e a escrita não são encaradas como práticas linguísticas opostas, onde a escrita teria um valor de supremacia em relação à fala. Predomina, ao contrário, a posição de que as duas práticas linguísticas são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais (MARCUSCHI, 2001).

Contudo, esta concepção não significa que a fala possa ser confundida nem comparada com a escrita, oficializada por uma determinada comunidade, pois, a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde os primeiros momentos da infância. Assim, o uso oral de uma língua é uma forma de inserção cultural e de socialização. Assim, enquanto o uso oral de uma língua é uma forma de inserção cultural e de socialização, a escrita (enquanto manifestação graficamente formalizada), em sua faceta institucional, é

adquirida em contextos formais: na escola (MARCUSCHI, 2001). Além disso, de acordo com o autor, a escrita não é representação da fala, isto porque a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da fala, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e o tipo de letras, formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.

Vale considerar também que escrever significa, numa grande parte dos casos (mas nem sempre), a intenção de dar certa permanência ao texto produzido, fornecendo, dessa maneira, as condições ideais para a realização perfeita do modelo linguístico que se tem como padrão, o que implica, assim, um ato linguístico refletido. Nem por isso, a diferença observada entre textos escritos e textos puramente orais, produzidos ou não com finalidades análogas, diz respeito ao modo de realização de um dado sistema linguístico e não ao próprio sistema nele refletido (MARCUSCHI, 2001).

Portanto, a fala e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não opostas como se observam nas tendências que as veem em relação dicotômica. A perspectiva dicotômica, de acordo com Marcuschi (2001), amplamente difundida nos manuais e gramáticas pedagógicas atuais, considera a fala como o lugar de erro e do caos gramatical, tornando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Além disso, esta perspectiva baseia-se estritamente no caráter formal da língua, excluindo os fenômenos dialógicos e discursivos.

Segundo Stubbs (1986 apud MARCUSCHI, 2001, p. 32), as relações entre fala e escrita, em contextos educacionais, é um problema de variação linguística. Para Milroy (1992 apud MARCUSCHI, 2001, p. 32), trata-se de um aspecto amplamente admitido hoje, já que as línguas não são homogêneas nem uniformes do ponto de vista do seu uso. Assim, a relação

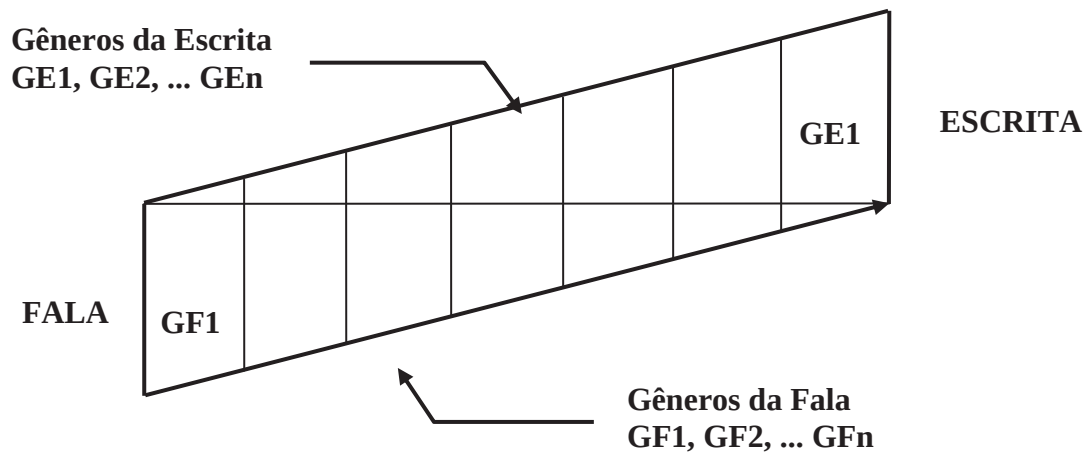
fala e escrita diz respeito a questões de uso da língua. Nesta perspectiva, a variação se dá tanto na fala como na escrita, o que evita o equívoco de identificar a língua escrita com a padronização da língua, ou seja, identificar a escrita como língua padrão.

Koch e Öesterreicher (1990 apud HILGERT, 2000, p. 19), mencionam que os termos *fala* e *escrita* são empregados em dois sentidos: “num, denominam meios distintos de realização textual, correspondendo fala à manifestação fônica, e escrita à manifestação gráfica; noutro, referem maneiras distintas de *concepção* de um texto”. Aqui, a noção de *concepção* é definida com base em dois aspectos: a primeira diz respeito às condições de comunicação do texto (exemplo: dependência situacional e interacional), e a segunda tem a ver com as estratégias adotadas para sua formulação (exemplo: planejamento prévio ou não, estrutura sintática).

Marcuschi (2001) estabelece as relações entre fala e escrita considerando o contexto do uso linguístico, o qual se realiza pela produção de textos. Nessa perspectiva, as diferenças entre fala e escrita se estabelecem num *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual (gêneros textuais) e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Assim, uma conferência, por exemplo, embora seja um texto falado do ponto de vista da sua realização fônica, é, conceitualmente, um texto escrito. Já uma carta pessoal para um amigo íntimo, ainda que se realize por escrito, aproxima-se, conceitualmente, de um texto falado.

Marcuschi (2001), na esteira de Koch e Öesterreicher (1990), apresenta esse *continuum* no seguinte gráfico:

Gráfico 1: Fala e escrita no *continuum* dos gêneros textuais



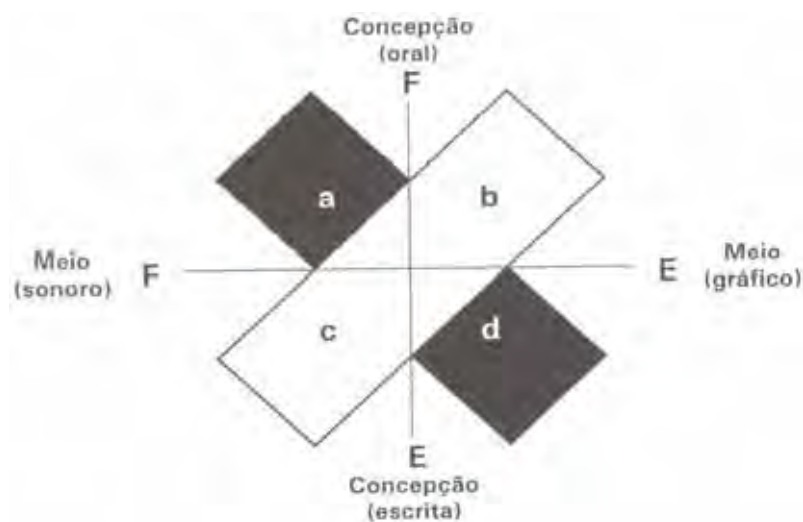
Fonte: Marcuschi (2001, p. 38)

De acordo com Marcuschi (2001), o gráfico mostra dois domínios linguísticos (fala e escrita) em que se encontram os gêneros textuais (G). Aos dois planos, o superior representa o *continuum* da escrita; e o inferior representa a fala. Assim, num determinando gênero da fala (GF) como, por exemplo, uma conversa espontânea, seria GF1 uma espécie de protótipo de modalidade. Na medida em que se observa, a partir de GF1 (no plano inferior), é possível identificar, de forma sucessiva, os textos falados (do ponto de vista de realização fônica) GF2, GF3... GFn, que se estabelecem de forma gradativa, textos estes encontrados, por exemplo, nas exposições acadêmicas.

Por outro lado, GE1 é uma espécie de protótipo da escrita como, por exemplo, um texto acadêmico, artigos científicos, documentos oficiais. Na medida em que se observa, a partir de GE1 para GE2, GE3,... GEn, é possível continuar a identificar, do ponto de vista medial, textos escritos, os quais vão, de forma gradativa, assumindo características de fala, passando, desta forma, à concepção de textos falados, como as cartas familiares.

O Gráfico 2 mostra as relações mistas dos gêneros, considerando o *meio* e a *concepção* que caracteriza cada um dos gêneros (cf. MARCUSCHI, 2001). Assim, de acordo com o autor, tendo em conta que a fala é de concepção oral e de meio sonoro e, a escrita de concepção escrita e de meio gráfico, no Gráfico 2, “a” constitui o domínio *falado* (*oralidade*) e “d” o domínio escrito. Já “b” e “c” constituem domínios mistos, lugar onde ocorrem as mesclagens de modalidades.

Gráfico 2: Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva



Fonte: Marcuschi (2001, p. 39)

O *continuum* dos gêneros no contexto da fala e da escrita é explicitado no Gráfico 3, onde se destaca também o “balão” intermediário que representa gêneros tidos como “mistos”. Trata-se de uma hipótese “que contempla a relação fala e escrita numa visão não-dicotômica sob o ponto de vista sócio-interacional” (MARCUSCHI, 2001, p. 40).

Gráfico 3: Representação do *continuum* dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2001, p. 41)

4.3.2 A heterogeneidade do texto escrito

Nesta parte do trabalho pretendemos trazer uma discussão sobre heterogeneidade do texto escrito encontrada em Corrêa (2001; 2004). Baseando-se na noção de gênero do discurso de Bakhtin (1992), Corrêa (2001; 2004) propõe uma aproximação ainda mais forte entre gêneros falados e escritos. Com essa proposta, o autor chama a atenção para o fato de existir uma convivência entre marcas linguísticas orais e marcas linguísticas escritas, inclusive nos diversos gêneros escritos produzidos em diferentes níveis de escolaridade.

Dessa maneira, o autor concebe a heterogeneidade como constitutiva da escrita, não como uma característica pontual e acessória desta. Em seu trabalho, o autor critica o fato de que alguns trabalhos linguísticos, além de desconsiderarem a heterogeneidade da escrita, tratam da relação oral/escrito com base em uma concepção de pureza, por meio da qual a escrita é encarada como algo desligado do oral. Com base na concepção de pureza, a relação oral/escrito é vista pura e simplesmente como uma interferência do oral no escrito.

Assim, muitas vezes, a prática pedagógica recomenda que o aluno evite, na prática escrita, a interferência do oral no escrito, pois o oral é visto como uma ameaça à pureza do texto escrito. Contrariamente a essa concepção, o autor observa que, com base na relação oral/escrito, a atenção da prática pedagógica não deve incidir no “produto” – o texto escrito –, mas, sim, no processo em que o texto escrito é produzido (CORRÊA, 2001).

Dessa maneira, de acordo com Corrêa (2001), no caso de um linguista que trabalha com usos da língua, cabe-lhe a sensibilidade para o fato de que não se deve julgar um texto escrito partindo-se do produto, mas sim do processo de sua produção. Só tendo em mente esse fato, torna-se possível identificar a heterogeneidade constitutiva da escrita (a “não pureza” da escrita) rumo ao reconhecimento da presença do oral no escrito.

Corrêa (2001) menciona três modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita: (1) em aspectos da representação gráfica; (2) na escrita, como na língua; (3) na circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito.

Assim, com relação ao primeiro modo, o autor considera que “no processo da escrita, o escrevente oscila entre a representação dos sons que produz em sua variedade linguística falada e a convenção ortográfica que a escola ensina” (CORRÊA, 2001, p. 14). De acordo com o autor, tendo em conta essa oscilação, a prática pedagógica ou presta atenção no produto, tomando a ortografia como parâmetro de julgamento, ou presta atenção no processo

de produção de textos particulares, considerando não só as condições e o processo de produção do texto, mas também o próprio processo de aquisição da escrita. No caso de Moçambique, em que fatores linguísticos, históricos, socioculturais desempenham papel importante na aquisição/aprendizagem da escrita do português, não restam dúvidas de que a compreensão das motivações da variação linguística nos textos escritos em contexto escolar deve tomar em consideração não o produto, mas o processo e os diferentes fatores envolvidos na escrita.

Com relação ao segundo modo, Corrêa considera que “no plano linguístico propriamente dito, a questão da heterogeneidade da escrita pode ser reconhecida pela própria heterogeneidade da língua” (CORRÊA, 2001, p. 14). Desse modo, partindo da ideia de que a língua varia, a mesma concepção seria aplicável à escrita. Corrêa critica o fato de que a prática pedagógica trata a escrita como código e o texto escrito como produto (sem prestar atenção no processo de sua produção), o que acaba valorizando a adequação do aluno a certos modos institucionalizados (como se fossem imutáveis).

De acordo com Corrêa (2001), no processo de produção de um texto, o estudante escrevente circula por três eixos: no eixo da representação que o estudante faz da gênese da escrita; no eixo da representação que o estudante faz do código escrito institucionalizado; e no eixo da dialogia com o já falado/escrito. Assim, segundo o autor, nessa circulação dialógica,

o escrevente lida com o que imagina ser a representação termo a termo da fala pela escrita; com o que imagina ser – a partir de suas experiências com a escrita e com a própria visão escolar sobre a escrita – o código escrito institucionalizado; e, finalmente, com o que imagina ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto: outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciadores, o próprio leitor” (CORRÊA, 2001, p. 17).

Segundo o autor, o eixo da dialogia com o já falado/escrito é tomado como móvel de circulação do escrevente. Desse modo, “o escrevente transita pelos dois primeiros eixos da mesma forma que dialoga com as variedades linguísticas que caracterizam a heterogeneidade

estruturante marcada na língua” (CORRÊA, 2001, p. 17). Assim, a circulação do escrevente é considerada como um diálogo com outro enunciador, com a própria língua, com um registro discursivo, com o leitor, com o próprio texto e com outros textos.

5 METODOLOGIA E UNIVERSO DE INVESTIGAÇÃO

Esta seção se ocupa da caracterização dos informantes, da descrição do *corpus* e dos critérios usados para a análise dos dados. Dessa maneira, esta seção está dividida em três partes: a primeira parte apresenta uma caracterização sociolinguística dos informantes, a segunda parte faz a descrição dos dados da amostra e a terceira parte mostra as etapas de análise e interpretação dos dados.

5.1 Universo de investigação: a caracterização dos escreventes

Nossa abordagem gira em torno do *corpus* produzido através do projeto “A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique”, da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. A obtenção dos dados do *corpus* foi possível graças ao contato que se fez com a Profa. Dra. Perpétua Gonçalves, docente da Faculdade de Letras e Ciências Sociais.

A Universidade Eduardo Mondlane é o maior estabelecimento de ensino superior em Moçambique, abrigando cerca de 8000 estudantes. Esse estabelecimento de ensino, que foi fundado em 1962, era anteriormente designado por Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Em 1968 adquiriu o estatuto de universidade, passando a denominar-se Universidade de Lourenço Marques. Um ano após a independência (1976), a universidade passou a designar-se Universidade Eduardo Mondlane, em homenagem a Eduardo Mondlane, primeiro presidente da FRELIMO, movimento armado que lutou contra o colonialismo português em Moçambique²⁴.

²⁴ Cf. Portal da Universidade Eduardo Mondlane. Disponível em: <http://www.uem.mz/>. Acesso em: 13/03/2011.

Conforme mencionado, a amostra da população para a constituição da base de dados é composta por 60 estudantes de cursos de ciências de linguagem ("ensino", "tradução" e "interpretação") da Universidade Eduardo Mondlane. Em termos de origem geográfica, os escreventes são oriundos de todas as províncias de Moçambique: Maputo, Sofala, Gaza, Inhambane, Zambézia, Tete, Manica, Nampula, Cabo Delgado e Niassa, e ainda um país diferente (Brasil, um aluno), conforme mostra a Tabela 4, seguinte.

Tabela 4: Distribuição dos escreventes por província de origem

NATURALIDA DE	NÚMERO	%
TOTAL	60	100
Maputo	38	63,3
Sofala	5	8,3
Gaza	4	6,6
Inhambane	4	6,6
Zambézia	3	5,0
Tete	1	1,6
Manica	1	1,6
Nampula	1	1,6
Cabo Delgado	1	1,6
Niassa	1	1,6
Brasil	1	1,6

Fonte: GONÇALVES, 2010. (Adaptado)

A Tabela 4 permite verificar uma assimetria na distribuição dos escreventes por origem geográfica, já que, do número total dos escreventes (60), 38 (o equivalente a 63,3%) são oriundos de Maputo, e o restante é oriundo de outras províncias do País (e do Brasil).

Essa assimetria não anula, entretanto, a possibilidade de fazer a descrição da variação do português neste estudo. Antes, denota um quadro significativo do acesso à universidade em Moçambique, com prevalência de universitários oriundos da capital.

Tabela 5: Distribuição dos escreventes por idade

IDADE	NÚMERO	%
TOTAL	60	100
18-24	33	55,0
≥25	27	45,0

Fonte: GONÇALVES, 2010. (Adaptado)

A Tabela 5 permite constatar que, do número total dos escreventes (60), 33 (o equivalente a 55%) têm uma idade situada na faixa de 18 a 24 anos, os restantes 27 (o equivalente a 45%) têm uma idade igual ou superior a 25 anos.

Tabela 6: Distribuição dos escreventes por língua materna

LÍNGUA	NÚMERO	%
TOTAL	60	100
Português	35	58,3
Língua banta	16	26,7
Português/Língua banta	9	15,0

Fonte: GONÇALVES, 2010. (Adaptado)

A Tabela 6 mostra a distribuição dos escreventes por língua materna. Observa-se que, do número total dos escreventes (60), 35 (o equivalente a 58,3%) consideram o português sua

língua materna, 16 (o correspondente a 26,7%) consideram sua língua materna uma das línguas bantas, e 9 (o equivalente a 15%) consideram tanto o português como uma das línguas bantas sua língua materna. É interessante observar que pouco mais da metade considera ter o português como primeira língua, quadro que, pelo menos no ensino superior, rompe com a expectativa de que a maioria dos estudantes tem o português como segunda língua. É possível que essa distribuição, no entanto, reflita muito mais o imaginário dos estudantes sobre o valor simbólico que assume o português como primeira língua, em oposição ao que mostra a realidade histórica e prática do País.

Tabela 7: Distribuição dos escreventes por língua de uso frequente

LÍNGUA	NÚMERO	%
TOTAL	60	100
Português	40	66,7
Língua banta	1	1,6
Português e Língua banta	19	31,7

Fonte: GONÇALVES, 2010. (Adaptado)

A Tabela 7 mostra que, do número total de escreventes (60), 40 (o equivalente a 66,7%) consideram o português sua língua corrente. Do número total, apenas um escrevente tem uma das línguas bantas como língua corrente, e 19 escreventes usam como língua corrente ou o português, ou uma das línguas bantas.

Tabela 8: Distribuição dos escreventes segundo o local de aprendizado do português

LOCAL	NÚMERO	%
TOTAL	60	100
Casa	45	75,0
Escola	15	25,0

Fonte: GONÇALVES, 2010. (Adaptado)

Segundo a Tabela 8, que mostra a distribuição dos estudantes por local de aprendizado do português, do número total dos escreventes (60), 45 (o equivalente a 75%) consideram tê-lo aprendido em contexto familiar (casa), e 15 (o correspondente a 25%) escreventes consideram tê-lo aprendido em contexto formal (escola).

5.2 Universo de investigação: a descrição da amostra

O banco de dados do projeto “A competência em português dos estudantes universitários em Moçambique” comporta 60 textos, constituídos por cerca de 31.000 palavras. O *corpus* é constituído por textos semilivres e condicionados (composições e testes), recolhidos no âmbito do processo de avaliação contínua da disciplina de Português (GONÇALVES, 2010), entre os anos de 2002 e 2003.

Segundo Gonçalves (2010), a criação desse projeto foi motivada pela necessidade de (i) identificar as áreas críticas no uso do português por estudantes de cursos de linguagem, (ii) produzir programas e materiais instrucionais orientados para uma intervenção didática mais eficaz. Para a autora, na concepção desse projeto, levou-se em conta que os resultados da pesquisa poderiam igualmente contribuir para a caracterização de uma possível variedade culta do português moçambicano.

5.3 Procedimentos metodológicos

A primeira tarefa efetuada neste trabalho foi, obviamente, a leitura de cada um dos textos. Depois da leitura, foi possível observar várias ocorrências linguísticas (lexicais e gramaticais) diferentes das da norma europeia do português. Entretanto, para este estudo, são considerados fenômenos descritos como (em nível lexical) empréstimos, neologismos de forma e de conteúdo; e (em nível sintático) concordância nominal, em gênero e em número; concordância verbal, em número.

Assim, para a análise de dados lexicais, o primeiro passo, durante a leitura, consistiu em sinalizar itens ou expressões que, de certa forma, mostraram discrepâncias com relação ao léxico português. O segundo passo consistiu na elaboração de uma lista de todas as discrepâncias detectadas. Esse passo permitiu a classificação de casos considerados *empréstimos* e *neologismos*. Do ponto de vista prático, foi necessário ter como ponto de referência um dicionário do idioma. E, nesse caso, foi utilizado o *Dicionário da língua portuguesa contemporânea* (2001). Para a observação de casos referentes a empréstimos foi imprescindível, de certo modo, o nosso próprio conhecimento como falante de duas línguas bantas (elómwé e cicewa). O terceiro passo consistiu na confirmação das discrepâncias detectadas e posterior discussão de dados.

No tocante a fenômenos sintáticos, particularmente à concordância nominal e à concordância verbal, à semelhança dos fenômenos lexicais, durante a leitura, o primeiro passo consistiu na sinalização de construções diferentes da norma sintática do português europeu. Foi adotada a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha; Lindley (1985), gramática essa bastante utilizada por professores de português em Moçambique na sua prática profissional. O terceiro passo consistiu na confirmação dos casos sintáticos constatados e posterior discussão dos mesmos.

Neste estudo reconhecemos, porém, que o *corpus* é, até certo ponto, de dimensões reduzidas. Por isso, em cada um dos casos considerados, a frequência das ocorrências não ultrapassa o número de 50. Apesar disso, pensamos que não se pode retirar a importância desses fenômenos na análise da variação do português escrito em Moçambique. Assim, apesar de reconhecermos a importância de uma análise que apresente dados com dimensões estatísticas relativamente maiores, nossa abordagem irá obedecer, precisamente, muito mais a um critério de análise qualitativa do que quantitativa.

6 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta, analisa e interpreta os dados lexicais e sintáticos olhando, em primeiro lugar, o *sistema*: a língua e, em segundo lugar, o *texto escrito*. Nossa pretensão não é, no entanto, apresentar uma abordagem detalhada dos aspectos lexicais e sintáticos observáveis nos dados do *corpus* em estudo, mas apenas descrever algumas ocorrências específicas, com vista a sustentar nossas hipóteses, postuladas em 1.3.

6.1.1 Dados lexicais: *empréstimos e neologismos*

Iniciamos nossa abordagem expondo os dados lexicais denominados *empréstimos*. Assim, dos cerca de 31000 itens lexicais que compõem o *corpus*, é possível encontrar 36 ocorrências de empréstimos. A seguir, são apresentados dois exemplos desses fenômenos:

(32) *O meu irmão, de árvore em árvore, ia arrancando as massalas [...] (sem equivalência no português europeu).*

(33) *A partir do momento em que é feito o lobolo, a mulher é tida pelo homem como se fosse um objecto [...] (= dote no português europeu).*

Em (32), o item lexical *massalas* é derivado de *nsala*, nome de uma fruta silvestre, tipicamente africana. Esse item, tomado da língua xichangana, tem sido usado por quase todos os falantes do português moçambicano, não obstante esta fruta conhecer outros nomes nas outras línguas bantas (por exemplo, em lómwè, a fruta se chama *nikoropale*). Já em (33), o item lexical *lobolo*, tomado da língua xichangana, tem sido usado, particularmente, pelos falantes xangana, onde o fenômeno de dote constitui uma das suas práticas culturais.

Uma observação superficial permite afirmar que os empréstimos aqui considerados constituem unidades lexicais não dicionarizadas na norma europeia do português, mas, no *corpus*, elas são empregadas sem nenhuma hesitação ou marcação metalinguística, ou, ainda, sem o recurso a elementos ou formas sinalizadoras (aspas, itálicos, negrito) que revelem seu não pertencimento ao português europeu. Desse modo, a impressão que surge à vista é que os universitários já encaram esses fenômenos como sendo elementos integrados ao acervo lexical da língua portuguesa de Moçambique.

Em uma observação um pouco mais acurada, os empréstimos aqui considerados não dizem respeito apenas ao léxico das línguas bantas incorporado ao português; mas, também, a transformações morfológicas dos termos emprestados, conforme mostra o exemplo (32). Nesse exemplo, é possível observar a flexão em número (singular > plural) de um item lexical banto e, nesse caso, um nome. Uma das características das línguas bantas que difere radicalmente do português diz respeito, precisamente, ao processo de flexão dos nomes. Assim, nesse processo, as línguas bantas conhecem uma marcação de prefixação para o plural dos nomes, mesmo quando estes resultam de empréstimos (cf. NGUNGA, 2004), conforme ilustra o seguinte exemplo: *nluku*²⁵ (singular) (“pedra”) < ***maluku*** (plural) (“pedras”); *eparato*²⁶ (“prato”) < ***iparato*** (“pratos”). Dessa maneira, o item lexical *nsala* tem como plural *massala*.

Já no português, o que identifica a flexão de número é a sufixação do morfema –s à forma singular, segundo mostra o seguinte exemplo: *sapato* > *sapatos*. Entretanto, conforme se pode observar em (32), o processo de flexão de número que se vê em *nsala* (singular) e ***massalas*** (plural) aplica simultaneamente a regra de prefixação da língua banta, com marcação de *ma-*, e a regra de sufixação do português, com a adição de -s.

²⁵ Exemplo tomado da língua elómwè.

²⁶ Empréstimo tomado do português pela língua elómwè.

Em uma análise muito simples da situação multilíngue de Moçambique, pode-se considerar que o uso de empréstimos por universitários encontra uma explicação na própria coexistência entre o português e as línguas bantas, derivada de um contato intenso e direto entre os dois tipos de línguas. Esse fato, naturalmente, leva a uma simbiose: tanto o português fica marcado pelo léxico das línguas bantas, quanto às línguas bantas pelo léxico do português.

No caso especial dos itens lexicais bantos no português, a hipótese mais difundida em Moçambique é a de que eles são adotados e incorporados ao português quando se referem a nomes de coisas, de fenômenos e de práticas sociais novas na língua portuguesa, e para os quais não existem itens lexicais nessa língua.

Entretanto, essa explicação não condiz de fato com a realidade linguística de Moçambique, quando vista sob a perspectiva de aspectos históricos e sociais. Na verdade, o uso de empréstimos em Moçambique não significa necessariamente uma estratégia de preenchimento de “lacunas lexicais” do português. Com a exceção de exemplos como o de *massalas*, que, aparentemente, pode exercer essa função, há outros casos de empréstimos que dispõem de equivalências na norma culta, mas, mesmo assim, estão bem difundidos no português praticado em Moçambique. Além de *lobolo* (= dote), mencionado em (33), há outros empréstimos com termos equivalentes em português, tais como: *machimbombo* (= autocarro [ônibus]); *mahala* (= grátis); *machamba* (= campo de cultivo).

Desse modo, em uma análise um pouco mais apurada, além do aspecto linguístico que acabamos de descrever, o uso de empréstimos pode ter outra perspectiva de análise na interlíngua (português/línguas bantas): a de natureza histórica e social da colonização de Moçambique.

Com relação a essa perspectiva, é preciso ter em consideração que, em Moçambique, apesar de o português constituir língua oficial, o falante/escrevente moçambicano do português mantém estreita ligação (pelo menos em nível lexical) com as línguas bantas. Lembre-se que, mesmo no período colonial, as línguas bantas não deixaram de existir, apesar da tentativa de seu aniquilamento pelo colono português. Consequentemente, o uso delas transcendeu a uma simples necessidade de comunicação, na medida em que serviu, também, de forma de resistência à ocupação e à imposição coloniais e, desse modo, como um símbolo de identidade social.

Com o fim da colonização portuguesa, e posterior oficialização do português de norma europeia, as línguas bantas continuam a desempenhar funções importantes na comunicação cotidiana da maioria dos moçambicanos e no simbolismo cultural. De fato, as línguas bantas constituem um dos fatores de identidade de diferentes grupos étnicos dentro do País.

Desse modo, é possível que o uso de empréstimos por universitários moçambicanos constitua uma das formas de “resistência” consciente ou inconscientemente instituída contra a atual imposição da norma padrão em Moçambique; ou, então, como uma das formas de afirmação/reafirmação da identidade linguística diante do português, ou diante dos membros de outros grupos étnicos.

Ainda com relação ao exemplo em (32), vale observar que há um duplo entrelaçamento na situação multilíngue moçambicana, marcado na escrita do português: um referente ao plano lexical, atestando o empréstimo propriamente dito, tomado de L1, e outro respeitante ao plano morfológico, em que há uma dupla marcação de plural (*ma-* do xangana e *-s* do português), regida por regras morfológicas da L1 e da L2. Desse modo, nesse último caso, é possível afirmar que, no processo de aprendizagem do português como L2, fica registrada a neutralização implícita ou explícita do substrato banto, por conta da autoridade

das regras formais da gramática do português que, no imaginário dos universitários moçambicanos, têm maior valor de troca no comércio de bens simbólicos (cf. BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Com relação aos *neologismos*, esses fenômenos são aqui analisados considerando duas possibilidades em que se manifestam: na forma de sua constituição (*neologismos de forma*), e na significação (*neologismos de conteúdo*). Assim, dos cerca de 31000 itens lexicais que constituem o *corpus*, é possível encontrar 12 casos de neologismo de forma e 28 casos de neologismos de conteúdo. Em (34), (35) e (36) são apresentados exemplos relativos a fenômenos de neologismo de forma:

(34) [...] *a língua [...] acompanha o homem na sua gigantética realização da inteligência [...]*.

(35) [...] *casar-se primeiro, para posteriormente namorar, são factos estranhosamente concebíveis para os nossos ancestrais*.

(36) *Obstantemente, os crentes que ignoram estes princípios ficam iracundos com os que consideram Deus um simples nome*.

Os exemplos aqui apresentados mostram a ocorrência dos itens lexicais, *gigantética*, *estranhosamente* e *obstantemente*, que constituem variantes das formas típicas da norma culta: *gigantesca*, *estranhamente*, *obstante*, respectivamente. Portanto, trata-se de casos que, para um falante/escrivente da norma europeia, podem causar algum estranhamento em virtude da novidade do uso dos mesmos.

Como se pode depreender, os casos *gigantética*, *estranhosamente* e *obstantemente*, comparativamente aos da norma padrão: *gigantesca*, *estranhamente*, *obstante*, mostram algum “exagero”, digamos assim, na sua constituição estrutural, em particular quanto ao

emprego das regras de sufixação e, especialmente, no que toca aos sufixos acrescentados a *gigante* e *estranho*, itens lexicais esses, de fato, passíveis de sofrerem o processo de derivação.

Em sociolinguística, os fenômenos linguísticos decorrentes do “exagero” consciente ou inconsciente na sua produção conhecem a denominação de *hipercorreção*. Vale lembrar o estudo de Labov (1972), em que o autor observa a atitude de um grupo de falantes nova-iorquinos de classe média baixa, que muda rapidamente sua forma de fala à medida que o registro de fala se torna mais formal, chegando mesmo a ultrapassar, em frequência, o índice da classe média alta, caso de hipercorreção estatística. Esse comportamento mostra, portanto, que toda a hipercorreção, mesmo a estrutural, tem a ver com a atitude linguística do falante/escrevente dentro de um conjunto de formas e estruturas linguísticas socialmente consideradas de prestígio.

De acordo com Preti (2003), todo e qualquer estudo que se pretenda fazer sobre o prestígio social do léxico e da língua deve levar em conta o contexto histórico-social que acompanha a vida das palavras e da língua e, também, o fator expectativa nas relações entre os interlocutores. No caso dos escreventes universitários moçambicanos, é preciso ter em consideração, pelo menos, dois fatores: o contexto histórico-social do português em Moçambique, e o contexto social em que decorreu a produção dos textos.

No que diz respeito ao contexto histórico-social, vale lembrar que o período marcado pelo regime colonial em Moçambique (e mesmo após a colonização) sempre foi/é caracterizado por uma política de valorização da variedade culta e por uma desvalorização implícita ou explícita das variedades que se identificavam/am com os falantes/escreventes menos cultos. Essa política teve/tem como uma de suas consequências a criação de uma fronteira linguística e socialmente demarcada entre os usuários do português. E, uma vez que

essa língua tem um significado simbólico extremamente importante na vida cotidiana dos moçambicanos, uma prática linguística dentro ou próxima de um marco considerado “culto” representa não só uma imagem positiva do praticante dentro do grupo social, mas, também, um sinal positivo para a mobilidade social ascendente; dito em outras palavras, um *cartão de visita* no “mercado linguístico” (cf. ECKERT, 2000).

Entretanto, além de ter consciência das vantagens sociais de uma prática linguística supostamente “correta”, o falante/escrivente moçambicano parece ter, também, consciência de que o alcance da tal prática constitui-se em um processo. Nesse caso, o processo mais evidente é o ensino formal. Vemos então que a posição social de um universitário não só constitui um lugar de privilégio na sociedade moçambicana, mas, também, no imaginário social, uma “responsabilidade” quanto à prática do português.

A aparente responsabilidade pela prática do português, particularmente para um universitário de ciências de linguagem, parece ter como uma de suas consequências o esforço de formar as palavras com alguma “elegância” (cf. exemplos (34), (35) e (36)) com vista a impressionar ao interlocutor. Essa atitude parece ser agravada pela própria relação existente entre os interlocutores envolvidos na produção do texto escrito: (eu) estudante universitário, que escreve para (você, o/a senhor/a) o professor universitário/avaliador.

De fato, tendo consciência sobre o que o (meu) interlocutor espera que “eu” realize no (meu) texto, parece inevitável alguma “ansiedade”. Prova disso, vemos que, em certos momentos de redação do texto, são empregados, por exemplo, itens lexicais sem existência prévia (cf. 37), ou, então, são modificados na tentativa de aplicar regras da variante culta (cf. exemplos (34), (35) e (36) (aqui retomados como (38), (39) e (40), respectivamente) com vista a “justificar” certa posição social ou certo grau de escolaridade.

(37) *São recordações que nunca me esquecerei, estão guardadas no **íngime** do meu coração [...].*

(38) *[...] a língua [...] acompanha o homem na sua **gigantéstica** realização da inteligência [...].*

(39) *[...] casar-se primeiro, para posteriormente namorar, são factos **estranhosamente** concebíveis para os nossos ancestrais.*

(40) ***Obstantemente**, os crentes que ignoram estes princípios ficam iracundos com os que consideram Deus um simples nome. (VMJ/02/EP3).*

De fato, no caso dos exemplos (39), (40) e (41), parece que o falante/escrevente conhece a forma padrão correspondente na língua-alvo: *gigantesco*, *estranhamente*, *obstante*, mas usa uma forma de hipercorreção, de certo modo, equivalente ao imaginário de correção do escrito que é capaz de identificar, o que acaba levando a algum exagero. Basta lembrar os neologismos por derivação de Odorico Paraguaçu em *O Bem Amado* de Dias Gomes²⁷, que davam um sabor arcaizante a seu estilo, mas, ao mesmo tempo, um caráter distintivo, que permitia supor que esse personagem falava uma variedade altamente formal, como prefeito que era (ou seria um “alcaide”?).

No que diz respeito aos fenômenos de *neologismo de conteúdo*, vale observar que o *corpus* em análise é constituído por textos semilivres e condicionados (redações e testes), em termos de sua produção. No que diz respeito, particularmente, a textos semilivres, dentre os temas neles sugeridos, destacam-se: “*identidade cultural*”; “*importância da língua*”; “*custo de vida*”; “*transporte*”. A seguir, apresentamos alguns trechos que caracterizam cada um dos

²⁷ *O Bem-Amado* foi uma telenovela brasileira escrita por Dias Gomes, produzida pela Rede Globo e levada ao ar de 24 de janeiro a 9 de outubro de 1973, às 22h, com direção de Régis Cardoso e supervisão de Daniel Filho.

temas aqui mencionados. O objetivo principal é mostrar itens lexicais empregados, que não seguem a norma padrão do português europeu.

Tema 1: *Identidade cultural*

(41) [...] *depois de muitos anos passados verificamos que **identidade cultural** é usada em todo o mundo* [...]

(42) [...] *pois em África particularmente a **identidade cultural** é mais praticada no campo, pois é lá onde se deixaram as heranças da cultura dada pelos antepassados* [...]

Conforme mostram os trechos utilizados para comentar o tema sugerido, é possível constatar neles itens lexicais cuja significação nos sugere um sentido diferente do esperado ou a ele aproximado. Ou seja, as unidades lexicais “*usada*” e “*praticada*” (cf. exemplos (42) e (43), respectivamente) se mostram, nos respectivos trechos, inadequadas em relação ao tema. De fato, afirmar que *a identidade cultural é usada em todo o mundo*; ou *a identidade cultural é mais praticada no campo*, pode ser estranho para certas pessoas.

Em uma análise pontual, poderíamos avançar a hipótese de que as motivações que conduziram à produção dos fenômenos encontrados em (42) e (43) estão ligadas, primeiro, à complexidade do próprio tema e, segundo, à própria divulgação de alguns itens/expressões lexicais em Moçambique. Nesse caso, poderíamos considerar que fazer uma abordagem dissertativa sobre um tema proposto como o de “*identidade cultural*” pode não ser uma tarefa fácil para certos escreventes universitários moçambicanos, pelo fato de que tal abordagem requer que o escrevente, *a priori*, esteja munido de conhecimentos mais ou menos sólidos sobre o assunto. Mas, também, a adequação de um acervo lexical a um determinado tema ou assunto envolve, antes, o conhecimento das diferentes significações inerentes, o que depende

da maior ou menor divulgação desse acervo, ou da experiência individual do escrevente (leitura de dicionário, por exemplo).

A hipótese de que, em Moçambique, parece que certos itens/expressões lexicais do português conhecem pouca divulgação pode ser sustentada tomando em consideração a maneira como se produziu os neologismos já mencionados. Porém, essa hipótese encontra alguma contrariedade, particularmente no que diz respeito à significação de certos itens/expressões lexicais. É que, tanto no Tema 1, aparentemente pouco divulgado, quanto nos Temas 2; 3, que nos parecem ser de domínio público, o cenário de uso de itens/expressões com significações diferentes das da norma padrão em contextos específicos continua observável.

Tema 2: *Importância da língua*

(43) [...] *enfim não falarmos uma língua implica não existência* **ironicamente** [...]

(44) [...] *sem língua [...] a vida seria muito* **solitária** [...]

Tema 3: *Transporte*

(45) *O transporte é um meio indispensável para a deslocação humana bem como para a circulação de mercadorias em diversas formas* **evolutivas** *até as mais perfeitas que existem hoje.*

(46) *Numa primeira fase, o boi foi utilizado como um meio que não levava as pessoas ou mercadorias a* **longas dimensões.**

Como se pode observar, os itens/expressões destacados nesses dois temas, talvez a hipótese válida sobre o que motiva o desencadeamento desses fenômenos tenha a ver com os

chamados *estereótipos do escrevente* (cf. BLIKSTEIN, 1993). Entende-se aqui por *estereótipo*, o uso de itens/expressões lexicais sob uma e única significação em variados contextos. Nesse caso, apesar de o *estereótipo* ser indispensável ao processo de conhecimento, uma vez que, sem ele, “seria praticamente impossível reconhecer e identificar a realidade humana [...] em que vivemos [...]” (BLIKSTEIN, 1993, p. 52), nos moldes em que ele transparece nos trechos pode causar, porém, para um “praticante” da norma padrão, algum estranhamento no conteúdo ou na comunicação.

Talvez menos estranhos seriam os itens/expressões lexicais que, apesar de denotarem algum estereótipo, acabam criando a impressão de alguma criatividade linguística dos escreventes, já que sugerem um caráter metafórico, conforme mostram os exemplos (47), (48) e (49), extraídos dos seguintes temas, respectivamente: *namoro, casamento, guerra*.

(47) *A mulher cai na tentação e perde a **castidade**.* (= virgindade).

(48) *As mulheres **fazem manobras** para os maridos.* (= enganam).

(49) *A noite chegou e **o sono se fez à cabeça**.* (= ficar com sono).

De fato, os itens/expressões lexicais destacados nesses exemplos podem ser considerados, até certo ponto, metafóricos. Isso significa que, os escreventes produziram esses itens/expressões servindo-se de certa capacidade criativa. Com isso, torna difícil afirmar que tais itens/expressões constituem, nos respectivos exemplos, espécie dos chamados *erros*.

6.1.2 Dados sintáticos: *concordância nominal e concordância verbal*

Nesta parte do trabalho, pretendemos examinar dados sintáticos do português escrito por estudantes universitários em Moçambique. Embora uma observação superficial dos dados do *corpus* permita constatar que o componente da sintaxe, nas suas variadas facetas, apresenta

variados fenômenos, neste trabalho, porém, consideramos apenas fenômenos de concordância nominal e de concordância verbal. A opção pela concordância nominal e pela concordância verbal se deve, conforme mencionado em 1.3, aos valores sociais que esses fenômenos assumem nos grupos sociais de fala/escrita em Moçambique, já que, no imaginário social do País, é possível identificar facilmente esses fenômenos e, conseqüentemente, evitá-los e avaliá-los.

Quanto à concordância nominal, esses fenômenos são analisados em gênero e em número. Já em concordância verbal, nossa análise se limita apenas aos fenômenos que se verificam em número, pelo fato de que, em gênero, a frequência é insignificante (3 casos apenas). Assim, o *corpus* apresenta 29 fenômenos de concordância nominal em gênero, 29 de concordância nominal em número, e 41 de concordância verbal em número.

Nesta análise, pretendemos mostrar que o português – assim como qualquer língua – é caracterizado por heterogeneidades tanto na fala quanto na escrita. E, uma das heterogeneidades diz respeito ao uso. Assim, dependendo da estratificação dos grupos sociais e/ou dos contextos, é possível encontrar a manifestação de diferentes práticas linguísticas que, em sociolinguística, recebem a denominação de *norma*. Para esta análise, consideramos o “recorte” de dois textos. Em negrito, destacamos construções que são diferentes da chamada norma culta. Mais adiante, fazemos a descrição das mesmas construções e respectiva sistematização da interpretação das mesmas.

Texto 1: *Importância da Língua*

*O homem é um ser inteligente que **outro seres**, ou pelo seu dinamismo na execução dos actos, pensamento, [...] neste sentido a língua [...]. A lingua é importante **nas várias area** em que o homem domina ou enfreta dia após dia o que se verifica por exemplo na escola: Os alunos apresentam **os seus possiveis problema** a professora usando a língua, bem como a professora*

emite Sobre o aluno **aos conhecimento** que tem através da língua; Em reacções do tribunal **o julgamento são feita** utilizando-se a língua, o engenheiro por além de fazer a sua tecnica usa alíngua [...]. Precisamos de notar que em vários sectores apesar da **diferença que existem** a língua é a base da expressão do pensamento, ela é a base da realização da vida pós acompanha o homem na sua gigantestica realização da inteligencia, assim o bom aperfeiçoa dia a dia a sua língua [...].

Texto 2: Namoro

Muitos jovens de hoje levam este assunto como se fosse brincadeira ou desporto [...]. **Com as publicidades que anda por aí** de jeito para além de que **os médicos e enfermeiros encoraja a fazer planeamento familiar**, tomar pilula para jovens, incentivos mais mais o namoro. É muito engraçado que **as miúdas que a gente vê a crescer hoje nos diz que somos crianças**. O namoro já não tem peso.

Dantes o namoro não era assim, todos os jovens antes de um conhecer o outro iam aos ritos de iniciação, preservavam a virgindade e optavam um namoro por abstinência [...]. **Antigamente os jovens era aconselhados pelos mais velhos** como satisfazer o seu ou a sua parceira, como respeitar um ao outro e como cuidar do seu marido quando casar [...]. Os pais também admitem agora que **os seus filhos tragam namorados ou namoradas em casa enquanto está a estudar**, pois é difícil fazer as duas coisas ao mesmo [...].

O exemplo (50), extraído do Texto 1, mostra a falta de concordância em número entre o determinante *outro* e o nome *seres*. O mesmo acontece com relação a *d[os] acto*.

(50) *O homem é um ser inteligente que **outro seres**, ou pelo seu dinamismo na execução **dos acto** [...].*

No primeiro caso, trata-se da ausência de uma flexão do determinante - do singular para o plural -; já no segundo caso, acontece algo inverso: é o nome que não é flexionado – do singular para o plural.

No exemplo (51), do Texto 1, encontramos um caso semelhante ao do exemplo (50):

(51) *Os alunos apresentam **os seus problema** a professora [...].*

Conforme se pode observar nesse exemplo, o SN (Sintagma Nominal) no plural dispõe de dois constituintes formalmente marcados, em posição pré-nuclear, e de um constituinte não formalmente marcado, o nome, que consiste no elemento nuclear. Note-se, no entanto, que no mesmo trecho ocorre uma realização linguística que obedece à chamada norma padrão de concordância em número entre o determinante e o nome: *os alunos*. Aqui, tanto o determinante quanto o nome contêm marcas explícitas de plural. Portanto, temos, num mesmo trecho, a presença de duas realizações linguísticas divergentes entre si, uma tida como padrão, outra não.

Passemos para o exemplo (52), tomado do Texto 1:

(52) *Em reacções do tribunal **o julgamento são feita** utilizando-se a língua [...].*

No exemplo (53), além da falta da marcação redundante de gênero entre o sintagma nominal *o julgamento*, na função de sujeito da oração, e a forma nominal (particípio) do verbo *fazer*, na função de predicativo do sujeito (*o julgamento/feita*), há falta de marcação redundante **de número entre o nome (*o julgamento*)**, atuando como núcleo do SN sujeito, e o verbo auxiliar (*são*). Conforme se pode observar, enquanto o nome, que deveria reger o processo, se apresenta formalmente não-marcado em número, o verbo auxiliar, formalmente regido pela regra, é sinalizado como forma de plural. Uma suspeita recai logo sobre o nome *reações* atuando como núcleo do SP (Sintagma Preposicional) na função de adjunto adverbial, o único marcado pelo plural. A saliência cognitiva desse nome, estrategicamente inserido na primeira posição nuclear da sentença, deve ter ativado a concordância no verbo *ser* no lugar do núcleo do sujeito. Caso inverso ao mencionado em (52) do Texto 1 é possível encontrá-lo em (53), tomado do Texto 2.

(53) [...] ***os jovens era aconselhados** pelos mais velhos [...].*

Conforme se pode notar, em (53), porém, o fenômeno da concordância aqui diz respeito à variação existente entre o sintagma nominal *os jovens*, marcado com plural explícito, e o verbo auxiliar *era*, não marcado, seguido de um particípio passivo com o plural marcado formalmente, como se a regra de concordância ativasse marcação formal apenas no predicativo.

Passemos para os exemplos (54) e (55) do Texto 2:

(54) *Com **as** publicidades **que anda** por aí [...].*

(55) ***Os médicos e enfermeiros** **encoraja** a fazer planeamento familiar [...].*

Conforme se pode observar, nos exemplos (54) e (55) encontramos nomes que apresentam plural formalmente explícito, em oposição às respectivas formas verbais que não o apresentam. Esses exemplos divergem, de certa forma, dos exemplos encontrados em (56) e (57). Enquanto naqueles se apresentam fenômenos de falta de concordância, nestes, porém, os mesmos não se verificam. É caso para dizer, mais uma vez, que há ocorrência de diferentes normas nos textos escritos.

(56) [...] *todos os jovens* [...] *iam aos ritos de iniciação* [...].

(57) [...] *os país* [...] *admitem* [...] *os seus filhos* [...].

Conforme mostra a descrição ora feita, os fenômenos nesses exemplos não são, obviamente, convencionalmente aceitos, já que não obedecem à norma culta. Uma classificação tradicional pode classificar esses fenômenos como pura e simplesmente um *erro* da sintaxe. Em uma análise sociolinguística, entretanto, os fenômenos que aqui não obedecem a norma padrão podem ter outra interpretação.

É preciso observar que Moçambique é um País constituído por grupos sociais escolarizados e não escolarizados. Entretanto, não é raro verificar que a prática linguística do português (particularmente na oralidade) tida como não padrão é característica da maioria dos usuários moçambicanos (escolarizados e não escolarizados) dessa língua. É importante observar também que a maioria da população moçambicana não tem ensino formal, principal meio de aprendizado do português. Esse fato significa que os estudantes universitários moçambicanos, parte da minoria dos indivíduos escolarizados, convivem, em diferentes contextos, com indivíduos tanto escolarizados como não escolarizados. Além disso, é preciso considerar que os estudantes universitários, antes de serem indivíduos escolarizados, já eram dotados de letramento (no seu sentido amplo) mesmo que, provavelmente, usuários de um acervo sintático mais ou menos considerado como não padrão.

Caso essa linha de pensamento seja verdadeira, urge afirmar que, o que vemos nesses textos é parte daquilo que Corrêa (2006) denomina *ruínas* indiciárias de textos escritos, por meio das quais se pode recuperar parte da história de uma civilização (no caso, a história da civilização oral, caracterizada, do ponto de vista linguístico, pelo multilinguismo). Vimos, por isso, que os estudantes universitários moçambicanos circulam tanto da norma tida como não-padrão para a norma padrão, quanto no sentido inverso. Esse fato permite afirmar que, apesar da imposição da norma europeia do português, a realidade linguística prática mostra que tal norma não é integralmente cumprida. Permite afirmar também que os estudantes universitários moçambicanos apresentam um entrelaçamento entre a norma padrão e a norma não-padrão, fato esse que pode ser explicado a partir do próprio contexto sociohistórico e educacional da aprendizagem da fala/escrita do português no País.

6.2 Os dados sob ponto de vista da heterogeneidade da escrita

Nesta parte do trabalho pretendemos fazer uma abordagem sobre dados específicos dos textos escritos por estudantes universitários em Moçambique. Pretendemos, de forma específica, mostrar a presença da heterogeneidade nesses textos. Conforme observa Corrêa (2001), é possível constatar a heterogeneidade da escrita nas várias dimensões da linguagem: no léxico, na sintaxe, na grafia, no aspecto gráfico. No caso dos textos escritos por estudantes universitários, a dimensão que facilmente mostra a presença do oral, a nosso ver, é a grafia de certos itens lexicais, conforme mostram os exemplos a seguir.

(58) *A Língua [...] é um código indispensável para **ḍiscodificar** [**descodificar**] [...] mensagens que podemos encontrar no universo.*

(59) *[...] Carlos e afonso acabaram **ḍiscobrindo** [**descobrindo**] que aquele avô [...] não se tratava de nenhum fantasma [...].*

Os exemplos (58) e (59) mostram itens lexicais cuja grafia registra uma representação da elevação da vogal **e** para **i**: *ḍiscodificar*, em (58); *ḍiscobrindo*, em (59). Conforme se pode observar nesses exemplos, os fenômenos não obedecem à escrita convencional do português.

Em uma análise superficial, esses fenômenos podem ser considerados como pura e simplesmente *erros*, que refletem ou o desconhecimento de regras ortográficas da norma padrão do português, ou a interferência da oralidade na escrita. Nessa última hipótese, seria fácil afirmar que há uma transposição da oralidade para a escrita, no que diz respeito à sílaba pretônica “des”, já que “*discodificar*” denota a pronúncia do item lexical *descodificar* (além da possibilidade do alçamento do “o”); e “*discobrir*” diz respeito à pronúncia do item lexical *descobrir*.

É preciso realçar o fato de que a escrita, considerada sob ponto de vista da heterogeneidade, não está desprovida da oralidade. Portanto, a representação que o escrevente faz da gênese da escrita parte da hipótese de que a escrita é uma tradução fiel do que se produz como som na oralidade. Tomar a oralidade como modelo de produção escrita é, pois, um dos traços que constituem a heterogeneidade da escrita, quando considerada da perspectiva de seu processo de produção. A heterogeneidade da escrita reproduz, portanto, a heterogeneidade linguística constitutiva do próprio sujeito que escreve.

Em uma análise acurada desses fenômenos, é preciso considerar também a imagem que o estudante universitário moçambicano tem do próprio código institucionalizado da escrita do português. Os fenômenos que acabamos de apresentar mostram a alternância vocálica de /e/ para /i/ como marca da representação que o escrevente faz da gênese da escrita. Com base em Corrêa (2001), a troca entre /i/ e /e/, representada na escrita, pode marcar, ainda, outro tipo de representação do escrevente. Portanto, na dimensão fônico-lexical pode haver também uma circulação do escrevente pelo que ele imagina ser o código escrito institucionalizado. De fato, essa circulação dialógica que o escrevente universitário moçambicano faz pelo código escrito institucionalizado pode ser comprovada pelos (60) e (61):

(60) [...] *surgiu o sonho de **engressar**-me no Ensino Superior [...].*

(61) *Só o homem é que **possue** [...] características que lhe possibilitam o uso da língua [...].*

Fazendo um paralelo entre os exemplos (58); (59) e (60); (61) fica claro que na escrita dos estudantes universitários moçambicanos há circulação do escrevente tanto pelo que ele representa sobre a gênese da escrita (produzindo, na escrita, o que ele percebe de sua própria produção oral) quanto pelo que ele representa sobre o código escrito institucionalizado (produzindo, na escrita, o que ele supõe como sendo a representação

própria desse código, mesmo que fugindo ao que ele próprio percebe de sua produção oral).
Desse modo, fica, pois, marcada a constituição linguística heterogênea do próprio sujeito.
O escrevente revela, portanto, aspectos de sua identidade linguística por meio da escrita ao produzi-la de modo heterogêneo.

7 CONCLUSÕES

De acordo com a perspectiva teórica da Sociolinguística, a variação linguística se opera em decorrência tanto de fatores internos à língua quanto de fatores externos a ela. Assim, essa teoria identifica inúmeros fatores, tais como: contato entre línguas, nível de escolaridade, idade, sexo, profissão, situação sócio-econômica, sócio-histórica, étnica.

No caso do português escrito por estudantes universitários em Moçambique, podem ser vários os fatores tanto internos quanto externos que nele atuam para desencadear a variação linguística. Entretanto, neste estudo destacamos os seguintes fatores: contato entre línguas, nível de escolaridade, situação sócio-histórica e etnolinguística, fatores decorrentes da heterogeneidade das normas da língua e da escrita.

Desse modo, com relação ao contato entre línguas, constatamos, particularmente em nível lexical, que os empréstimos que se verificam no *corpus*, extraídas das línguas bantas para o português, dizem respeito não só simplesmente à transposição do léxico, mas também a transformações morfológicas.

No que diz respeito ao fator nível de escolaridade, constatamos, de forma particular no nível lexical, a apreensão com vista a escrever segundo as exigências da norma do português e, tal apreensão desencadeia a modificação, de forma exagerada, a certas palavras, particularmente no processo de sufixação. Aqui constatamos, também, a tendência de neutralização do substrato banto, ou por causa da autoridade das regras formais da gramática do português, ou por causa do imaginário do universitário moçambicano em aplicar regras do português em todos os contextos, devido ao valor de troca dessa língua no comércio de bens simbólicos.

Com relação à situação sóciohistórica e etnolinguística do País, pensamos que ela contribui, de certa forma, para a variação do português, particularmente no que diz respeito ao uso de itens lexicais das línguas bantas. Pensamos que o uso desses itens mostra uma tendência, por um lado, de afirmação/reafirmação da identidade linguística dos escreventes e, por outro, de afirmação/reafirmação da face à norma linguística imposta.

Já, no que diz respeito à heterogeneidade linguística, constatamos, particularmente na sintaxe: concordância nominal e concordância verbal, a presença de uma prática linguística diferente de outra tida como culta. Desse modo, no português dos universitários é possível encontrar uma convivência entre a norma do português tida como culta e outra(s) norma(s) consideradas não culta. Com relação à heterogeneidade da escrita, constatamos, no léxico, a circulação dialógica que os escreventes universitários moçambicanos fazem em relação a dois dos eixos de representação do processo de escrita (o da representação de gênese da escrita e o da representação do código institucionalizado).

Depois dessas constatações, podemos afirmar que:

(i) apesar da política linguística de imposição da norma padrão europeia do português, adotada por Moçambique, a prática linguística real do País reaparece na produção textual dos universitários; e,

(ii) o fato de as gramáticas usadas no ensino formal em Moçambique serem de natureza prescritiva, e terem o português europeu como parâmetro normativo, o letramento se caracteriza por uma prática de memorização da norma padrão, e por uma prática de distanciamento de qualquer marca sócio-histórica e linguística dos estudantes moçambicanos.

Desse modo, fica então a impressão de que, a partir dessas constatações, nossas hipóteses se confirmam.

Importa realçar que em Moçambique, é profunda a separação entre a variedade “cultura” ou “padrão” do português e as outras variedades do português, consideradas como desvios, particularmente no processo de ensino em que se aplicam as mesmas gramáticas prescritivas usadas no contexto europeu. Parece-nos, no entanto, inconcebível que a política linguística moçambicana se mostre tão fortemente dependente da norma europeia em detrimento de uma prática linguística real.

Ao depender de gramáticas prescritivas da norma europeia, parece que a política linguística moçambicana se esquece de um aspecto histórico extremamente relevante do processo de legitimação de uma norma. De acordo com Gnerre (1998), um dos principais aspectos do processo de legitimação de uma norma “cultura” ou “padrão”, é associá-la à tradição gramatical, inventariá-la nos dicionários e fazê-la portadora de uma tradição cultural e de uma identidade nacional (cf. GNERRE, 1998, p. 11). Esse processo de fato ocorreu com o português europeu, quando no século XVI, publicou-se a primeira gramática do português (OLIVEIRA, [1536]2000).

Conforme se pode depreender, esta noção de norma culta ou padrão, particularmente no que diz respeito à “tradição cultural” e à “identidade nacional”, entra em contradição com a realidade moçambicana. Quando refletimos, por exemplo, sobre “estudantes universitários” moçambicanos, devemos ter em consideração que eles são membros de uma realidade sócio-histórica e etnolinguística distinta; ou seja, no mínimo, indivíduos portadores de realidades linguísticas mais ou menos idênticas dentro do País e, mais ou menos diferentes da realidade europeia.

Desse modo, é preciso ter em conta que os grupos etnolinguísticos moçambicanos, por exemplo, se definem também pelas línguas que falam. Essas línguas pertencem a uma cultura

ou uma tradição oral²⁸. Apesar de haver escritos nessas línguas, e sua padronização escrita ser instituída nos anos 1980, elas foram consideradas, ao longo dos tempos, como “culturas sem tradição escrita”. Talvez a primeira reflexão crítica relativa à escrita do português em Moçambique, na tradição europeia, tenha em conta, primeiramente, à tradição oral²⁹ dessa língua, que caracteriza formas consistentes e comuns para os grupos etnolinguísticos do País a que esses universitários se inserem.

É preciso ter em conta, também, o valor simbólico de que goza o português em Moçambique. Nesse caso, é preciso considerar, de forma específica, que os escreventes são indivíduos que se enquadram em uma classe social: estudantes universitários; portanto, indivíduos que compartilham atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita: sua natureza, suas funções e os valores que a ela estão associados. Talvez a segunda reflexão crítica levasse em conta tais atitudes, expectativas e crenças que os estudantes podem ter sobre a prática escrita “cultura”, já que essa prática está ligada à minoria letrada do País, associada, geralmente, ao poder político e econômico. Assim, o esforço pela prática escrita “cultura” do português parece representar uma renúncia de sua própria identidade social para aderir ao mundo culto. Esta renúncia, muitas vezes, “é vista como necessária para a conquista de uma suposta condição mais alta dentro da sociedade de classes” (GNERRE, 1998, p. 55).

Pode-se mencionar aqui, o caso, discutido por Labov (1978) de pré-adolescentes da comunidade afro-americana, que abandonam o convívio do grupo central de pares e de sua cultura de rua para aderir à norma do inglês padrão, mais vinculada à cultura branca dominante. Muitas são as razões para essa renúncia, mas uma delas tem a ver com a

²⁸ A história reza que, na África, certas línguas já se escreviam antes da colonização. Uma dessas formas são as escritas pictográficas. Com a colonização, numerosos africanos precisaram aprender ou reaprender a escrever e ler em um outro sistema que não é seu (cf. BATTESTINI, 1996).

²⁹ É importante observar que aqui não se defende a imagem estereotipada de que África, mais particularmente os grupos etnolinguísticos moçambicanos aqui vinculados, constituem um povo sem escrita.

influência dos pais, da escola, e mesmo da própria percepção do indivíduo sobre as vantagens, para si, de assumir a cultura dominante.

Dessa maneira, um problema que parece central no ensino do português escrito em Moçambique é, até o momento, o da ausência extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre a oralidade e a escrita (GNERRE, 1998; CORRÊA, 2001, 2004). Segundo Gnerre (1998), “a partir do momento em que não se dá espaço à fase de mediação entre oralidade e escrita, complica-se, posteriormente, o momento já intrinsecamente difícil de ensino da escrita”.

O que se pretende defender aqui é que o ensino/aprendizagem do português em Moçambique deve ter em conta não só a escrita, mas também a oralidade dessa língua, ou seja, nos dizeres de Gnerre (1998), deve haver uma mediação entre a oralidade e a escrita. Isso significa que a política linguística moçambicana deve ter a sensibilidade de elaborar estratégia e instrumentos teóricos consistentes que, primeiro, desenvolvam o gosto e a confiança pela oralidade, o prestígio da arte verbal³⁰ (GNERRE, 1998) e, segundo, permitam a uma visão sobre o caráter heterogêneo da língua em geral, e da escrita em particular (CORRÊA, 2001, 2004).

³⁰ Conforme mencionado neste trabalho, a oralidade e a escrita não são modalidades opostas, e nem têm uma relação de superioridade uma da outra (CORRÊA, 2001; 2004; MARCUSCHI, 2010), mas é possível afirmar que, em termos cronológicos, a oralidade é anterior à escrita (MARCUSCHI, 2010). Dessa maneira, pensa-se que, se se dar espaço, primeiro à criatividade oral, é possível que a criatividade escrita obtenha, posteriormente, resultados positivos (GNERRE, 1998), já que, uma confiança e criatividade na oralidade podem “desaguar” para a escrita, e produzir maior confiança e maior criatividade individual na expressão linguística nessa modalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBARRAN, M. J. *Aspectos sintático-semânticos dos verbos locativos no português oral de Maputo*. Lisboa, I.C.A.L.P./Angolê-Artes e Letras. 1991.
- ALKIMIN, T. Sociolinguística: parte I. In: F. Mussalin e A. C. Bentes. *Introdução à linguística*. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p. 21-48.
- ALVES, I. M. A neologia na língua falada. In: PRETI, D. *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP, 2003, p. 262-273.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- BATTESTINI, S. Escritas africanas (inventário e problemática). In: CATACH, N. (Org.). *Para uma teoria da língua escrita*. Trad. De F. M. L. Moretto e G. M. Machado. São Paulo: Editora Ática, 1996, p. 151-156.
- BLIKSTEIN, I. *Técnicas de comunicação escrita*. 11 ed., São Paulo: Editora Ática, 1993.
- BLOMMAERT, J. et alii. *Peripheral normativity: Literacy and the production of locality in a South African township school*. *Linguistics and Education*, V. 16, 2005, p. 378-403.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CALVET, L. *As políticas linguísticas*. Trad. de I. O. Duarte, J. Tenfen, M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Trad. de M. Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística (parte II). In: F. Mussalin e A. C. Bentes. *Introdução à linguística*. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p. 49-75.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 42, 227-228 e 230.
- CAPRISTANO, C. C. *Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola*. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, v. 1, p. 171-193, 2010.
- CHNAIDERMAN, M. Língua(s)–Linguagem(ns)–Identidade(s)–Movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 49; 55).
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001, p. 135-166.
- _____. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas (SP), IEL-UNICAMP, v. 45(2), 2006, pp. 205-224.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIAS, H. N. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar*. Maputo: Promédia, 2002.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa Contemporânea. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001.

ECKERT, P. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

FISHMAN, J. A. A sociologia da linguagem. Trad. de A. Cabral. In: *Sociolinguística*. M. S. V. da Fonseca e M. F. Neves. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1974.

FIRMINO, G. A “questão” linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique: Maputo: Promédia, 2002.

_____. *Processo de transformação do Português no contexto pós-colonial de Moçambique*. Maputo: 2008. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/index>. Acesso em 23/01/2011.

GARMADI, J. *Introdução à sociolinguística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*, 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GONÇALVES, P. Perfil dos estudantes universitários: áreas críticas e instrumentos de análise. In: P. Gonçalves (Org.). *O português escrito por estudantes universitários: descrição linguística e estratégias didáticas*. Maputo: Texto Editores, 2010, p. 15-50.

_____. Tipologia de “erros” do português oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In: STROUD, C. e GONÇALVES, P (Orgs.). *Panorama do português oral do Maputo Volume II: A construção de um banco de “erros”*. Maputo: INDE, 1997a, p. 37-60.

HAUGEN, E. Dialeto, língua, nação. In: M. Gagno (Org.). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

HILGERT, J. G. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, D. (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP, 2000, p. 19-20.

HYLTENSTAM, K.; STROUD, C. *Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o 1º grau do ensino primário em Moçambique: II. Questões linguísticas*. Trad. de E. Romão. República de Moçambique: INDE, 1997.

INSTITUTO Nacional de Estatísticas. *Censo geral da população e habitação*. Moçambique, 2007. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/>. Acesso em 20/08/2010.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Language in the Inner City: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1978.

LOPES, A. J. *Política linguística: princípios e problemas*. Maputo: Livraria Universitária, 1997.

MAHER, T. M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 117.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. Trad. de M. da G. de Moraes. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 70- 82.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: M. C. Mollica e M. L. Braga. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 9-14.

NGUNGA, A. *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.

OLIVEIRA, F. De. *Gramática da Linguagem Portuguesa (1536)* (Edição crítica, semidiplomática e anastática por Amadeu Torres e Carlos Assunção). Lisboa, 2000.

OLIVEIRA, M. A. de. *Algumas notas sobre o conceito de variável linguística e sua dimensão nas descrições gramaticais*. Boletim da ABRALIN, V. 8, 1986.

ORLANDI, E. P. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 203-207.

PAGOTTO, E. Sociolinguística. In: *Introdução às Ciências da Linguagem – Linguagem, História e Conhecimento*. J. H. Nunes e C. C. Pfeiffer (Orgs.). Campinas: Fontes, 2006, p. 49-72.

PLANO Curricular do Ensino Básico. Moçambique: INDE/MINED, 2003.

PRETI, D. Norma e variedades lexicais urbanas. In: A. T. de Castilho. *Português culto falado no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989, p. 157-168.

_____. Variação lexical e prestígio social das palavras. In: PRETI, D. (Org.). *Léxico na língua oral e na língua escrita*. São Paulo: Humanitas FFLCH-USP, 2003.

_____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

PRIETO, C. R. *O léxico e as variações extralinguísticas*. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 1980.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Trad. de A. Pisetta. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 36-42.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. de S. Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 217-224.

SANKOFF, D.; LABERGE, S. The linguistic market and the statistical explanation of variability. In: SANKOFF, D. (Org.). *Linguistic Variation: Models and Methods*. New York: Academic Press, 1978, p. 239–250.

STROUD, C. Pressupostos subjacentes à construção dos exercícios. In: GONÇALVES, P.; STROUD, C. *Panorama do português oral de Maputo volume IV: vocabulário básico do português (espaço, tempo e quantidade). Contexto e prática pedagógica*. Maputo: INDE, 2000, p. 29-54.

_____. Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. In: STROUD, C. e GONÇALVES, P (Orgs.). *Panorama do português oral do Maputo Volume II: A construção de um banco de “erros”*. Maputo: INDE, 1997a, p. 9-35.

_____. Corpus: antecedentes, quadro teórico e aspirações práticas. In STROUD, C.; GONÇALVES, P. (Orgs.) *Panorama do português oral de Maputo - Volume I: objectivos e métodos*, Maputo: INDE, 1997b, p. 11-46.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

WOLFRAM, W.; FASOLD, R. W. *The study of social dialects in American English*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1974.