

A LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE: PRÁTICAS DISCURSIVAS, PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PORTUGUESE LANGUAGE IN MOZANBIQUE: DISCURSIVE AND PEDAGOGICAL PRACTICES AND TEACHER TRAINING

David António*

Ismara Tasso**

RESUMO: O português em Moçambique é a segunda língua para a maior parte da população do país. Adotada como língua oficial, de ensino e de formação, as práticas pedagógicas fundam-se no Português Europeu, estabelecem-se na norma prescritiva, criando possibilidades de confronto e de contradições, em especial no ensino com o Português de Moçambique, uma vez que esta língua se estabelece pela norma objetiva. Sob a perspectiva da análise do discurso de linha foucaultiana, o estudo busca realizar uma avaliação diagnóstica sobre as relações conflituosas no ensino do português, recorrendo à formação das modalidades enunciativas. O *corpus* reúne uma série enunciativa cujas análises apontam para a existência de uma prática discursiva que se estabelece numa pedagogia de variação.

PALAVRAS-CHAVE: Português europeu/de Moçambique. Ensino e formação de professores de português. Práticas discursivas e pedagógicas.

ABSTRACT: Portuguese in Mozambique is the second language for most of the country's population. Adopted as an official language of teaching and training, pedagogical practices are based on European Portuguese, established in the prescriptive norm, creating possibilities of confrontation and contradictions, especially in the teaching with Portuguese of Mozambique, since this Language is established by the objective norm. From the perspective of the analysis of the Foucaultian line discourse, the study seeks to perform a diagnostic evaluation on the conflictual relations in the teaching of Portuguese, using the formation of the enunciative modalities. The corpus brings

* Universidade Estadual de Maringá (UEM/CAPES/GEDUEM/CNPq)/Universidade Pedagógica – Moçambique (UP), e-mail: davidantoniosixpene97@gmail.com.

** Profa.do Dpto. de Língua Portuguesa e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Pós-Doutora em Linguística pela Unicamp, Pós-Graduada em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp Araraquara. Líder do Grupo de Estudos do Discurso - GEDUEM-CNPq, e-mail: tassojs@terra.com.br.

together an enunciative series whose analyzes point to the existence of a discursive practice that establishes itself in a pedagogy of variation.

KEY WORDS: Portuguese / Mozambique. Teaching and training of Portuguese teachers. discursive and pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O presente estudo centra-se na abordagem do ensino da língua portuguesa em Moçambique – país de usos e costumes multilíngues – com foco para a instituição das práticas discursivas, pedagógicas e de formação de professores nos Institutos de Formação de Professores Primários (IFP) que atuam na Província da Zambézia. Devido ao carácter multilíngue do país, há duas normas linguísticas concomitantes em atuação. A primeira delas é a que estabelece relações com a língua oficial; por se referir à língua descrita com suas normas, deliberadamente já tratadas e normatizadas, é reconhecida por suas categorizações como prescritiva; contudo, em geral, não atende, no plano das expectativas de proficiência, eficiência e domínio linguístico o que se espera do ensino escolar, pelo menos nas séries iniciais e imediatamente posteriores, por isso, diz-se se tratar de uma língua “imaginada”¹. Em contrapartida, a outra língua, refere-se ao português moçambicano, é aquela que é

praticada na sociedade, por isso, mais objetiva, e à qual se denomina por isso mesmo, objetiva (MONTEAGUDO, 2011).

O português moçambicano tem se constituído em nó górdio para o ensino naquele país, dadas as questões normativas de língua oficial. Nesse sentido, sob o regime imposto pela tecnologia da biopolítica², a questão a ser compreendida neste artigo é: como as condutas conflituosas e contraditórias acerca do funcionamento do Português Europeu (PE), norma prescritiva e oficial e a variante emergente do Português em Moçambique (PM), norma objetiva, para o ensino e a formação de professores nos Institutos de Formação de Professores, em Moçambique, dificultam a implementação de práticas pedagógicas como condição de possibilidade

¹ Segundo Anderson (2008), na sua obra sobre *as comunidades imaginadas*, debruçando-se sobre ‘a memória e o esquecimento’, postula que “o que ocorre com as pessoas modernas ocorre também com as nações. A consciência de estarem inseridas no tempo secular e serial, com todas as suas implicações de continuidade e, todavia, de ‘esquecer’ a vivência dessa continuidade [...], gera a necessidade de uma narrativa de ‘identidade’” (p. 279).

² Técnicas de *poder* presentes em todos os níveis do corpo social e utilizadas por instituições bem diversas (a família, o Exército, a escola, a polícia, a medicina individual ou a administração das coletividades) (FOUCAULT, 1999, p. 132). Na reconstrução das formulações do termo biopolítica, FARHI NETO (2007) postula que “[...] na abordagem da biopolítica como dispositivo de segurança dá-se maior enfoque às ações do cuidado, de proteção, de defesa, ações mais negativas, digamos, do que positivas. Com isso, Foucault amplia a perspectiva analítica da biopolítica, da questão do racismo, da eugenia, para um novo campo, a segurança, que lhe permite continuar a interpretar, biopoliticamente, as relações contemporâneas entre Estado e população [...] a biopolítica, o exercício do poder do Estado, como cuidado com a vida da população diante dos perigos que constantemente ameaçam, segundo Foucault, é a modalidade contemporânea do poder político” (p. 80 - 83).

para o ensino de e em língua portuguesa no país? Diante dessa problematização o presente artigo tem como objetivo realizar uma avaliação diagnóstica sobre as relações conflituosas inscritas nas estruturas basilares do ensino e da formação de professores da e em língua oficial portuguesa em Moçambique.

O estudo em desenvolvimento³ tem por meta contribuir para as reflexões necessárias à melhoria da qualidade de ensino e de formação de professores de e em português em Moçambique, tomando como ponto de partida e de base para as discussões e embates, que aqui se apresentam, práticas discursivas e pedagógicas circunscritas à atual situação linguística do país.

Sob tal perspectiva, os dados utilizados resultam de questionários aplicados em Institutos de Formação de Professores em Moçambique, conforme explicitados a seguir. Os sujeitos da pesquisa dos quais nos servimos foram constituídos por formadores

dos Institutos de Formação de Professores de Quelimane (IFPQ) e de Morrumbala (IFPM), no ano de 2015, na província da Zambézia, em Moçambique, num total de catorze formadores, sendo sete da área de língua (portuguesa); sete da área de ciências sociais e naturais, cuja identificação e apresentação no trabalho será feita com o código FdorNXYZ (Fdor=formador; N=número aleatório do formador de 1 a 14; X=primeira letra do IFP conforme Quelimane ou Morrumbala; YZ=nome da área ou disciplina) nas respectivas séries-secundárias (SE), na variedade do PE. Por estarem inseridos numa sociedade multilíngue, três dos formadores têm o português como língua materna/primeira língua (LM/L1), dez têm o português como L2 e apenas um tem, simultaneamente, o português e o bantu – grupo de línguas indígenas faladas em Moçambique – como LM/L1, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1: Área onde atua, línguas faladas e o IFP onde atua

Fdor	Fdor1	Fdor2	Fdor3	Fdor4	Fdor5	Fdor6	Fdor7	Fdor8	Fdor9	Fdor10	Fdor11	Fdor12	Fdor13	Fdor14
Área	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	CN	CN	SC	SC	SC	SC	CN
LP	L2	L2	L2	L2	L2	L2	L2	L2	LM/L1*	LM/L1	LM/L1	L2	LM/L1	L2
IFP	Mor	Que	Mor	Mor	Que	Que	Mor	Mor	Mor	Mor	Mor	Que	Que	Que

Fonte: o autor

Legenda:

*Para além do português este formador tem uma língua bantu como LM/L1; Fdor=formador; LP=Língua Portuguesa; IFP=Instituto de Formação de Professores; LM=língua materna; L1=língua 1; l2=língua2; Mor=Morrumbala; Que=Quelimane; CN=Ciências Naturais; SC=Ciências Sociais.

³ Período de realização do Projeto de Pesquisa 2014-2018: **O regime do olhar o português como língua de ensino e de formação de professores nos Institutos de Formação de Professores em Moçambique:** acontecimento, identidade linguística e práticas discursivas.

Nessa vertente, consideramos para o estudo, as categorias ligadas ao perfil profissional e linguístico dos formadores, a interpretação/valorização da existência das variedades do PE e do PM própria de cada um deles e a variedade que esses mesmos sujeitos usam na interação/transposição dos conteúdos.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O estudo norteou-se pelos fundamentos teórico-metodológicos da análise do discurso franco-brasileira, da linha foucaultiana, recorrendo à formação das modalidades enunciativas para o estabelecimento das condições de produção de questões linguístico-educacionais.

Importa destacar que a constituição dos saberes de uma ciência normalmente apresenta certa regularidade na sua prática. Assim, Foucault (2008, p. 133) entende esta prática como um “[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Neste estudo, as práticas discursivas são constituídas por práticas sociais – produção de saberes e vontade de verdade –, bem como todo o saber-fazer em torno da formação de professores do ensino primário de e em português, agenciado pelo processo de ensino e aprendizagem plasmado no (s) plano (s) curricular (es), incluindo todo o processo ligado à alfabetização e ao letramento a eles acometidos.

O discurso estabelece, desse modo, uma relação de compatibilidade com o enunciado – este enquanto função de existência. Nessa relação, as modalidades enunciativas, segundo Foucault (2008, p. 56), compreendem, em primeiro lugar, a existência do *status* dos indivíduos – “e apenas eles” – que têm “o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso”. Em segundo lugar, o autor alude que é importante descrever os lugares institucionais de onde o indivíduo “[...] obtém o seu discurso e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação)”. Em terceiro lugar, o filósofo faz referência às condições em que “[...] as posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”. Nesse sentido,

[...] as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou a função unificante de *um* sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*, nos diversos *lugares*, nas diversas *posições* que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. Se esses planos estão ligados por um sistema de relações, este não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra, mas pela especificidade de uma prática discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 61. Grifo nosso).

No caso desta pesquisa, cabe ao formador ter o discernimento de falar sobre a

língua portuguesa e a situação linguística que a circunscreve, sobretudo em disciplinas que ministram. Haja vista que esse formador exerce a mesma função instrucional nos IFPs de Quelimane e de Morrumbala. Além dessa função, cabe a ele estabelecer modelos de condutas ao educador, além da proficiência em PE para o ensino em sala de aula.

Assim, os pressupostos teórico-metodológicos acima descritos encaminham-nos no estabelecimento das condições de produção de questões sociolinguísticas e educacionais no país, cujos estudos, se equiparam aos apontados por Correia (2014), sobre a realidade brasileira. Segundo essa autora, a prática social do dia-a-dia, incluindo a pedagógica, prima pelo ensino da e na norma padrão em detrimento das variedades cultas e de outras existentes, na sua especificidade. No caso de Moçambique a norma-padrão é a variedade do PE, cujo uso e ensino são obrigatórios em todos os subsistemas de educação, em detrimento da variedade do PM, considerada marginal.

Em torno disso, nessa sociedade, os linguistas situam as variedades do PE e do PM faladas no país, comparando com o que Faraco (2008, p. 170-171) alude para o contexto brasileiro, no “contexto das práticas socioculturais da escrita, defendendo, em consequência, uma prática pedagógica centrada no letramento em sentido amplo [...]”, numa tentativa de concepção de uma pedagogia de variação linguística⁴. No seu desenvolvimento, este autor acrescenta que “talvez

possamos dizer, por exemplo, que avancemos razoavelmente na construção de uma pedagogia de leitura. [...] Talvez possamos dizer também que avancemos razoavelmente na construção de uma pedagogia da produção de texto” (p. 176). Tal é ponto de partida para a nossa reflexão.

PRÁTICAS DISCURSIVAS, PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como nos referimos anteriormente, no presente estudo, consideramos práticas discursivas como o saber-fazer atinente à(s) prática(s) pedagógica(s) nos IFPs. Sob este viés, no regime imposto pela tecnologia da biopolítica, urge perceber as condições de possibilidade que assentam nas dificuldades de se instituir prática(s) pedagógica(s) menos conflitante(s) que atente(m) minimamente ao respeito às diversidades linguísticas e étnico-culturais em busca de uma prática pedagógica coerente no ensino e na formação de professores de e em português nessas instituições de formação em Moçambique.

Entendendo que o formador é o sujeito forjador das práticas pedagógicas nos IFPs, enquadrarmô-lo nos conceitos concebidos por Foucault, e, dessa forma, em ter um *status* – marcando o primeiro momento com “critérios de competência e de saber; instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que dão direito – não sem antes lhe fixar limites – a prática e a experimentação do saber” (FOUCAULT, 2008, p. 56). Nesse sentido, observamos que os formadores dos IFPs têm uma situação linguística que mostra serem sujeitos com o português como LM/L1; com o português como L2 e ainda com o português

⁴ A linguística aplicada, no Brasil conta com estudos de variação linguística de autores como Faraco (2008); Bagno (2007); Zilles e Faraco (2015), entre outros.

e LBs como LM/L1, identificando o pertencimento a uma sociedade com um saber atravessado pelo multilinguismo (conf. Tabela 1).

Pelo seu *status* de ser falante das línguas existentes em Moçambique, bem como de ser formador, ele se encontra no direito regulamentar e aceito de falar sobre a situação linguística do país e sobre as práticas discursivas e pedagógicas na formação de professores nos IFPs. Sendo assim, observemos as séries enunciativas (SE) abaixo, sobre a pergunta formulada aos formadores nas disciplinas que ministram: “como você, professor, valoriza/interpreta a existência de duas variedades do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos desta disciplina com os formandos?”

SE1: “valorizo porque é um fenômeno que não se pode menosprezar dado que é muito importante no ensino, ou seja, no processo do ensino e aprendizagem. Que a partir destas possivelmente se façam comparações e haja de certa maneira algum cruzamento nelas” (Fdor2QLP).

SE2: “não resta dúvida que deve existir duas variedades no processo de ensino aprendizagem para facilitar a percepção daquilo que nós vamos ensinar, visto que ainda existem crianças que não sabem falar e nem escrever o português” (Fdor12QCS).

A partir das séries enunciativas SE1 e SE2, constatamos que os formadores utilizam o português como língua de ensino, sem a especificação de que se referem ao PE ou ao PM, contudo evidencia-se o uso das duas variedades concomitantemente no país, respectivamente como norma prescritiva e

norma objetiva, aproveitando a categorização de Monteagudo (2011) para caracterizarmos as duas variedades do português em Moçambique. Nesse âmbito, o que se questiona no presente estudo é que embora, naquele país, seja obrigatório o PE, é muito difícil não se fazer uso do PM em ambiente escolar, mesmo que minimamente, visto que está a variedade que tem sido praticada no dia a dia dos moçambicanos, cujos valores não podem ser negados.

Para o efeito, todos os formadores inquiridos pela aplicação do questionário afirmaram que valorizam a (co)existência do PE e do PM na abordagem dos conteúdos nas suas disciplinas com os formandos nos IFPs, enquanto lugar de prática discursiva em que contextos se desdobram: (i) na necessidade de ajudar os formandos a distinguirem o PE do PM; (ii) nos cuidados de que o PM não possa criar problemas de percepção dos conteúdos; (iii) no respeito ao estrato social dos formandos em relação a sua tendência ao português, conforme falantes do PE ou do PM; (iv) na distinção das duas variedades em relação às línguas do grupo bantu faladas pelos formandos; e (v) na ajuda ao formando na percepção de um espírito patriótico que se baseia na valorização das línguas e com elas da cultura – na posição sujeito assumida pelos formadores – aspectos importantíssimos da diversidade étnica e cultural e ser respeitada desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU – Organização das Nações Unidas.

Ao se considerar a coexistência das línguas portuguesas, variante europeia, como oficial e norma padrão em Moçambique (PE)

e a variante moçambicana (PM), consideramos tratarem-se de posicionamentos que produzem enunciados que apontam para a (co)existência de duas variedades do português em sala de aula nos IFPs e que são conflitantes pela disputa do espaço na veiculação dos conteúdos nas diversas disciplinas. Igualmente, notamos a falta de harmoniana concepção das variedades do PE e do PM pelos formadores, em particular, e das línguas existentes, em geral, na mesma sala de aula, bem como a necessidade de busca de uma regularidade nos procedimentos metodológicos face à existência dessas variedades e/ou dessas línguas como meios de “transposição dos conteúdos”. O que é muito marcante em todo o processo é que o sujeito-formador encontra-se cindido e indeciso quanto ao emprego da variedade do português na veiculação dos conteúdos em sala de aula, justificado pelo valor normativo que cada variedade ocupa na sociedade moçambicana.

Por sua vez, os contextos apresentados pelos formadores sobre a preponderância do PE sobre o PM parecem marcados por uma avaliação diagnóstica de insuficiência de maturidade que os formandos revelam, uma vez que desejam ou parecem desejar muito que a variante do português moçambicano fosse mais marcadamente nacional que o que é atualmente tido por oficial. Nesses termos, deseja-se que o português oficial fosse o da transição, o PM, o que é o cenário nacional, que é o sentimento nacional, contudo, não se tem a descrição adequada e a gramaticalização da língua tal qual a língua oficial requer no momento, por isso, ainda se considera em nível de desenvolvimento, ainda se toma

por uma paixão. Uma paixão que se espera tornar-se uma realidade muito próxima para o moçambicano.

O que os dados apontam é que a maior parte dos formandos é de identidade linguística Bantu e se deparam, ao ingressar nos IFP, com a língua de ensino PE. Embora como demonstrado em SE1 e SE2 ocorram situações de uso de ensino com a variante em PM. Situações de ensino e de aprendizagem de extrema complexidade que colocam o formador em conflito com as estratégias metodológicas que ele mesmo planejou em função das orientações plasmadas no PCFPP, tentando buscar outras que se adequam à realidade que encontra. Vejamos abaixo:

SE3: “[...]o aluno tenha L1 sua língua materna bantu na sala de aula, ele obrigatoriamente é submetido a L2 que é o português de modo a ter competências básicas e o professor lograr os seus objetivos. Logo a L2 é língua obrigatória segundo a realidade de Moçambique” (Fdor14QCN).

SE4: “Faz-se a pergunta em Português e esperar que os formandos respondam nas suas línguas e daí estruturar o que os formandos respondem” (Fdor7MLP).

Ao mesmo tempo, assiste-se em Moçambique uma interferência acentuada do português brasileiro (PB), quer na esfera cotidiana, quer nas escolas, através da circulação de textos dos gêneros novelas televisivas, obras literárias e científicas, aliado ao fenômeno da globalização, como se pode observar nas passagens que se seguem:

SE5: “Os formandos usam mais a variedade da língua portuguesa não muito cuidada quando muito há uma mistura de português de Moçambique e Português de Portugal, a globalização é um dos fatores que influencia”(Fdor14QCN).

SE6: “A situação atual da linguística em Moçambique está no processo de modificação, isto é, uso de calão e imitação do Português Brasileiro” (Fdor6QCN).

SE7: “Quanto aos aspectos culturais a língua portuguesa em Moçambique está mais a origem do Português Brasileiro e não da Portuguesa” (Fdor6QCN).

SE8: “A Língua Portuguesa na atualidade sofre muitas influências linguísticas tais como português brasileiro, fatores tecnológicos, por exemplo a escrita das mensagens em apenas “sms”, a má qualidade dos professores de português influenciando negativamente no uso adequado da gramática do padrão do Português Europeu” FdorNic7. (Fdor6QLP).

Direta e/ou indiretamente esse cenário também tem interferido no processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo, com os formandos, por lhes possibilitar o transporte de cenários linguísticos variados para a sala de aula.

Igualmente, o nível do perfil profissional dos formadores inquiridos – conforme revelado na área de trabalho da tabela 1 aponta-nos para o *status* no qualos formadores e formados revelam serem profissionais da área do ensino da língua portuguesa, outros do ensino de LBs e o terceiro grupo do ensino das áreas das ciências sociais e naturais pelo

menos há mais de três anos, tendo todos a tarefa de ensinar o português e em português – na sua tarefa de mediador do processo de ensino e aprendizagem, colocando o ensino desta língua “[...] como uma área de convergência pedagógica de muitos parceiros (e não monopólio dos linguistas)” (FARACO, 2008, p. 164), o que pode permitir, para este autor, a busca de “nova vida aos debates e novas perspectivas para o ensino de português [...]”. O Plano Curricular de Formação de Professores Primários (PCFPP) em Moçambique já realça esse fato, apesar de não ser posto em prática, quando afirma que

A Língua Portuguesa deverá merecer um tratamento privilegiado por parte de todos os formadores, independentemente da disciplina que leccionem, porque ela é a língua de instrução e o seu domínio deve ser assegurado por todos os intervenientes no processo de formação (MEC, 2006, p. 16).

A partir desta citação, parte-se do princípio que a tarefa dos formadores de todas as áreas é a de ensinar o português e em português, assumindo-se que essa língua é norma-padrão para o país. No caso em estudo, intimamente ligada à formação de professores dos IFPs, trata-se de se instruir formandos que terão a missão de atuar no nível primário, cujos alunos têm necessidades básicas de alfabetização e de letramento, inseridas numa sociedade caracterizada pela (co) existência de muitas línguas e de muitas variedades de línguas.

Do mesmo modo, através do perfil (sócio)linguístico dos formadores apresentados na tabela 1, pode-se compreender que o *status*

ali apresentados coloca como indivíduos heterogêneos linguístico e culturalmente, portadores do português como L1 e também como L2, como já fizemos menção e, todos convivendo juntos no mesmo espaço, o IFP. Esse *status* condiciona a que cada formador ensine conforme o seu perfil (sócio) linguístico quer pela coexistência do PE e do PM nesse mesmo espaço, quer pela falta de condições de possibilidade de proficiência efetiva do PE em contextos de comunicação cotidiana, isto é, essa variante apenas é considerada como uma norma “não interiorizada” pelos moçambicanos, sendo o PM a norma que é praticada em situações do dia a dia, como anteriormente fizemos referência – por este ponto também pode-se explicar o estado de cindido e de indeciso a que o formador se encontra na transmissão dos conteúdos em sua disciplina. Sob essa vertente, o formador se vê na situação de complementaridade funcional com o formando, por pertencerem à mesma sociedade linguisticamente conflituosa e, nesta, serem sujeitos do mesmo processo de ensino e aprendizagem (PEA), bem como governados pelos mesmos dispositivos legislativos que normatizam exclusivamente o português (PE) que deve ser usado no PEA; é esse formador que fala com boas razões de ter esse estatuto do português, conforme L1 ou L2, que o identifica linguístico, étnico e culturalmente e que recebe dessa língua sua singularidade nesse espaço caracterizado pelo conflito linguístico.

O segundo momento é intrínseco à noção de lugar institucional evocada por Foucault (2008, p. 56), que tem sua concretização na altura em que o formador tem a

tarefa de instruir o formando nos IFPs, lugares onde suas práticas discursivas sobre a formação de professores de e em português estão legitimados e suas práticas pedagógicas aceitas como regulamentadas. É (são) nesse (s) lugar (es) onde o formador é chamado e se identifica como o agente de instrução. Enquanto sujeito moçambicano, ele se identifica com essa sociedade, da mesma forma que se identifica na disciplina que ele orienta através dos conhecimentos que ostenta do português, maioritariamente influenciados pelos falares da sua região de origem – rural ou urbana e norte, centro ou sul do país.

A sala de aula dos IFPs, enquanto lugar das práticas discursivas e pedagógicas, é frequentada para o ensino, por formadores que na sua maioria usam o PE na interação/transposição de conteúdos em sala de aula (FdorM1LP, FdorQ2LP, FdorM3LP, FdorM4LP, FdorQ5LP, FdorM9CN, FdorM10CS, FdorM11CS, FdorQ13CS, FdorMQ14CN), por um lado, com enunciados que mostram que eles foram instruídos nessa língua, por ser uma língua com gramáticas e dicionários e por ser a língua dos materiais de ensino, o que permite melhor percepção, segundo eles, em resposta à pergunta “qual a variedade da língua portuguesa você usa na interação/transposição de conhecimentos (conteúdos) em sala de aula? Justifique a sua resposta?”, como se exemplifica abaixo:

SE9: “A variedade da língua portuguesa usada por mim na sala de aulas é de Portugal – europeia, uma vez que me identifico com ela, assim como os alunos visto que fomos colonizados pelos portugueses – esta e a razão de uso da

língua e as gramáticas, dicionários, etc, apresentam a variedade europeia” (Fdor3MLP).

Porém, contrariamente ao enunciado nessas séries sobre o uso do PE na intermediação dos conteúdos em sala de aula pelos formadores, nas séries que se seguem, observa-se que dois formadores apresentam opiniões diferentes, cujos enunciados dão tônica ao uso do PM no ensino aos formandos, por outro lado:

SE10: “[...] o PM traz gramáticas, dicionários, textos de apoio e, é a que mais os formandos percebem quando usado” (Fdor8MCN).

SE11: “A variedade moçambicana, visto que tem a ver com o estado social” (Fdor7MLP).

A referência ao uso do PM nessas séries é sustentada pelos formadores pela condição sociolinguística dos formandos, enquanto objeto do PEA, de serem assumidos como falantes não nativos do PE e pela maioria deles terem as LBs como L1. A regularidade presente nas sequências enunciativas nas SE10 e SE11, dá ênfase para o uso do PM se fazer presente como a variante do português na sociedade moçambicana, confirmando o que vimos afirmando em sala de aula, pois se trata de uma estratégia didática. Em contrapartida, tal como outros formadores, o Fdor6QLP usa a língua nativa (LB) e o Fdor12QSC usa o PM, o PE e a LB, em simultâneo, para a interação/transposição dos conteúdos em sala de aula, conforme se apresenta:

SE12: “A variante como tal não temos, senão o uso da língua local, o “Echuabo”” (Fdor6QLP).

SE13: “Além das duas variedades do português, a variedade que eu uso na sala de aula deve ser a língua local que o aluno ou o formando fala para melhor interação e percepção do formando ou aluno segundo a circunstância onde me encontro” (Fdor12QSC).

O cenário apresentado nas SE9, 10, 11, 12 e 13 mostra que nos IFPs, enquanto lugares institucionais onde os formadores conseguem “seu discurso e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação” (Foucault, 2008, p. 58), os enunciados apontam para o fato de que cada um usa a língua na interação com o formando de acordo com sua motivação e com o lugar que ele (o formador) ocupa no espaço da língua. Esse lugar também pode ser considerado como a sociedade multilíngue moçambicana e o papel que ele desempenha nessa sociedade e no respectivo ensino; esse lugar também é o lugar da memória que o formador na sua singularidade ocupa no espaço moçambicano à luz da herança da colonização portuguesa e na história da língua em Moçambique: “como processo intermediário com seus marcos significativos, seus limites, suas oportunidades de evolução” (FOUCAULT, 2008, p. 58).

Num terceiro momento e, em relação aos enunciados apresentados nos recortes acima, observa-se que há um sujeito cuja posição discursiva o direciona para se estabelecer tanto como (i) falante do PE e seu uso na transmissão e interação de conceitos em sala de aula nos IFPs; quanto ser (ii) falante do PM e seu uso na transposição e interação

dos conteúdos em sala de aula nessas instituições; bem como o de ser (iii) falante das LBs como L1, do PE como norma-padrão e do PM como L2, em consequência, o uso daquela língua e das duas variedades do português na transposição e interação dos conteúdos em sala de aula. Esta última posição sujeito o coloca como falante bilíngue e, na sequência, considerando o português como norma objetiva, enquanto ser social e, também considerando o português como norma prescritiva, enquanto ser subjetivado pelos dispositivos legislativos. Mas, em torno desse sujeito cindido, ou seja, o formador que se apresenta como um sujeito ocupando várias posições, gravita a busca de uma pedagogia que faça compreender o formando sobre os conteúdos programáticos, conforme ele seja da área de língua portuguesa ou da área de ciências sociais e/ou naturais. Este cenário institui práticas discursivas com implicações no ensino e na prática pedagógica, pois a escola fica com uma heterogeneidade de práticas desconexas e não seriadas, nem regulares, visto que os discursos dos formadores sobre tais práticas e seu uso na interação em sala de aula definem as posições que eles, enquanto sujeitos, ocupam.

As diversas posições que o sujeito formador pode apresentar, nomeadamente, de usar o PE, o PM e estas variedades com as LBs faladas no país na transposição e interação dos conteúdos, ocorrem num espaço em que sociolinguisticamente o PE é falado como L1, o PM como L2 e as LBs como L1. Nesse sentido, a materialização dos mecanismos e as estratégias teórico-metodológicos vão ser condicionadas por um conflito entre

o estatuto do português como L1 e como L2 no contato com os formandos em sala de aula – grosso modo, apresentando mesmos valores do português, já que fazem parte da sociedade multilíngue moçambicana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acontecimento linguístico-discursivo da adoção do PE como língua oficial, de ensino e de formação quando da proclamação da independência nacional em 1975, em Moçambique não somente consagrou aquele país numa República multicultural e multilíngua, como também fez emergir a força motriz das vozes do PM que ecoam ambiente escolar em meio às LBs nessas quatro décadas posteriores.

Com isso, regimes e condutas divergentes e contraditórios em relação ao português e ao seu ensino foram instituídos ao longo dessas quatro décadas em sala de aula. As regularidades discursivas demonstraram haver respeito à diversidade linguística que somente pode ser vencida pela tolerância, dadas as dificuldades de uso dessa língua em sala de aula pela interferência das LBs. Sob tais condições de produção, as enunciações dos formadores mostram haver iniciativas de valorização das variedades do PE e do PM, faladas como prescritiva e descritiva, respectivamente, no país, respeitando a identidade linguística dos formandos ingressantes nos IFPs quando estes apresentam fortes ligações com as LBs.

Por conseguinte, considerando todo o conjunto das práticas discursivas nos IFPs e, embora a escola se encontre com uma

heterogeneidade de práticas desconexas e não seriadas, observamos que gravita entre os formadores a necessidade de busca de implementar uma prática pedagógica para a formação do professor no trato dos conteúdos programáticos, seja da área de língua portuguesa ou da área de ciências sociais e/ou naturais. Isso em prol de homogeneizar as pedagogias em quaisquer das matérias conteudísticas.

Sob este olhar, não se deve ignorar a circulação do português como L1 nessa sociedade – por se apresentar somente como prescritivo por se dizer ser imaginada entre os moçambicanos - nem do português como L2 – por ser apenas descritivo em função de ser praticada no dia a dia dos moçambicanos-, sendo necessário harmonizar as práticas metodológicas do português como L1, quanto como L2 no ensino e na formação.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2008.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CORREA, D. A. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, D. A. (Org.) **Política linguística e ensino de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 2014.
- DIAS, H. N. **Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural**. Maputo, Imprensa Universitária, 2009.
- FARACO, C. A. **Norma culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARHI NETO, Leon. **Biopolítica em Foucault**. Florianópolis: Universidade Federal Santa Catarina - CCH, Departamento de Filosofia, 2007.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.
- _____. **A História da Sexualidade I: Vontade do Saber**. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário**. Maputo: INDE, 2006.
- MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma revisão. In: LAGARES, X. C. & BAGNO, M. **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-48.
- ZILLES, A. M. S. e FARACO, A. C. (Orgs). **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

Recebido para publicação em 21 jun. 2017.

Aceito para publicação em 02 ago. 2017.