

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (DOUTORADO)

DAVID ANTÓNIO

**REGIMES DO OLHAR E DO DIZER O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ENSINO
E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE**

MARINGÁ - PR
2018

DAVID ANTÓNIO

**REGIMES DO OLHAR E DO DIZER O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ENSINO
E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Letras, no
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso

MARINGÁ - PR
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

A888r Ant3nio, David
Regimes do olhar e do dizer o portugu3s como
l3ngua de ensino e a forma33o de professores nos
Institutos de Forma33o de Professores em Mo3ambique
/ David Ant3nio. -- Maring3, 2018.
315 f. : il., color., figs., maps., quadros.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Ismara Eliane Vidal de
Souza Tasso.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maring3, Centro de Ci3ncias Humanas, Letras e Artes,
Programa de P3s-Gradua33o em Letras, 2018.

1. Portugu3s europeu - Mo3ambique. 2. Forma33o de
professores - Mo3ambique. 3. Acontecimento. 4.
Identidade Lingu3stica. 5. Pr3ticas discursivas. I.
Tasso, Ismara Eliane Vidal de Souza, orient. II.
Universidade Estadual de Maring3. Centro de Ci3ncias
Humanas, Letras e Artes. Programa de P3s-Gradua33o
em Letras. III. T3tulo.

CDD 21.ed. 418.4967

AHS-CRB-9/1065

DAVID ANTÓNIO

**REGIMES DO OLHAR E DO DIZER O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ENSINO
E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em Letras, no
Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Estadual de Maringá.

Aprovado em fevereiro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. (ª) Dr.(ª) Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
Universidade Estadual de Maringá – UEM
– Presidente –

Prof. Dr. Pedro Navarro
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. (ª) Dr.(ª) Roselene de Fátima Coito
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasil –UnB

Prof. (ª) Dr.(ª) Letícia Fraga
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

DEDICATÓRIA

Às memórias inesquecíveis:

Do meu pai

Da minha mãe

Dos meus irmãos

À Neusa

À Isalena

Ao Júnior

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar os meus profundos agradecimentos as pessoas e entidades que, incondicionalmente prestaram o seu apoio para a realização desta Tese, em particular e do Doutorado, em geral, especialmente:

À CAPES pela concessão da bolsa de estudo através do programa-convênio PEC-PG, sem o qual tal formação não seria possível.

À Profa Dra Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso, minha orientadora, pela maior gentileza e tempos disponibilizados, orientando-me pacientemente e com toda a mestria no trabalho; com o seu apoio na seleção da bibliografia, nas análises críticas e no encorajamento em continuar o trabalho com vista a torná-lo melhor; o seu discernimento permitiu que, dentre várias pessoas e várias solicitações que passaram das mãos dela, eu fosse o escolhido; pois, nenhuma palavra conseguirá descrever as suas exímias qualidades; à ela um agradecimento eterno;

À Banca Examinadora, por todo o tempo disponibilizado para ler a minha Tese em dois momentos diferentes, na Qualificação e na Defesa final. O vosso outro olhar tornou possível a melhoria do trabalho e fez-me aprender cada vez mais; confesso que as vossas observações e opiniões foram uma escola para mim; Ao Prof. Dr. Pedro, por ter sido o primeiro a mostrar-me os caminhos de Foucault em uma sala de aula com muito didatismo; À Profa. Dra. Roseleine por ter me mostrado o outro lado do Foucault; à Profa. Letícia pelos ensinamentos que sempre proporcionou em Linguística Aplicada desde o primeiro momento; ao Prof. Kleber por ter “turbinado” meus conhecimentos em Linguística Aplicada;

A todos os Professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, pelos conhecimentos que me transmitiram ao longo dos 48 meses.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, especialmente o Prof. Dr. Juliano e o Adelino pelo carinho e prontidão na solução das nossas solicitações;

À Profa. Dra. Alice Áurea Penteadó pelo carinho e incentivo aos estudos e a nossa estadia em Maringá;

À Profa. Dra. Frida pela amizade e pela disponibilidade imediata na “oferta” de seus conselhos acadêmicos, profissionais e de realização pessoal;

À Direção da Universidade Pedagógica - Delegação de Quelimane, especialmente ao Prof. Dr. Manuel José de Moraes, por ter acreditado em mim e, conseqüentemente, autorizado a realização do curso;

À Professora Doutora Hildizina Dias pelo incentivo na continuação dos estudos no Doutorado e em Maringá; à Profa. Dra Marisa Mendonça que sempre esteve do nosso lado,

tanto profissionalmente, quanto, academicamente; à Profa. Dra. Sarita, ao Prof. Dr. Albino, à Profa. Dra. Orlanda, ao Prof. Dr. Nobre pela força e carinho;

Aos colegas do GEDUEM que compartilharam momentos muito agradáveis de aprendizagem e aprimoramento de conhecimentos que permitiram minha inserção em um mundo acadêmico de elevada consideração; o grupo tornou-se para mim local de “lapidação” dos conhecimentos. Através dele Foucault ficará para sempre em mim.

Ao colega Jefferson que me inseriu no GEDUEM e tornou-se referência nos assuntos acadêmicos e à Luana que desde minha inserção na UEM e no GEDUEM tornou-se uma amiga confiante e incondicional; aos colegas “anciãos” do GEDUEM (Érica, Jefferson, Raquel, Valéria e Margarida) por terem contribuído sobremaneira na minha inserção e ambientação no grupo;

Aos colegas da disciplina da Leitura Orientada (Jefferson, Raquel e Luana) pelos momentos de partilha frutífera das matérias;

Aos participantes da nossa pesquisa – formandos e formadores - sujeitos incansáveis e resistentes do quadriculamento disciplinar do português no país; pelo tempo disponibilizado e apoio na prestação de toda a informação sobre o ensino de/em português nos IFPs;

Ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, na pessoa do Dr. Mahalambe, por ter permitido a minha entrada nos recintos dos IFPs; à Direção Provincial de Educação da Zambézia, na pessoa do Dr. Momedede, aos Diretores e Diretores Adjuntos Pedagógicos dos IFPs de Quelimane, de Nicoadala, de Morrumbala e de Alto-Molócue pela colaboração na nossa pesquisa e na mobilização dos participantes da mesma;

Ao Condomínio Habitacional de Maringá, na pessoa do Cido Alves, pela familiaridade; à Comunidade Santa Rita de Cássia pelos momentos maravilhosos de oração e de espiritismo; à Paróquia Santa Maria Goreth pelo acolhimento;

À Daniela pelo amor, amizade, carinho, ensinamento e momentos de oração;

Ao meu compadre de “guerra”, o Pedro Napido, pela partilha de momentos agradáveis e ensinamentos mútuos; com ele aos camaradas do apartamento, o Alex, o Selso e o Cláudio pela companhia e familiaridade;

A mana Amélia, pelo ensinamento que sempre soube me dar e, igualmente, com a Jofina, o Amâncio, o Leo, o Sérgio, a Silvia, a Neusa, a Isalena e o Júnior, pela pouca atenção que a eles prestei durante a frequência do Doutorado.

Ao Prof. Dr. Companhia pelos ensinamentos e disponibilidade na transmissão dos seus conhecimentos e, igualmente, com o Wako e com o Rosaque pela amizade eterna;

Ao Procurador Cussaia pela amizade, convivência e hospitalidade em Morrumbala.

ANTÓNIO, David. **Regimes do olhar e do dizer o Português como língua de ensino e de formação de professores nos Institutos de Formação de Professores em Moçambique**. 2018. Doutorado (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RESUMO

Visamos compreender como o português europeu (PE) em Moçambique, língua oficial desde a proclamação da Independência Nacional do país em 1975, e adotado, igualmente, como língua de ensino e de formação de professores nos Institutos de Formação de Professores (IFPs) é um dispositivo de segurança no exercício do biopoder e da biopolítica (FOUCAULT, 1999b). Sob tais regimes de funcionamento, a prática linguístico-social revela-se com a resistência ao uso de enunciados do PE, tendo em vista o desenvolvimento crescente da variedade do português de Moçambique (PM) em relações de forças com o PE, enquanto norma-padrão adotada, nó górdio para o ensino e formação de professores do/em português. Tais questões nos levaram à seguinte problematização: sob o exercício das tecnologias do biopoder e da biopolítica como os dispositivos *pacto de segurança* e *exclusão pela língua* instituem condutas contraditórias em torno do funcionamento do PE e do PM para o ensino e a formação de professores do/em português nos IFPs no país, fato que dificulta a implementação de práticas pedagógicas “uniformizadoras” em sala de aula, bem como ao aprimoramento de políticas de inclusão social? Assim, nosso objetivo cinge-se em compreender o exercício de tais tecnologias, regidas pelos dispositivos *pacto de segurança* e *exclusão pela língua*, na instituição das condutas em referência. Nesse sentido, o escopo teórico-metodológico da pesquisa norteia-se pelos fundamentos da Análise do Discurso concebidos por Michel Foucault, articulados aos preceitos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2003), com uma vertente introspectiva (CORACINI, 2003b) e padrões qualitativo-quantitativos, em interação com os Estudos Culturais e de Identidade (SILVA, 2000; CAVALCANTI, 2006; DIAS, 2009), Estudos Pós-modernos (CORACINI, 2003a; SOUSA SANTOS, 2008), Pós-coloniais (LOOMBA, 1998; PENNYCOOK, 2003; MAKONI E MEINHOF, 2006; SOUSA SANTOS, 2008) e com o contexto (socio) linguístico moçambicano (GONÇALVES, 2010; LOPES, 2004; DIAS, 2009; FIRMINO, 2005; CHIMBUTANE, 2012). Nesse âmbito, constitui desafio para esta pesquisa a abordagem de aspectos linguístico-discursivos de busca de regularidades nas práticas discursivas que dificultam a implementação de uma prática pedagógica “uniformizadora”. Desse modo, o nosso *corpus* constitui-se de práticas (não) discursivas relacionadas ao ensino e a formação de professores nos IFPs – recolhemos dados sobre práticas linguístico-metodológicas de formandos e formadores inerentes ao ano letivo de 2015 em quatro IFPs da província da Zambézia em Moçambique e de dispositivos que legislam a formação nessas instituições. Portanto, os resultados possibilitam a ocorrência das posições do “sujeito heterogêneo da ilusão de completude” e do “sujeito heterogêneo da incompletude” em sala de aula. Por sua vez, tal heterogeneidade condicionou a concepção de outras posições do sujeito, como é o caso dos sujeitos de “língua imaginária”, do “pertencimento; da língua fluida-língua materna”, de “ilusão de identidade”, da “língua praticada” e do pertencimento”, da “inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada””, da “inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas””, do “invisível” e da “diferença/insegurança”, bem como a concepção da “língua imaginária-língua oficial”, “língua imaginária: língua de ilusão de identidade-língua nacional”, “língua fluida: praticada e do pertencimento; língua franca”, “língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão da “praticada”” e “língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão das “indígenas””.

Palavras-chave: português europeu / de Moçambique; formação de professores em Moçambique; acontecimento; identidade linguística; práticas discursivas.

ANTONIO, David. **Regimes of looking and saying Portuguese as a language of teaching and training of teachers in the Institutes of Teacher Education in Mozambique**. 2018. PhD (Doctorate in Letters). State University of Maringá, Maringá, 2018.

ABSTRACT

We aim to understand how European Portuguese (EP) in Mozambique, the official language since the proclamation of the National Independence of the country in 1975, and also adopted as a language for teaching and training of teachers in the Institutes of Teacher Education (ITEs) is a security in the exercise of biopower and biopolitics (FOUCAULT, 1999b). Under these operating regimes, the linguistic-social practice is revealed by the resistance to the use of statements of the EP, in view of the growing development of the Portuguese variety of Mozambique (MP) in relations of forces with the EP, adopted standard, there is the rub for the teaching and training of Portuguese teachers. These questions have led us to the following problematization: under the exercise of technologies of biopower and biopolitics as the security pact and exclusion by language institute contradictory behaviors around the functioning of the EP and the variety of the MP for the teaching and training of Portuguese teachers/ in Portuguese in the ITEs in the country, fact which hampers the implementation of "standardizing" pedagogical practices in the classroom, as well as the improvement of social inclusion policies? Thus, our objective is to understand the exercise of such technologies, governed by the security pact and exclusion by language, in the institution of the conducts in reference. In this sense, the theoretical-methodological scope of the research is guided by the foundations of the Discourse Analysis conceived by Michel Foucault, articulated to the precepts of Critical Applied Linguistics (PENNYCOOK, 2003), with an introspective perspective (CORACINI, 2003), which is a qualitative-quantitative model, in interaction with the Cultural and Identity Studies (SILVA, 2000; CAVALCANTI, 2006; DIAS, 2009), Postmodern Studies (CORACINI, 2003, SOUSA SANTOS, 2008), Postcolonial And the socio-linguistic context of Mozambique (GONÇALVES, 2010; LOPES, 2004; DIAS, 2009; FIRMINO, 2005; CHIMBUTANE, 2012). In this context, it is a challenge for this research to approach linguistic-discursive aspects of search for regularities in discursive practices that make it difficult to implement a "standardizing" pedagogical practice. Thus, our corpus consists of (discursive) practices related to the teaching and training of teachers in the IFPs - we collect data on linguistic and methodological practices of trainees and trainers inherent to the academic year 2015 in four IFPs in the Zambézia province in Mozambique and of devices that legislate training in these institutions. Therefore, the results allow the occurrence of the positions of the "heterogeneous subject of the illusion of completeness" and the "heterogeneous subject of incompleteness" in the classroom. In turn, such heterogeneity conditioned the conception of other positions of the subject, as is the case of the subjects of "imaginary language", of "belonging; language", "illusion of identity", "'practiced language" and "belonging'", "inclusion and resistance to the exclusion of "practiced language'", "inclusion and resistance to exclusion "Indigenous language and culture'", "invisible" and "difference / insecurity", as well as the conception of "imaginary language-official language", "imaginary language: language of illusion of identity-national language", "fluid language : practiced and belonging; free-spoken language", "fluid language: language of inclusion and resistance to the exclusion of "practiced'" and "fluid language: language of inclusion and resistance to the exclusion of "indigenous'".

Keywords: Portuguese / Mozambican; teacher training in Mozambique; event; linguistic identity; discursive practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa regional da África Austral-----	33
Figura 2 – Mapa de Moçambique-----	36
Figura 3 – Mapa linguístico de Moçambique-----	39
Figura 4 – Processo de coerência e pontos de sistematização dos elementos de uma teorização -----	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil sociolinguístico dos formandos do Instituto de Formação de Professores (IFP) de Quelimane-----	151
Quadro 2 – Perfil sociolinguístico dos formandos do Instituto de Formação de Professores (IFP) de Alto-Molócue-----	152
Quadro 3 – Perfil sociolinguístico dos formandos do Instituto de Formação de Professores (IFP) de Nicoadala-----	154
Quadro 4 – Perfil sociolinguístico dos formandos do Instituto de Formação de Professores (IFP) de Morrumbala-----	155
Quadro 5 – Perfil sociolinguístico dos formadores em torno da Língua Portuguesa-----	160
Quadro 6 – Perfil sociolinguístico dos formadores de Línguas Bantu/ Metodologia do Ensino Bilíngue -----	160
Quadro 7 – Perfil sociolinguístico dos formadores das Metodologias das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, de Educação Física, Tecnologia de Informação e Comunicação e Organização e Gestão Escolar-----	163
Quadro 8 – O português na sala de aula para os formandos dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) de Quelimane, Nicoadala e Morrumbala-----	165
Quadro 9 – O português na sala de aula para os formandos do IFP de Alto-Molócue-----	167
Quadro 10 – O português na sala de aula para os formadores em torno da Língua Portuguesa-----	171
Quadro 11 – O português na sala de aula para os formadores de Línguas Bantu/ Metodologia do Ensino Bilíngue-----	172
Quadro 12 – O português na sala de aula para formadores das Metodologias das Ciências Sociais (SC), das Ciências Naturais (CN), de Educação Física (EF), Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e Organização e Gestão Escolar -----	175
Quadro 13 – Estratégias teórico-metodológicas usadas pelos formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) de Quelimane, Nicoadala e Morrumbala -----	179
Quadro 14 – Estratégias teórico-metodológicas usadas pelos formadores do Instituto de Formação de Professores (IFPs) de Alto-Molócue -----	181
Quadro 15 – Estratégias teórico-metodológicas para os formadores em torno da Língua Portuguesa-----	185
Quadro 16 – Estratégias teórico-metodológicas para formadores das Metodologias das Ciências Sociais (CS), das Ciências Naturais (CN), de Educação Física (EF), Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e Organização e Gestão Escolar (OGE)-----	189

Quadro 17: Oralidade -----	202
Quadro 18: Leitura -----	203
Quadro 19: Escrita e Análise linguística-----	203
Quadro 20 – Campos de estabilização e a produção de sentidos: o perfil sociolinguístico dos formandos-----	205
Quadro 21 – Campos de estabilização e a produção de sentidos: o perfil sociolinguístico dos formadores-----	205
Quadro 22 – Campos de estabilização e a produção de sentidos: o perfil sociolinguístico dos formandos e dos formadores -----	211
Quadro 23 – Campos de estabilização e a produção de sentidos: o português na sala de aula na visão dos formandos-----	214
Quadro 24–Campos de estabilização e a produção de sentidos: o português na sala de aula-	215
Quadro 25 – Campos de estabilização e a produção de sentidos: o português na sala de aula - formandos e dos formadores -----	229
Quadro 26 – Campos de estabilização e a produção de sentidos: o português na sala de aula - formandos e dos formadores-----	232
Quadro 27: Posições sujeitos e os construtos da língua-----	242
Quadro 28 – Campos de estabilização e a produção de sentidos: estratégias teórico-metodológicas usadas pelos formadores na visão dos formandos-----	244
Quadro 29 – Campos de estabilização e a produção de sentidos: estratégias teórico-metodológicas na visão dos formadores de LP e de SNTEF-----	245
Quadro 30 – Campos de estabilização e a produção de sentidos: as estratégias teórico-metodológicas - formandos e dos formadores-----	252
Quadro 31 – Campos de estabilização e a produção de sentidos: as estratégias teórico-metodológicas - formandos e dos formadores-----	256
Quadro 32: Objetos, conceitos e métodos no ensino de/em português-----	264

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

10^a +1 – Modelo de formação de professores de 10^a classe mais um ano de formação

12^a +1 – Modelo de formação de professores de 12^a classe mais um ano de formação

6^a +1 – Modelo de formação de professores de 6^a classe mais um ano de formação

6^a +3 – Modelo de formação de professores de 6^a classe mais um ano de formação

7^a +3 – Modelo de formação de professores de 7^a classe mais um ano de formação

9^a +1 – Modelo de formação de professores de 9^a classe mais um ano de formação

9^a +3 – Modelo de formação de professores de 9^a classe mais um ano de formação

AD – Análise do Discurso

ALS – Aquisição de Língua Segunda

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

CN – Ciências Naturais

CR – Constituição da República

CS – Ciências Sociais

EB – Ensino Bilíngue

EF – Educação Física

ETM – Estratégia teórico-metodológica

FD – Formação Discursiva

Fdor - Formador

Fndo - Formando

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

IFPs – Instituto de Formação de Professores

INDE – Instituto Nacional para Desenvolvimento de Educação

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LB – Língua Bantu

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MINED – Ministério de Educação

Mol – Alto Molócue

Mor - Morrumbala

N – Nicoadala

NELIMO – Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas

OGE – Organização e Gestão Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PALOP – Países Africanos de Língua oficial Portuguesa

PB – Português brasileiro

PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico

PCFPP – Plano Curricular de Formação de Professores Primário

PE – Português Europeu

PEA – Processo de Ensino e Aprendizagem

PIB – Produto Interno Bruto

PM – Português de Moçambique

Q – Quelimane

SADC- Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

SE – Sequência enunciativa

SNTEF – Ciências Sociais, Ciências Naturais, Tecnologia de Comunicação e Informação,
Educação Física e Organização e Gestão Escolar

UA – União Africana

UP – Universidade Pedagógica

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UEM- PR – Universidade Estadual de Maringá

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

VNN – Variedade não nativa

SUMÁRIO

AGRADECIMENTO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS -----	16
CAPÍTULO 1: O TERRITÓRIO E IDENTIDADE NACIONAL -----	30
1.1 A EMERGÊNCIA DO ESTADO-NAÇÃO-----	30
1.1.1 Em torno da organização do território-----	32
1.1.2 Breve olhar sobre a situação linguística -----	36
1.1.3 A institucionalização do Ensino Bilíngue -----	40
1.2 O ACONTECIMENTO HISTÓRICO-DISCURSIVO-----	42
1.2.1 A materialidade do acontecimento-----	44
1.2.2 A materialidade da memória colonial e da pré-independência-----	46
1.2.3 A materialidade que marca o desdobramento do acontecimento-----	49
1.2.4 A materialidade da memória da pós-independência-----	51
CAPÍTULO 2: PRÁTICAS DISCURSIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM REGIME DE GOVERNAMENTALIDADE E DE VERDADE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE -----	55
2.1 AS PRÁTICAS (NÃO) DISCURSIVAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REGIME DE GOVERNAMENTALIDADE E DE VERDADE: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES-----	56
2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: UM QUADRO NORMATIVO -----	65
CAPÍTULO 3 - A LÍNGUA PORTUGUESA E AS CONDIÇÕES DE (CO) EXISTÊNCIA ENUNCIATIVAS: REGIMES DE (IN) VISIBILIDADE E (IN) DIZIBILIDADE -----	68
3.1 EM TORNO DA FORMAÇÃO DISCURSIVA -----	70

3.1.1 A formação do objeto de estudo	73
3.1.2 As práticas pedagógicas e a formação das modalidades enunciativas	77
3.1.3 Os regimes de (in) visibilidade e (in) dizibilidade	82
3.2 AS CONDIÇÕES DE (CO) EXISTÊNCIA ENUNCIATIVAS: O PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE NA CONTEMPORANEIDADE	88
3.2.1 Um olhar sobre a resistência e os processos de subjetivação	89
3.2.1.1 Sua relação com os processos de subjetivação	93
CAPÍTULO 4: ENTRE O MÉTODO E O DISPOSITIVO: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES	96
4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: O MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO	96
4.1.1 A função enunciativa, as práticas (não) discursivas e pedagógicas nos Institutos de Formação de Professores	100
4.1.2 Campos de estabilização e campos de utilização enunciativos: práticas (não) discursivas e pedagógicas	103
4.1.3 A formação e o funcionamento do (s) dispositivo (s)	104
4.2. O DISCURSO, A LÍNGUA (EM), O ENSINO: PERSPECTIVAS (PÓS-) COLONIAIS E (PÓS-) MODERNAS	112
4.2.1 Princípios da (pós-) colonialidade e da (pós-) modernidade em diálogo	115
4.2.2 Refletindo sobre a língua, a cultura e a identidade	116
4.2.3 A língua e o ensino: uma perspectiva em torno do português	121
4.2.3.1 Ensino do português como primeira língua (L1)	122
4.2.3.2 Ensino do português como segunda língua (L2)	126
CAPÍTULO 5: A LÍNGUA PORTUGUESA E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE: DOMÍNIOS E DISPOSITIVOS TÉCNICOS E TECNOLÓGICOS	131
5.1 POR UMA DESCRIÇÃO DOS DADOS	133
5.1.1 Em torno dos <i>enunciados-comando</i>: o significado e objetivo das perguntas dos questionários	134
5.1.2 A composição do nosso <i>corpus</i>: métodos de classificação e de nomenclatura	145
5.1.3 Padrões quantitativo-qualitativos de análise e as condições externas de possibilidade	148

5.2. MOVIMENTO (S) ANALÍTICO (S) -----	150
5.2.1 O perfil sociolinguístico dos formandos e o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa -----	150
5.2.2 perfil sociolinguístico dos formadores e o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa-----	158
5.2.3 O português na sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem: visão dos formandos-----	164
5.2.4 O português na sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem: visão dos formadores -----	170
5.2.5 Estratégias teórico-metodológicas na visão dos formandos-----	178
5.2.6 Estratégias teórico-metodológicas na visão dos formadores-----	184
5.2.7 As séries enunciativas instituídas e a identificação de lei de coerência enunciativa--- -----	190
5.2.8 As séries enunciativas instituídas e o saber linguístico-discursivo-----	204
5.2.8.1 Enunciados sobre o perfil sociolinguístico -----	204
5.2.8.2 Enunciados sobre o português na sala de aula-----	214
5.2.8.3 Enunciados sobre as estratégias teórico-metodológicas-----	243
5.2.9 Pontos de confrontos e contradições-----	265
5.2.9.1 Entre sujeitos formandos-----	266
5.2.9.2 Entre sujeitos formadores-----	267
5.2.9.3 Entre sujeitos formadores e sujeitos formandos-----	268
5.2.9.4 Entre os sujeitos informantes e o Plano Curricular de Formação de Professores Primários -----	269
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	274
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	284
APÊNDICES-----	292

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho vincula-se ao meu projeto de pesquisa, enquanto membro do GEDUEM – Grupo de Estudos em Análise de Discurso da UEM, cujo objetivo é estudar, pesquisar e promover reflexões teórico-analíticas sobre as práticas discursivas circunscritas ao exercício da governamentalidade sobre as demandas do social e nas políticas de inclusão e de exclusão, em diferentes materialidades discursivas e diferentes campos do saber, cujo foco seja a educação, o multiculturalismo, o multilinguismo, as plurilinguagens e norteia-se pelos fundamentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso foucaultiana, articulados aos preceitos da Linguística, da Linguística Aplicada, da Linguística Textual, Psicolinguística, das Ciências Sociais e da História. O **tema da investigação** proposta cinge-se no quadriculamento disciplinar do português¹ como língua de ensino e de formação de professores nos Institutos de Formação de Professores (IFPs) em Moçambique. Considerando este fato, concebemos a língua oficial como uma das tecnologias da governamentalidade, enquanto dispositivo de segurança no exercício do biopoder e da biopolítica (FOUCAULT, 1999b), condicionando a constituição da identidade linguística do país, cujas condições de (co) existência envolvem práticas discursivas e não discursivas.

Nesse sentido, o escopo teórico-metodológico da pesquisa norteia-se pelos fundamentos da Análise do Discurso concebidos por Michel Foucault, articulados aos preceitos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2003), com uma vertente introspectiva (CORACINI, 2003b) e padrões qualitativo-quantitativos, em interação com os Estudos Culturais e de Identidade (SILVA, 2000; CAVALCANTI, 2006; DIAS, 2009), Estudos Pós-modernos (CORACINI, 2003a; SOUSA SANTOS, 2008), Pós-coloniais (LOOMBA, 1998; PENNYCOOK, 2003; MAKONI E MEINHOF, 2006; SOUSA SANTOS, 2008) e com o contexto (socio) linguístico moçambicano (GONÇALVES, 2010; LOPES, 2004; DIAS, 2009; FIRMINO, 2005; CHIMBUTANE, 2012). Nesse âmbito, constitui desafio para esta pesquisa a abordagem de aspectos linguístico-discursivos de busca de regularidades nas práticas discursivas que dificultam a implementação de uma prática pedagógica “uniformizadora”. Assim, a abordagem da pesquisa em torno dos dois fundamentos teórico-metodológicos visa analisar a materialidade das práticas pós-modernizadoras e pós-coloniais em uma ação pedagógica que perspectiva caminhos de resistência e mudança em discursos dos sujeitos da

¹ Entenderemos o “português” como a língua oficial adotada e o PE como a variedade escolhida como norma-padrão.

pesquisa inerentes ao seu meio. Desse modo, o nosso *corpus*² constitui-se de práticas (não) discursivas relacionadas ao ensino e a formação de professores nos Institutos de Formação de Professores (IFPs) na contemporaneidade. Por esse fato, recolhemos dados sobre práticas linguístico-metodológicas de formandos e formadores inerentes ao ano letivo de 2015 nos quatro IFPs da província da Zambézia em Moçambique, nomeadamente de Quelimane, de Nicoadala, de Morrumbala e de Alto-Molócue, e de dispositivos que legislam a formação nessas instituições. Ao longo da pesquisa faremos referência ao fato de nos três primeiros seguirem o modelo 10+1³ de formação e na quarta o modelo 10+3⁴, introduzido em alguns IFPs em fase de experimentação. Nesse sentido, a descrição dos respetivos dados é feita no item 5.1.

Nesse sentido, **o estado da arte** nos permitiu enquadrar obras, algumas publicadas a partir de teses, teses e dissertações cuja abordagem centram-se em torno do (i) português em Moçambique, do seu ensino, da formação de professores dessa/nessa área e da situação (socio) linguístico e cultural, da (ii) formação de professores dos IFPs em Moçambique, bem como do (iii) ensino bilíngue em Moçambique, tal como seus temas e suas palavras-chave nos fizeram perceber.

Em relação à primeira perspectiva, a obra que encaminhou nossa pesquisa é a que retrata sobre a relação de forças entre as línguas faladas e/ou (co) existentes em Moçambique, numa perspectiva sobre Linguística Aplicada no país. Ela é da autoria de Lopes (2004) e faz uma radiografia da diversidade linguístico-cultural de país, cujo desenvolvimento constitui seu desafio. A obra centra-se na reflexão sobre (i) a política linguística (educacional), (ii) o planejamento linguístico e (iii) a análise do discurso enquanto unidades retóricas. Lopes (2004) conclui que a política linguística deve se basear na utilização do modelo inicial no ensino com intervenção das LBs e da LP desde o início. Igualmente, o processo de ensino e aprendizagem deve ter atenção, segundo ele, às questões macro linguísticas e discursivas sobre os intervenientes e que na dimensão legal, ele sentencia que as LBs devem ter o estatuto oficial

² A variedade do português usada nas respostas dos informantes, bem como nos dispositivos que legislam a língua e a formação de professores é a falada em Moçambique. Do mesmo modo, o termo “variante” usado quanto no questionário como nas respostas dos participantes da nossa pesquisa se refere à “variedade”.

³ Nesse modelo os alunos ingressam para os IFPs com o 10º ano de formação e submetidos a apenas 1 ano de formação. Os professores saídos desse modelo podem ministrar aulas no ensino primário do 1º e do 2º graus, ou seja, até ao 7º ano de escolaridade. Equipara-se ao extinto curso de Magistério outrora praticado no Brasil, cuja saída em vez de corresponder ao Ensino Médio, está em relação com o Ensino Básico (equivalente ao 9º ano no Brasil).

⁴ Para o caso desse modelo os alunos ingressam para os IFPs com o 10º ano de formação e submetidos em vez de 1, a 3 anos de formação. Os profissionais formados sob esse modelo também podem ministrar aulas no ensino primário do 1º e do 2º graus, ou seja, até ao 7º ano de escolaridade. Dessa forma, esse modelo é equivalente ao extinto curso de Magistério que antes foi praticado no Brasil, correspondendo ao Ensino Médio.

tanto no ensino como na comunicação. Rematando sobre o conflito entre as línguas, ele indica que o estudo do PM deve integrar os âmbitos cultural, sociológico, antropológico, atitudinal, ideológico e educacional, alertando a inexistência de uma metodologia que estude essa variedade de forma integrada, porém chama atenção que o PE difere periféricamente do PM na sintaxe, mas mais acentuado no léxico. Debruçando-se sobre a planificação linguística que pode ocorrer ao serviço de uma política linguística ou ser condicioná-la, concebe uma política multilíngue para o país de forma faseada em que as funções de cada língua ou grupo de línguas esteja clara, mas com ou sem o que ele considera de “VONTADE POLÍTICA” (p. 67). A dimensão do autor em referência sobre o que chama de contornos da Análise do Discurso se cinge nas propriedades retóricas com desafios, segundo ele, que assentam em ambientes onde os alunos aprendem o português oficial como L2 e o inglês como língua estrangeira, com LBs como L1, formalmente ensinadas nas escolas. O recurso que fazemos à essas questões é no uso dos conceitos linguísticos em contextos multilíngues que a obra aborda, para além de ter subsidiado a nossa pesquisa nos fundamentos sociais do português e do seu ensino e do grau de intervenção do Estado, bem como na aprendizagem do português como L1, como L2 e das LBs como L1 nos contextos de sua (co) existência.

A obra Firmino (2005) publicada a partir da tese de doutorado versa sobre a (co) existência do português e das LBs, enquanto inseridas no contexto linguístico da África pós-colonial. Nela, o autor conclui que as línguas autóctones, numa referência às LBs, indiciam identidades étnicas e regionais, ao mesmo tempo que agem como línguas nacionais por configurarem a transetnia e o transregionalismo⁵. Igualmente, considera o português como uma língua pan-étnica⁶ e nacional e avança que embora a variedade do PM apresente semelhanças com o PE, entre elas existem uma distinção discursiva e ideológica, configurando-se como uma língua nativizada. A (co) existência dessas línguas, bem como o olhar do Português no país, a construção de identidade entre os seus falantes e por conseguinte de um Estado-nação, constituíram foco para subsidiar a nossa pesquisa.

Em sua obra publicada a partir de sua tese de Doutorado, Dias (2006) apresenta o olhar sobre as relações entre a desigualdade sociolinguística e o fracasso escolar, na qual conclui que para explicar o fracasso escolar também precisa para além dos modelos de aprendizagem de uma L2, ter em atenção uma dimensão sociológica e política que dá conta, segundo ela, a

⁵ Firmino (2005) considera no seu estudo que as línguas autóctones, em alusão às LBs, “embora indiquem ainda identidades étnicas e regionais, podem também evocar realidades transétnicas e transregionais, adquirido daí a capacidade para agir como línguas nacionais” (p. 182).

⁶ Refere-se ao fato de o português ser uma língua que evoca realidades que dizem respeito a toda população, raça e etnia.

existência da lógica oculta e subjacente à fossilização das estruturas linguísticas, da nativização da L2, da motivação, da falta de vontade em relação à língua alvo, que pode gerar, na sua ótica, resistência à língua e cultura dominantes. Usamos essa pesquisa para compreendermos a circulação e o impacto do português em sala de aula, quer como norma-padrão, quer na variedade não padronizada, por um lado, e para nos ajudar a contextualizar a aprendizagem em ambientes linguisticamente heterogêneo.

A pesquisa de Santos (2010), em sua tese de doutorado, se debruça sobre o uso de estruturadores do discurso na interação verbal, em contexto pedagógico, em alunos do ensino secundário geral e equiparado, no qual chegou à conclusão de que os marcadores discursivos e as defluências são funcionais para a estruturação textual-interativa e correspondem fenômenos linguísticos contribuem na produção e/ou compreensão de sentido das frases, tal como se observou na estruturação do discurso de professores e alunos – o discurso é entendido como “unidades maiores que a sentença com marcadores coesivos e outros marcadores discursivos”, citando Kumaravadivelu (2006, p. 140) - importante para o nosso estudo por fornecer conhecimentos sobre o português falado em Moçambique, bem como seu ensino na realidade linguística do país.

A pesquisa de Gonçalves (2010) centra-se na emergência do português de Moçambique com uma aquisição como L2 em crianças com LBs como L1 e sem muito vigor do PE. Como conclusão de sua pesquisa a autora considera que na gênese do PM intervêm não só fatores extralinguísticos, mas também cognitivos, bem como que o PM, enquanto uma VNN, é adquirida como L2, especificidades de sua gramática relativamente ao PE-padrão, apresentado propriedades que a torna uma língua “normal”, segundo ela. Por viés descritivo sobre o PM e sua gênese, os resultados dessa pesquisa nos auxilia a nos posicionar em relação ao lugar dessa variedade no seu ensino, através do entendimento das características que vão o definindo.

A segunda perspectiva, em torno da formação de professores nos IFPs em Moçambique, nos fez consultar a pesquisa de Niquice (2005), sobre sua tese de Doutorado intrinsecamente ligado à formação de professores primários. A conclusão a que ele chegou é de que os formadores têm uma percepção e uma representação do currículo e descrevem o seu sentimento atinente às categorias emergentes do currículo, bem como radiografam o processo de ensino e aprendizagem e diagnosticam a competência e a criatividade. Para tal ele constata revelações que concebem ideologicamente o currículo como um produto. Tal revelação apresenta quatro lógicas subjacentes, segundo ele: visão do currículo como campo “fossilizador”, ao ensinar e aprender, à competência e criatividade e à formação. Recorremos à essa obra para olhar sobre

o seu olhar crítico ao programa de formação de professores em todas áreas, conforme nele se avança.

Em seu trabalho de Pós-Doutorado, Dias (2009) retrata sobre “a reflexão sobre a incorporação dos saberes docentes nos cursos de formação de professores de modo a formar indivíduos melhor preparados para ensinar na diversidade cultural” (p. 1). Como conclusão ela destaca haver, na formação de professores, saberes disciplinares e curriculares, bem como saberes práticos que emergem do saber ligado à experiência. Da mesma forma, para ele a vertente da cultura na formação de professores deve incorporar, entre outros aspectos, o conhecimento, as habilidades e as atitudes éticas e estéticas; em cruzamento com a educação essas atitudes, segundo a autora, deve valorizar a questão do respeito e do convívio com o “outro”. Essa pesquisa nos foi relevante na medida em que nos inseriu na formação de professores e em um ambiente de diversidade cultural, por um lado, e por se centrar no sujeito que ensina, neste caso o professor, por outro lado, focos para a nossa pesquisa. Em outros momentos da pesquisa a obra retrata questões linguístico-culturais e conflitos político-linguísticos em meio à diversidade cultural, também cruciais para o nosso trabalho.

Não menos importante, é o olhar que fizemos em torno da dissertação de Ussene (2006) com o tema sobre “a Formação do Professor em Exercício e o Desenvolvimento Criativo e Reflexivo”, cuja conclusão mostra o distanciamento entre a teoria e a realidade prática, ou seja, há evidências de um distanciamento maior entre o que se ensina e o que se pratica, segundo ele. Assim, ele considera haver necessidade de se fazer uma nova leitura da realidade vivida em torno da formação a partir de uma postura reflexiva e criativa. O recurso a essa pesquisa para o desenvolvimento da nossa foi no sentido de refletirmos sobre o prescrito e o praticado na formação de professores.

Sobre o ensino bilíngue em Moçambique, destacamos a tese de Patel (2012) em torno da formação de professores de educação bilíngue em Moçambique, na qual a conclusão avança para construções com ideologias marcadas como étnicas, linguísticas e/ou culturais ou marcadas como unidade nacional, ou ainda como pragmatismo profissional. Recorremos a essa pesquisa porque o modelo bilíngue foi introduzido para resolver questões de (co) existência do português com as LBs no ensino e na formação de professores nos IFPs país. A vertente desse modelo de ensino constitui uma variável para a constituição da heterogeneidade linguística em sala de aula na nossa pesquisa.

Nessa ordem de ideias, a nossa pesquisa busca uma abordagem transversal das três vertentes que indicamos acima sobre o estado da arte, ou seja, (i) o português em Moçambique, situação (socio) linguística e cultural do país no ensino, (ii) a formação de professores dos IFPs

e (iii) o ensino bilíngue. Nessa ótica, centramo-nos, como já fizemos menção, no quadriculamento disciplinar do português como língua de ensino e de formação de professores nos IFPs no país, complementando, a nosso ver, os trabalhos anteriores. Nessa perspectiva, a nossa pesquisa centrar-se-á na percepção da constituição da heterogeneidade linguística em sala de aula no ensino de/em português através dos sentidos produzidos pelos enunciados saídos das respostas dos nossos informantes sobre o ensino de/em português na formação de professores. Dessa forma, foi possível, à luz da realidade (socio) linguística local moçambicana, conceber posições do sujeito e a língua por meio das suas falas sobre esse ensino e, também por meio do uso das metodologias, igualmente, em torno desse ensino.

Dessa forma, do banco de “1000 teses” de moçambicanos e feitos sobre Moçambique, constituído por acadêmicos – não de forma semelhante como no Brasil, apenas foi possível encontrar as teses de que fizemos referência. No entanto, entendemos que não existe nenhum trabalho igual nem no Brasil nem em Moçambique, pois, esperamos com o trabalho complementar os vários estudos feitos sobre o ensino de/em português no país, sobretudo nos IFPs. Por conseguinte, consideramos ser o **ineditismo** para a nossa pesquisa, a abordagem da língua como materialidade no ensino e formação de/em português através dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso. Tomando as práticas discursivas e os mecanismos do discurso, do saber e do poder como seu foco, ela a faz em articulação com os preceitos da Linguística Aplicada, que por si só já impera uma mestiçagem, mais valia para a nossa pesquisa, notabilizando-a. Do mesmo modo, a vertente da nossa pesquisa foca-se na captação de atitudes e de valores linguísticos dos formadores e dos formandos dos IFPs, através do olhar e do dizer sobre (i) a heterogeneidade linguístico-metodológica constitutiva em sala de aula nessas instituições em torno do português, bem como o fornecimento de uma trajetória de reflexão para o aprimoramento da política linguística educacional atual em uma sociedade multilíngue e multicultural como Moçambique, sobretudo na formação de professores primários. Sob este prisma, o foco da pesquisa mostra também o fato de termos “escavado” as concepções de língua tomadas em conta para ensinar o português e em português (aspectos linguístico-discursivos) em ambientes linguisticamente heterogêneos na formação de professores que atuarão no Ensino Básico, cujos alunos também se identificam como tal, como um desafio para a busca de regularidades nas práticas discursivas que dificultam a implementação de uma prática pedagógica “uniformizadora” à luz da existência de duas variedades do português em Moçambique.

Desta forma, visamos compreender como o português europeu (PE) em Moçambique, língua oficial desde a proclamação da Independência Nacional do país em 1975 e adotado,

igualmente, como língua de ensino e de formação de professores nos (IFPs) – marcando a emergência de um acontecimento linguístico. Sob tais regimes de funcionamento, concebemos a língua oficial como uma das tecnologias da governamentalidade para a constituição da identidade linguística daquele país, cujas condições de (co) existência envolvem práticas (não) discursivas. No entanto, a prática social do uso da língua no país revela-se com a resistência ao uso de enunciados do PE, tendo em vista o desenvolvimento crescente de uma nova variedade do Português, a moçambicana (PM), em relações de forças com o PE, enquanto norma-padrão adotada. Nessa perspectiva, o país se configura como uma sociedade com uma espécie de duas normas, sendo uma “imaginada”, com características de prescritiva e oficial e outra se assumindo como “praticada”, por se caracterizar como objetiva, emprestando a classificação de Monteagudo (2011), respectivamente o PE e o PM, nó górdio para o ensino do português e de formação de professores da área. Nesse sentido, a escolha do PE como norma-padrão no país faz funcionar o dispositivo *pacto de segurança* por servir politicamente como formas de governo para o exercício do poder, produzindo subjetivações e construindo identidades linguísticas aos moçambicanos, bem como o dispositivo *exclusão pela língua* por, na sua concepção, não ter recebido contribuição que respeitem o multiculturalismo e o multilinguismo, sobretudo quanto à emergência do PM, com características estruturais próprias e diferentes do PE. Perante os fatos evocados e à luz do “arquivo” igualmente constituído por um cenário de variação linguística em Moçambique, centramo-nos na busca de regularidades nas práticas discursivas que circunscrevem as práticas docentes nos IFPs.

Os IFPs são organismos vocacionados à formação de professores daquele país para o ensino primário, respondendo às exigências do novo currículo do ensino primário, “no que respeita à expansão da rede escolar e à elevação da qualidade da educação, fornecendo, em pouco tempo professores com uma preparação profissional que os capacite a abraçar com sucesso a tarefa de educar o Homem moçambicano”⁷.

A formação de professores nos atuais IFPs, segundo o modelo em vigor⁸, admite a entrada de candidatos com o nível de 10^a classe, de modo a serem formados em um ano presencial.

⁷ MOÇAMBIQUE/MEC (2006, p. 2).

⁸ Começou a ser testado em Moçambique, a partir de 2012, o novo currículo em três Institutos de Formação de Professores até a sua generalização para todos institutos em 2015. Segundo este currículo “os cursos compreendem dois anos presenciais e o terceiro em exercício. A componente presencial está organizada por blocos de aprendizagem, com uma duração que varia de oito a treze semanas” (MOÇAMBIQUE/MINED, 2011, p. 15).

Desse modo, considerando as condições atuais de formação de professores em Moçambique, o **objeto de pesquisa** do presente estudo são as práticas discursivas circunscritas ao quadriculamento disciplinar do português como língua de ensino e de formação de professores em Moçambique. Por isso, o tema que formulamos, em torno de tais práticas, será desenvolvido tendo em conta que tal ensino e tal formação são exercidos numa sociedade em que coabitam e convivem várias línguas. Para além do português, que ganhou uma hegemonia linguística desde o tempo colonial e mesmo após a independência com o estatuto oficial, em Moçambique, desfilam as línguas bantu (LBs), o inglês e as línguas asiáticas, condicionando o exercício de saber-poder, na acepção concebida por Foucault, tanto pelo olhar do português como pelo das outras línguas.

Nesse sentido, o nosso objeto de estudo surge como um acontecimento fundado na memória dos 500 anos de colonização do país e que ditaram a proclamação da independência nacional, bem como, como um dispositivo de segurança no exercício da biopolítica, com o intuito de “racionalizar os problemas apresentados à prática governamental pelos fenômenos próprios a um conjunto de viventes constituídos em população” (FOUCAULT, 2011, p. 459). Para tanto, inscrevemos o nosso estudo num “arquivo” vinculado ao marco de dominação e exploração coloniais, demarcado pelas formações discursivas ligadas à situação linguística do país antes e depois da independência nacional.

Assim, no campo educacional, inquietamo-nos diante da emergência que circunscreve a política educacional moçambicana, na atualidade, de criar condições de possibilidade de confronto e de contradições entre o oral e o escrito, igualmente, nó górdio para o ensino do/em PE e de formação de professores dessa área. Tomamos em conta que o oral se circunscreve ao PM dada a sua emergência pela intervenção das LBs em vigor no país, cuja manutenção restringe-se à tradição oral; enquanto a modalidade escrita preserva-se e corresponde ao PE, dada a preservação e manutenção desde a sua constituição como língua oficial – assiste-se no país que o rigor da norma-padrão do PE se faz sentir ao nível da escrita.

De acordo com Marcuschi (1997, p. 119), o funcionamento entre as modalidades oral e escrita da língua pode ser mais bem compreendida quando se leve em conta que “todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos tiveram ou têm uma tradição escrita”. Citando Stubbi (1980), Marcuschi (1997) acrescenta que se percebe que “a oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível” (p. 119). É sob este prisma que o autor considera urgente “a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (oral e escrito) de um modo geral [que] determinam o lugar, o papel e o grau de relevância” (p. 120 grifo nosso) da natureza das duas variedades linguísticas,

estabelecendo-se, por isso, a condição de que elas devam ser postas num eixo contínuo tanto social quanto histórico. Nessa ordem de ideias parece-nos que este cenário proposto por Marcuschi (1997) começa a se desenhar em Moçambique pela prática do PM como norma objetiva sem muita rigidez na sua forma de uso na fala em relação ao PE, como colocamos no parágrafo anterior.

Aliado à esse fato, são visíveis no país as marcas de uma forte resistência a qualquer nativização do PE, pois não há sinais de ter-se pensado, citando Anderson (2008, p. 106), em uma “forma de comunidade imaginada a ser protegida contra as depredações [do regime político]” (grifo nosso) – criação da história - e ainda que “[...] eles não forneceram o quadro de uma nova consciência – a periferia praticamente ignorada no seu campo visual – em oposição aos objetos de admiração ou desagrado que ocupam o foco de suas atenções” (idem), segundo ele. Entendemos que na escolha do PE como padrão não se pensou em identidades linguísticas e culturais imaginadas pelo povo para o pós-independência, as tais que se configurariam em nova consciência. Verificou-se que o não fornecimento e/ou o não respeito a esse quadro constituiu mecanismo de exclusão quer linguística, quer cultural desses povos deixados na periferia pelo poder político e dominante nas decisões linguísticas, cuja preferência foi o PE, devido a sua hegemonia, efeito global e prestígio. Entendemos que esse cenário criou condições de possibilidade para a (co) existência, nessa sociedade, do PE norma-padrão e do PM, vista como norma não-padronizada, periférica e por sinal a praticada e linguisticamente identitária.

Feita essa **problematização** e à luz do “arquivo” igualmente constituído por um cenário de variação linguística em Moçambique, centramo-nos, para o estudo, na abordagem de aspectos linguístico-discursivos, de busca de um modelo ou paradigma (ou epistemes?) didático-pedagógico, em meio à existência de duas variedades do Português em Moçambique, desafio para a presente pesquisa, **questionamos**: sob o exercício das tecnologias do biopoder e da biopolítica como os dispositivos *pacto de segurança* e *exclusão pela língua* instituem condutas contraditórias em torno do funcionamento do português europeu (norma prescritiva e oficial) e da variedade emergente do português em Moçambique (norma objetiva) para o ensino e a formação de professores do/em português nos IFPs no país, fato que dificulta a implementação de práticas pedagógicas “uniformizadoras” em sala de aula, bem como ao aprimoramento de políticas de inclusão social?

A partir da problematização enunciada, consideramos que este projeto de pesquisa **se justifica** em primeiro lugar pelas razões pessoais que assentam em (1) pertencermos a falantes com um estatuto linguístico em que o português é L2, tendo uma das línguas bantu como L1. Nesse sentido, nossa aprendizagem do português decorreu no período em que ingressamos na

escola tendo enfrentado as dificuldades de aprendizagem das matérias em sala de aula por que qualquer criança de português L2 passa por essa língua ser a de ensino.

O outro fato tem a ver com (2) a nossa inserção profissional na docência no curso de português na Universidade Pedagógica-Delegação de Quelimane (UPQ) (Moçambique), vocacionada entre outros cursos à formação de professores para todos os níveis de ensino, o que nos permitiu observar a prática dessa língua em sala de aula, bem como pesquisas de ensino dessa língua. Fomos percebendo a existência de desníveis, por vezes acentuados, da competência do português entre os alunos, entre os professores e também entre esses dois grupos, o que nos pareceu condicionar um ambiente heterogêneo.

No entanto, antes da nossa atuação na docência, a (3) nossa formação de licenciatura em Linguística na Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique) permitiu nossa inserção com profundidade em questões de situação linguística do país e processos de descrição linguística, entre eles com o português. Na sequência, a nossa formação de Mestrado em Educação/Ensino de Português nos criou um aprimoramento na abordagem do tema sobre as práticas pedagógicas na formação de professores ligadas ao português no ensino superior, no caso, na UPQ. O enfoque para essa abordagem foi a análise das atividades desenvolvidas em torno do processo de estágio (práticas pedagógicas nas chamadas escolas integradas).

Assim sendo, nossa preocupação com o português no país ia ganhando cada vez mais interesse de nossa parte, (4) o que nos fez pensar no seu ensino em ambientes heterogêneos que caracterizam o país. Fomos fazendo ensaios e participando em eventos ligados à Língua Portuguesa com temas que incidiam sobre a inserção dessa língua naqueles ambientes. O resultado das nossas abordagens em torno desses temas tomou forma com o projeto de cursar Doutorado em Letras na Universidade Estadual de Maringá (UEM) (Brasil), com a simpatia e receptividade junto da nossa orientadora. Nessa perspectiva, nossa atenção foi de perceber o fenômeno da heterogeneidade linguística que caracteriza a sociedade moçambicana, sobretudo com a co-ocorrência do PE e do PM, bem como o português e as LBs, no ensino. Nesse âmbito, nosso interesse foi de perceber o fenômeno ao nível das camadas iniciais de ensino, ou seja, o ensino primário (ensino fundamental). Assim, consideramos que a percepção do envolvimento na aprendizagem e da própria formação do futuro professor da criança (o formando) seria de extrema importância para a nossa pesquisa por vir a apresentar indicadores sobre o ensino de/em português. Foi dessa maneira que pensamos em focalizar nossa atenção na pesquisa para a formação de professores nos IFPs no país e sobretudo nas práticas discursivas e pedagógicas em torno dos formadores, através da vertente ensino do/em português. Nessa lógica, a nossa filiação ao GEDUEM contribuiu sobremaneira no aprimoramento da nossa pesquisa, pois, o

grupo forneceu bases teórico-metodológicas da Análise do Discurso foucaultiana articuladas com a Linguística Aplicada.

Igualmente, o nosso projeto de pesquisa **se justifica**, em segundo lugar, pela busca de uma relação entre as práticas políticas e sociais da língua em Moçambique inseridas no contexto de ensino e de formação de professores de/em português nos IFPs; pela sua contribuição na busca de regularidades nas práticas discursivas que dificultam a implementação de uma prática pedagógica “uniformizadora” à luz da existência de duas variedades do português em Moçambique e por esta língua ser falada com o estatuto de L1 e de L2 por alunos na mesma sala de aula. Do mesmo modo, a pesquisa é relevante para Moçambique pela sua inovação na abordagem dos fundamentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso foucaultiana. Igualmente, a pesquisa será relevante para a linha do texto e do discurso – área de concentração de Estudos Linguísticos - da Universidade Estadual de Maringá – PR, por constituir um desafio na abordagem de um *corpus*, cuja materialidade é a língua, através dos preceitos da Análise do Discurso, bem como pelo fato do projeto constituir uma pesquisa de problemas linguísticos de Moçambique, podendo vir a ser uma força propulsora para futuras pesquisas fora da realidade brasileira.

A nível teórico pretendemos contribuir para a definição de parâmetros sobre os contornos do conflito e contradições entre o PE e o PM na implementação de um modelo ou paradigma de prática (s) pedagógica (s) coerente na formação de professores do ensino primário no país; para a definição de fatores que propiciam o conflito e as contradições linguístico-pedagógicos entre as práticas políticas e sociais da língua através do agenciamento dos dispositivos *pacto de segurança* e *exclusão pela língua*; para a operacionalização de conteúdos programados no ensino da/em língua portuguesa - nesta ótica, é intenção da pesquisa subsidiar a formação de professores nos IFPs, a partir dos modelos e (s) paradigma (s) nas práticas linguístico-pedagógicas vigente (s).

A nível prático, pretendemos eleger mecanismos que demonstrem a necessidade de dotar e habilitar o formando de conhecimentos sólidos e práticos do ensino do/em português, de acordo com a situação linguística daquele país; contribuir para o desafio de emergência de proposições para a mudança na concepção e no uso do português no país em situações de escrita e de suas variáveis na modalidade oral, a fim de que a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem se constitua como prática permanente na área de ensino de língua portuguesa, bem como contribuir para a melhoria da qualidade de formação de professores de/em português em Moçambique, potenciando cada vez mais a prática linguístico-pedagógica em decorrência nos IFPs.

À luz do contexto de uma investigação linguístico-educacional, das teorias da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada, bem como do problema que formulamos, servimo-nos como base ao trabalho da **hipótese** segundo a qual:

- A norma prescritiva “imaginada” do português europeu e a objetiva “praticada” do português falado em Moçambique coexistem na formação de professores nos Institutos de Formação de Professores no país, colocando os formadores na indecisão de escolher a norma/variedade a usar no ensino do/em português, (e) devido a (co) existência de formandos com português como L1 e como L2 na mesma sala.

Assim, defendemos a **tese** segundo a qual: devido à falta de uma política linguístico-educacional responsiva, o ensino de/em português nos IFPs em Moçambique é conduzido de acordo com os modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador, o que dificulta a instituição de prática (s) pedagógica (s) “uniformizadora (s)” que atente (m) minimamente ao respeito às diversidades linguística e étnica-cultural no ensino e na formação de professores de/em português.

No que tange aos **objetivos, no geral**, compreender como as tecnologias do biopoder e da biopolítica, regidas pelos dispositivos *pacto de segurança* e *exclusão pela língua*, instituem condutas contraditórias em torno do funcionamento do português europeu (norma prescritiva e oficial) e da variedade emergente do português em Moçambique (norma objetiva) para o ensino e a formação de professores do/em português nos IFPs no país, fato que dificulta a implementação de práticas pedagógicas “uniformizadoras” em sala de aula, bem como ao aprimoramento de políticas de inclusão social.

De uma forma **específica** (i) demonstrar que a adoção do português europeu como língua oficial, de ensino e de formação em Moçambique é um acontecimento linguístico-discursivo que tem a emergência da normatização/gramaticalização do português Moçambicano como seu desdobramento; (ii) analisar como tal acontecimento linguístico-discursivo faz irromper, num contexto em que coexiste várias línguas no país, (1) a construção de subjetivação e (2) identidade (s) linguística (s) do (s) sujeito (s) falante (s), criando condições de possibilidade que obstruem (3) a implementação de práticas pedagógicas “uniformizadoras” no ensino e na formação de professores nos IFPs – Institutos de Formação de Professores; (iii) identificar das séries enunciativas, manifestadas em práticas discursivas e regularidades regidas pelos dispositivos *pacto de segurança* e *exclusão pela língua*; (iv) avaliar a adoção do PE – português europeu como norma-padrão, enquanto construto sociocultural, língua materna de

ninguém , língua da lei e sua repercussão no ensino e na formação de professores em Moçambique; (v) demonstrar como a governamentalidade, pela tecnologia do biopoder, subjetiva o colegiado docente dos IFPs nas dificuldades de implementar prática pedagógica inovadora no ensino e na formação de professores de/em língua no país.

A tese está estruturada em cinco capítulos, para além das presentes considerações iniciais. Nestas, fazemos o enquadramento geral da pesquisa, apresentando o tema da investigação, o estado da arte, o objeto da pesquisa, a problematização e o questionamento da investigação, a justificativa e a nossa apresentação pessoal, a hipótese da pesquisa, a tese de que defendemos no trabalho, bem como os objetivos geral e específicos que nortearam o estudo.

No primeiro capítulo apresentamos a questão do território e da identidade nacional em torno de Moçambique, fazendo a descrição da emergência do Estado-Nação num olhar sobre o território na visão foucaultiana. Nele apresentamos, para além do país enquanto território, a província da Zambézia onde se localizam os IFPs com que trabalhamos, bem como a situação linguística nesse (s) território (s) e a institucionalização do Ensino Bilingue no (s) mesmo (s), parte das inovações dos PCFPPs nos modelos 10+1 e 10+3. Igualmente, com base nos fundamentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso foucaultiana apresentamos a questão do acontecimento histórico-discursivo em torno da adoção do português como língua oficial, de ensino e de formação no país enquanto medida inerente à “satisfação” da razão de Estado do governo.

Destinamos a apresentação do capítulo dois às práticas discursivas e pedagógicas em torno da formação de professores em Moçambique, bem como os contornos da governamentalidade e de verdade agenciados. Destacamos (i) as considerações preliminares em torno das práticas (não) discursivas e pedagógicas na formação de professores em regime de governamentalidade e de verdade, nas quais fazemos perceber a articulação entre a teoria e a prática, bem como o *saber-fazer*, que o concebemos, segundo Foucault (2008a), como práticas (não) discursivas. Igualmente, fazemos referência ao (ii) quadro normativo em torno das políticas públicas educacionais e a formação de professores em Moçambique.

Dessa forma, dedicamos o terceiro capítulo aos aspectos sobre a Língua Portuguesa e as condições de (co) existência enunciativas, num olhar atinente à (in) visibilidade e à (in) dizibilidade. Assim, (i) fazemos uma abordagem sobre a formação discursiva enquanto reguladora da lei dos enunciados em torno do português e do seu ensino, bem como (ii) do próprio enunciado enquanto condição de (co) existência em torno dessa língua.

No capítulo quatro apresentamos os contornos da (s) teoria (s) metodológica (s) e do (s) dispositivo (s) em conflitos e contradições que serviram de orientação na costura da tese. Em

primeiro lugar debruçamos sobre o método arqueogenealógico concebido por Michel Foucault que norteia a pesquisa, mostrando o trajeto teórico-metodológico por ele desenvolvido. Nele apresentamos os fundamentos da Análise do Discurso, (i) retomando a questão da função enunciativa, as práticas (não) discursivas e pedagógicas nos IFPs; abordando (ii) sobre os campos de estabilização e de utilização enunciativos em torno das práticas (não) discursivas e pedagógicas e por último (iii) sobre a formação e o funcionamento do (s) dispositivo (s) *pacto de segurança e exclusão pela língua* que agenciaram a pesquisa. Em segundo lugar debruçamos sobre os aspectos inerentes à língua (em) e do ensino em relação com o discurso, com foco para perspectivas (pós-) coloniais e (pós-) modernas, abrindo espaço para a incidência dos preceitos da Linguística Aplicada. Igualmente, nele fazemos também (i) uma reflexão sobre a língua, a cultura e a identidade, bem como sobre o ensino do português como primeira língua (L1) e como segunda língua (L2).

O capítulo cinco faz a descrição e análise de dados, tendo em conta a nossa problematização e a tese de investigação avançadas. O capítulo compreende duas partes: primeira parte trata da questão metodológica de análise, na qual descrevemos os dados (sua recolha, seu tratamento e a definição de padrões quantitativo-qualitativos de análise) e a segunda parte versa sobre o (s) movimento (s) analítico (s), onde fazemos a análise dos dados.

Posto isso, a seguir debruçaremos sobre os contornos do primeiro capítulo inerente ao território e identidade nacional.

CAPÍTULO 1: O TERRITÓRIO E IDENTIDADE NACIONAL

Em torno da nossa tese de partida na qual devido à falta de uma política linguística-educacional responsiva, o ensino de/em português nos IFPs em Moçambique é conduzido de acordo com os modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador, o que dificulta a instituição de prática (s) pedagógica (s) “uniformizadora (s)” que atente (m) minimamente ao respeito às diversidades linguística e étnica-cultural no ensino e na formação de professores de/em português, neste capítulo discorreremos sobre a territorialização do país, buscando refletir sobre a identidade nacional à volta da emergência do estado-nação e do acontecimento histórico-discursivo em volta do português no país, com base em pressupostos teóricos avançados por Foucault. Achamos essa reflexão relevante por proporcionar elementos sobre a localização do país, no geral, e da sociedade em particular em que a pesquisa e seus locais tem lugar, bem como lugares onde seus sujeitos constroem suas identidades e exercem suas práticas discursivas.

1.1 A EMERGÊNCIA DO ESTADO-NAÇÃO

Na abordagem do território intrinsecamente se associa a questão do Estado e da nação como noções ou fundamentos a ele relacionados e condicionando uma reflexão na dimensão de uma identidade nacional.

Na discussão que Foucault (2008b) faz do Estado, ele faz perceber a falta de concepção do termo sob um viés de território, de província, ou de reino, em discussões anteriores⁹, puxando-o para a dimensão da governamentalidade. Nessa vertente, ele conclui que “o Estado nada mais é que uma peripécia do governo, e não o governo que é um instrumento do Estado. Ou, em todo caso o Estado é uma peripécia da governamentalidade”¹⁰ (p. 331). Nesse caso, seguindo essa lógica, a questão que fazemos é de como pode ter sido instituído o Estado moçambicano? Percebe-se que desde o início a atenção dos libertadores da pátria estava virada para governar o povo e a população em todas as vertentes, como se pode ver no Artigo 3o da então Constituição da República Popular (CR) – 1975. Nela constata-se que

⁹ Giovanni Botero (1540-1617) (FOUCAULT, 2008b, p. 318).

¹⁰ “Estado, diz Palazzo, é uma palavra que se entende em quatro sentidos. Um “estado” é um domínio, dominium. Em segundo lugar, é uma jurisdição, diz ele, é um conjunto de leis, de regras, de costumes, [...]. Em terceiro lugar, “estado” é segundo ele (diz o tradutor, que acompanho aqui), urna condição de vida, isto é, de certo modo um estatuto individual, uma profissão: o estado de magistrado, ou o estado civil, ou o estado religioso. Enfim, em quarto lugar, o “estado”, diz ele, é a qualidade de uma coisa, qualidade que se opõe ao movimento. Um “estado” é o que torna uma coisa, se não totalmente imóvel aqui passo por cima do detalhe, porque, diz ele, certas imobilidades seriam contrárias ao repouso da corsa, afinal certas coisas têm de se mover para poder permanecer realmente em repouso -, em todo caso esse estado é uma qualidade que faz que a coisa seja o que ela é” (FOUCAULT, 2005, p. 342).

A República Popular de Moçambique é orientada pela linha política definida pela RELIMO, que é força dirigente do Estado e da sociedade. A FRELIMO traça a orientação política básica do Estado e dirige e supervisiona a acção dos órgãos estatais a fim de assegurar a conformidade da política do Estado com os interesses do povo (MOÇAMBIQUE/CR, 1976, p. 3).

Essa passagem mostra como foram concebidas as ações de governo instituídas na emergência do Estado. Nelas percebe-se um sentido de governamentalidade em que o partido FRELIMO¹¹, que libertou o país do jugo colonial, assegura o governo do Estado pela sua linha política, cujo poder o torna uma “força dirigente do Estado e da Sociedade”, fazendo compreender práticas de um governo liderado por esse partido. Do mesmo modo, percebe-se as formas verbais “traça”, “dirige” e “supervisiona” a existência de práticas em que não é tal governo que está ao serviço do Estado, pois os órgãos estatais referidos é o próprio governo. Portanto, entendemos que apenas tal instituição do Estado não ficou à margem das características de um poder tanto disciplinar quanto de segurança, concebidas por Foucault. Na sua ótica, tal podemos emprestar suas palavras para caracterizar a instituição do Estado em Moçambique como “uma instituição, um conjunto de instituições” (p. 342), em alusão a prática de leis, de regras e de costumes. Da mesma forma, percebemos a ocorrência de sentidos e Estado semelhantes em outras duas CR que se seguiram, a de CR-1990 e a de CR- 2004 vigente.

Igualmente, entendemos que essa concepção do Estado vai-se relacionar com a de nação, tomando em conta a institucionalização dessa lei, dessas regras e desses costumes servindo para regulamentar os povos em uma sociedade nova e que acaba de emergir, buscando uma nação “única”. O exemplo disso é que no Artigo da então CR-1975, do Estado novo, lê-se como um dos objetivos que a “República Popular de Moçambique tem objetivos fundamentais a defesa e consolidação da independência e da **unidade nacional**” (p. 4 grifo nosso). Entendemos com essa citação uma nação que se assume como estatal, seguindo leis e regras estatais, sugerindo a constatação de Foucault (2005, p. 168) de uma “fixação da nação: de uma parte nas fronteiras do Estado, de outra, na própria forma do Estado”, que cria um reducionismo à sua noção, devido a sua imprecisão, seu caráter móvel e entre fronteiriço. Percebeu-se para o país que a ideia de unidade nacional, como referiremos ao longo do trabalho, parece ter sido um projeto que desde a independência caracterizou-se por polêmicas por não haver uma medida certa para tal, pois que a união de todos os moçambicanos continua um projeto imaginário. Tomando o exemplo da língua, da cultura e da etnia, verificamos que o país possui várias

¹¹ Frente de Libertação de Moçambique

línguas e dialetos, e na sequência representando várias culturas, nem todas inteligíveis. O mesmo podemos observar quanto aos grupos étnicos, cuja existência é variada, fato que – em igual circunstância com a língua e a cultura - a dado passo esteve na origem da escolha (artificial) do PE para servir de língua de unidade nacional, por pretender que identificasse todos os moçambicanos, o que ficou apenas na imaginação pelo carácter flexível e natural desses elementos. Assumimos que pode ter sido essa razão que Foucault (2005) avançou com a concepção de que

a nação não tem fronteiras, não tem sistema de poder definido, não tem Estado. A nação circula por trás das fronteiras e das instituições. A nação, ou melhor, “as” nações, ou seja, os conjuntos, as sociedades, os agrupamentos de pessoas, de indivíduos que tem em comum um estatuto, costumes, usos, uma certa lei particular – mas lei entendida muito mais como regularidade estatutária do que como lei estatal (p. 161).

Com essa citação, revela-se uma nação diferente da estatal e ao serviço do Estado como apresentamos no parágrafo anterior, apresentando-se como multiforme e variado. Nesse sentido, entendemos a ocorrência de várias nações no país, o que pode estar na origem das dificuldades de sua unidade através de um projeto político totalitarista e que defenda seus interesses a qualquer custo.

No entanto, defendemos uma concepção de Estado-nação no país que se considere a existência de “muitas” nações representadas por vários grupos linguísticos, culturais e étnicos, associados com a questão rática e de classe, a que Foucault (2005) faz perceber na constituição da nacionalidade como irradiação da “nova” noção de nação. Nesse sentido, esse (s) elemento (s) poderia não corresponder parte da regulamentação nem legislação típica da governamentalidade, mas vista na sua forma natural de ocorrência.

1.1.1 Em torno da organização do território

Ficou claro no item 1.1 que em discussões sobre a concepção do Estado se dá primazia a questão da governamentalidade e não as dimensões do território, de província, ou de reino. Nessa ótica, questionamos como seria tal definição de territorial do Estado moçambicano, como província ou mesmo reino? Com vista a inserirmos o nosso leitor no país, província e distritos/cidade que contextualizam os IFPs pesquisados, trazemos breves linhas sobre a organização geográfica e sócio histórica.

Geograficamente, Moçambique é um país que se situa na costa oriental de África, com cerca de 801.590 km² de área, uma superfície que, segundo Lopes (2004), pode-se comparar ao “conjunto das áreas da França (443.965 km²), Inglaterra (129.720 km²), Portugal (88.940 km²)

e Suazilândia (17.364 km²)” (p. 16). Sua linha costeira, segundo ele, se estende “por mais de 2,800 quilômetros” (idem). Em termos regionais, o país situa-se na África Austral, sendo juntamente com Angola, falante de português como língua oficial que adotou desde a sua independência em 1975, pois maior parte deles têm o inglês como língua oficial. Com a cidade de Maputo como capital, Moçambique tem seis países vizinhos, todos falantes de inglês como língua oficial e com quem o país tem fortes relações de amizade e cooperação, são seis, nomeadamente: Tanzânia, ao norte; Malawi e Zâmbia, ao noroeste; Zimbabwe, ao oeste; África do Sul e Suazilândia, ao sul; bem como o Oceano Índico ao leste, como se ilustra na figura 1, abaixo:

Figura 1: Mapa regional - África Austral



Fonte:

<http://www.pordentrodaafrica.com/wp-content/uploads/2015/02/mz-mapa.gif>

A localização do país nessa região e sobretudo com seus vizinhos, faz com que o inglês se torne uma língua relevante, fato que o fez atualmente seja a primeira língua estrangeira (LE) a ser ensinada no país, sem ter em consideração o português, se se assumir como uma língua naturalizada.

Igualmente, em função dessa localização, o país integra o bloco econômico dos países dessa região, a SADC, de sua definição literal, Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral¹². Para além de pertencer à esse bloco, no âmbito de sua expansão diplomática, o país integra, por ser falante do português como língua, o bloco dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), no total de cinco, formado para, além de Moçambique, por Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. Na mesma linha de formação, o país integra o bloco dos Estados-membros da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) com a

¹² Fazem parte da SADC os seguintes países: África do Sul, Angola, Botswana, República Democrática do Congo, Lesotho, Madagascar, Malawi, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia, Zimbabwe.

co-integração de Estados-membros como Brasil, Portugal, Timor Leste e a recém admitida Guiné Equatorial¹³. Para além dessas organizações, Moçambique integra os países da *Commonwealth of Nations* “Comunidade das Nações”, da Organização da Conferência Islâmica, da União Africana (UA) e da Organização das Nações Unidas (ONU).

Em termos sócio demográficos, o Censo de 2007¹⁴, o terceiro no país, estimou em cerca de 20.632.434 da população no país, sendo 9.930.196 homens, o correspondente à 48.1% e 10.702.238 mulheres, o que equivale à 51.9%¹⁵, com uma esperança de vida de 50.9 anos no país, sendo que 48.8 anos se referem à população masculina e 52.9 à população feminina. A mesma fonte indica que no mesmo censo, 30.4% da população é urbana, contra 69.6% que é rural. Considerando que a realidade do país mostra que as zonas rurais são as mais pobres e desfavorecidas, cuja fonte de renda é a agricultura de pequena escala e não mecanizada, as taxas de analfabetismo registradas de 50.3%, incide grandemente nessas, afetando nelas a população feminina com 64.1% contra 34.5% da masculina. Esses números nos fazem recordar Foucault (2008b) quando foca na questão da urbanização do território e a criação de todas condições de vigilância, numa primeira fase e mais tarde com uma nova governamentalidade para fins mercantilistas e de sobrevivência dos estados. Percebe-se que esse movimento era exercido nas cidades ou a partir delas enquanto lugares de desenvolvimento.

Destarte, correlacionando esses números com o nível de educação, o mesmo censo nos indicou que 107.3% é a taxa de escolarização para o Ensino Primário do 1º Grau, 80.1% contra 80.1% para o 2º Grau desse ensino¹⁶. Da mesma forma, a taxa de escolarização para o Ensino Secundário do 1º Ciclo é de 41.6% contra 18.2% do 2º Ciclo do mesmo ensino¹⁷. O Ensino Superior registrou uma taxa de 2.3% de taxa de escolarização da população. Entendemos que as taxas baixas de escolarização registradas estão intrinsecamente ligadas às zonas rurais, pois, é nestas zonas que os índices de analfabetismo se encontram e em mulheres, na sua maioria como apresentamos. Esse fato faz-nos perceber a atenção e a priorização que o Estado semeia para o meio urbano em detrimento de zonas rurais, ou seja, em direção àquilo que Foucault (2008b) concebeu como razão do Estado, isto é, “o que é necessário e suficiente para que a

¹³ Este país também tem o Espanhol e o Francês como línguas oficiais.

¹⁴ Realizou-se em Agosto de 2017 o IV Censo Populacional em Moçambique, cujos resultados ainda são preliminares.

¹⁵ Dados extraídos em www.ine.gov.mz

¹⁶ O **Ensino Primário do 1º Grau** e o **Ensino Primário do 2º Grau** compõem o **Ensino Básico** em Moçambique. Nosso entendimento é que ele equivaleria ao **Ensino Fundamental** no Brasil.

¹⁷ Igualmente, entendemos que o **Ensino Secundário do 2º Ciclo** em Moçambique equivaleria ao **Ensino Médio** no Brasil. Para percepção de equivalência com o ensino no Brasil o **Ensino Secundário do 1º Ciclo** serve de ponte entre o **Ensino Básico** e o **Ensino Secundário do 2º Ciclo** em Moçambique. Por outras palavras, fazemos entender que o **Ensino Secundário do 1º Ciclo** estaria ou se distribuiria na realidade Brasileira entre o **Ensino Fundamental Maior** e o **Ensino Médio**.

república¹⁸, nos quatro sentidos da palavra "estado", conserve exatamente sua integridade” (p. 343). Portanto, faz-se perceber que são interesses do Estado que contam e não propriamente do povo.

No entanto, em uma “informação rápida”, os dados do Censo de 2017¹⁹, ainda preliminares mostram um total da população de 27.128.530, em um aumento de 23.9% em relação ao Censo de 2007, com uma percentagem de 48.3% para homens e 51,68% para mulheres, mostrando uma ligeira subida para os homens e ligeira descida para as mulheres em relação ao censo anterior. O mesmo se verifica com a população urbana com 32% de registro contra 67.68% da população rural, com uma ligeira redução desta em 1.9% e ligeiro aumento daquela com mesma percentagem. Entendemos que o número alto da população nas zonas rurais que se associa à pobreza, pode ser melhor indicado pelo registro do PIB Per Capita 2016 que foi de 411,28 USD, portanto nível que se situa abaixo de 1000 USD e indicativo de países com economias pobres. E o que pode significar esse aumento da população para o Estado?

Entendemos, segundo Foucault (2008b) que o Estado “necessita de mais braços para trabalhar muito e fabricar muitos objetos. Necessita-se de muitos braços para evitar que os salários subam demais e para garantir, por conseguinte, um preço de custo mínimo para as coisas que se tem de fabricar e comercializar” (p. 463), mas que, segundo ele “não mais, justamente, da intervenção autoritária do Estado que vai regulamentar, sob a forma da polícia, o espaço, o território e a população” (p. 466), descrevendo o caráter neoliberal que a nossa economia tomou desde aproximadamente os anos 1987.

Ainda tomando Moçambique como república, na acepção de Foucault (2008b), observamos que ele organiza-se em 11 províncias e 154 distritos, conforme se observa na figura 2, que se segue:

¹⁸ Em *Território, Segurança e População*, Foucault (2008b) concebe a república como “um estado, nos quatro sentidos da palavra [...]! Uma república é antes de mais nada um domínio, um território, depois, um meio de jurisdição, um conjunto de leis, de regras, de costumes. A república, se não é um estado, pelo menos é um conjunto de estados, isto é, de indivíduos que se definem por seu estatuto. E, enfim, a república é certa estabilidade dessas três coisas precedentes: domínio, jurisdição, instituição ou estatuto dos indivíduos (p. 343)

¹⁹ Dados extraídos em www.ine.gov.mz

Figura 2: Mapa de Moçambique



Fonte: <http://www.sislog.com/ta/IMG/breveon463.jpg>

Através do mapa acima observamos que a nossa área de estudo é a província da Zambézia, situada na região litorânea do centro do país, igualmente com as províncias de Tete, Manica e Sofala. Sua capital é a cidade de Quelimane que se situa a sensivelmente 1600 quilómetros de Maputo, a capital do país e atualmente tem 22 distritos, de acordo com a nova divisão administrativa. Pelo Censo de 2017 a população da Zambézia estima-se em 5.110.787 habitantes, distribuídos por uma área de 105008 km². Assim, é em quatro dos distritos dessa província que se situam os IFPs com os quais trabalhamos, o caso do IFP de Quelimane, do IFP de Nicoadala, do IFP de Morrumbala e do IFP de Alto-Molócue, cujos distritos levam os mesmos nomes. Esses três últimos têm uma distância de Quelimane, a cidade capital que se estima em 52,6 Km para Nicoadala, 195 km para Morrumbala e 342 km para Alto-Molócue. Observamos que nesse espaço em estudo (Zambézia) são faladas as seguintes LBs para além do português: nyanja, lomwe, chuabo e sena (CHIMBUTANE, 2015). A seguir refletimos sobre a situação linguística de Moçambique.

1.1.2 Breve olhar sobre a situação linguística

Moçambique é um país multilingue, onde coexistem várias línguas, sendo a maior parte delas pertencentes ao grupo Bantu, faladas como línguas maternas por 85.2% da população

moçambicana, sendo o português falado por 10.7% (CHIBUTANE, 2012) como registrou o III Censo de 2007. Comparando ao I Censo de 1980, observamos que à data as LBs eram faladas por 98.8% contra 1.2% dos falantes do português, percebendo-se uma subida de falantes do português no país em relação ao português e à outras línguas faladas no país como nativas, como as línguas asiáticas gujarate, memane, hindi e urdi (LOPES, 2004), para além de estrangeiras como o inglês e o francês. Acreditamos que o cenário à altura da proclamação da independência em 1975 poderia estar mais diferente ainda, com uma percentagem baixa de falantes do português. Foi nesse cenário que o Estado adotou o português para servir de língua oficial do país, com uma prática que se configura na razão do Estado, concebida por Foucault, pois o objetivo do Estado era de unir os Moçambicanos através dessa língua por ser a língua de luta de libertação, bem como pela (co) existência de falantes de línguas diversas. O que todos hoje perguntamos é como seria tal união e qual seria o grau de sua recepção, considerando que a língua não é algo fixo, conservadora, disciplinante, nem passível de unificação, mesmo que o cenário já tenha se apresentado heterogêneo?

A busca de uma unidade nacional e, na sequência, de um sentimento de pertença à república, ao Estado e à nação parece-nos ter pesado bastante para a escolha dessa língua, uma vez que ela iria identificar todos os moçambicanos, implicando, como se seguiu à obrigação pelo Estado do abandono das línguas nativas e das tradições culturais respectivas, bem como rejeitando o que era do colonialismo, através da perspectivação do projeto identitário de criação do “homem novo” (CABAÇO, 2009), inserindo-o na filosofia dos teóricos da razão do Estado na qual “uma regra ou uma arte [...] que nos dá a conhecer os meios para obter a integridade, a tranquilidade ou a paz da república” (FOUCAULT, 2008b, p. 343). Segundo essa filosofia, pretendeu-se criar um nacionalismo através de uma unidade nacional com a criação de uma só nação, fato que encontrou resistência devido a existência de “muitas nações” representadas pelos grupos linguísticos e com eles transportando a cultura e pelos grupos étnicos diferentes, cuja homogeneização se mostra ilusória.

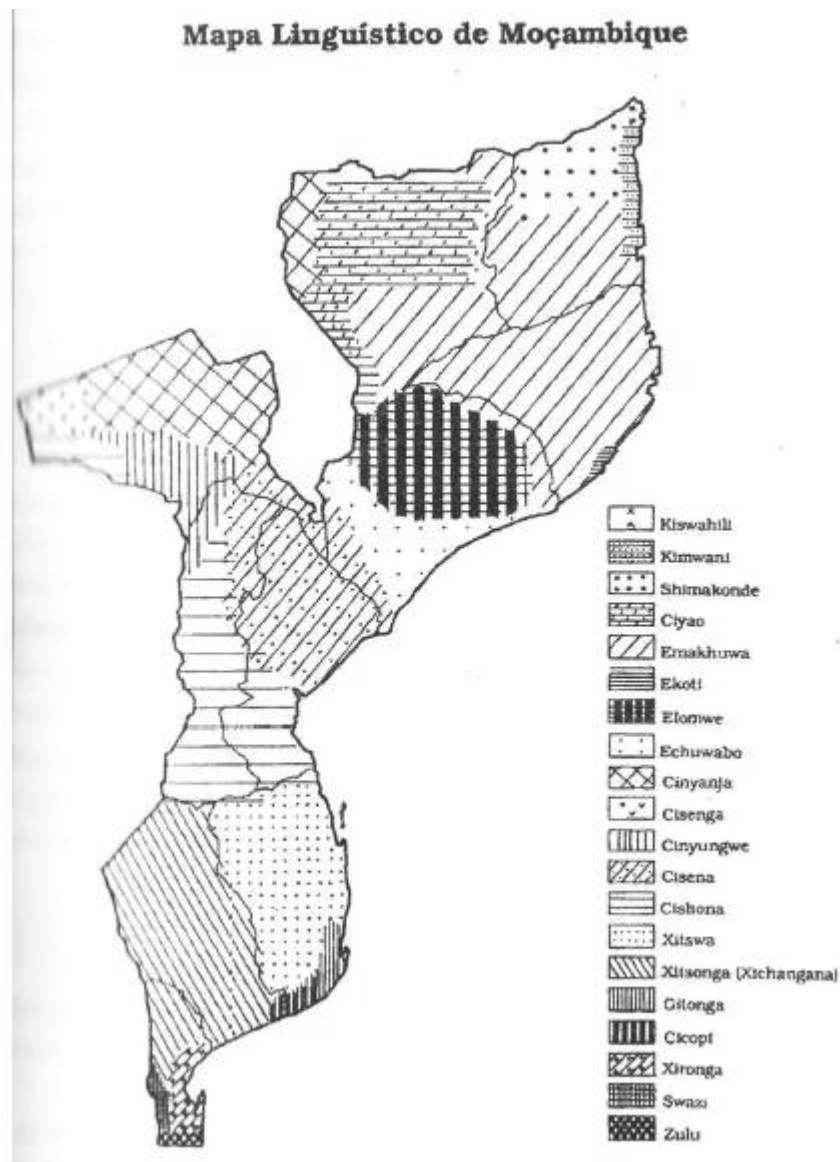
No entanto, assistiu-se que desde a independência do país, todas as práticas sociais e de ensino foram exercidas com o português como língua oficial, sem a inclusão das LBs e, mais tarde com os níveis de escolarização em crescimento, sem atenção a qualquer variedade que não fosse a norma-padrão do PE escolhida, neste caso o PM, que a par das LBs pouco a pouco passaram a ganhar sua visibilidade no espectro linguístico nacional. Assim, o PE começou a ser requerida em ambientes oficiais e de ensino como obrigatória e não mais outra variedade, nem língua.

A norma-padrão do PE foi adotada num contexto em que o PM já se fazia sentir no seio dos falantes, pois pesquisas indicam que a sua emergência data do tempo colonial e é falado por indivíduos com as LBs como línguas nativas, sendo uma L2 para eles. Nesse sentido, as mesmas pesquisas (GONÇALVES, 2010) apontam fatores tanto cognitivos, como extralinguísticos na sua aquisição por esses indivíduos. A prática linguística em todas as esferas sociais, bem como pesquisas que tem sido feitas mostram o uso de traços do português com uma variedade diferente do PE padrão, no lugar deste, o que mostra sua naturalização. Em meio à isso, os resultados dos Censos têm mostrado que também existe no país um número significativo de falantes com o PE como língua materna. No entanto, tanto as pessoas quanto ao nível do Estado continuam apegadas a ideia de que a norma-padrão do português é o PE, mas suas práticas do cotidiano mostram o uso de uma variedade dessa língua diferente, mesmo no ensino²⁰. No nosso entendimento, o que tem ocorrido é que o nível da fala têm mostrado o uso dessa língua de uma forma muito natural, relativamente ao nível da escrita em que as pessoas tentam se preocupar com o seu rigor normativo e imaginário.

Da mesma forma, as LBs por serem indígenas no país, sempre se fizeram presente mesmo na altura da adoção do português como língua oficial, não tendo sido preferência no momento devido aos interesses do Estado com o português. A seguir apresentamos na figura 3 as 20 LBs estudadas até então, pois que a prática mostra haver uma diversidade dessas línguas ainda por estudar.

²⁰ Já no Seminário sobre a Língua Portuguesa havida em Maputo, a então-Ministra da Educação apelou a adoção de uma metodologia de L2 no ensino da língua oficial

Figura 3: Mapa linguístico de Moçambique



Fonte: NELIMO (1989), extraído de Ngunga (2004)

O mapa registra a ocorrência das línguas Kishwahili, Kimwani, Shimakonde, Ciyao, Emakuwa, Ekoti, Elomwe, Echuwabo, Cinyanja, Cisenga, Cinyungwe, Cisena, Cishona, Xitswa, Xitsonga (Xichangana), Gitonga, Cicopi, Xironga, Swazi e Zulu, tal como foi apresentado pela mesma ordem na legenda da figura 3 acima. O interesse pelo estudo das LBs tem crescido bastante a vários níveis da sua gramática: a nível fonético-fonológico (NGUNGA, 1997; LIPHOLA, 2001), a nível morfológico, a nível sintático (CHIMBUTANE, 2002), entre outros. Este interesse é condicionado em parte ao estatuto que essas línguas vêm ganhando, motivado pela sua utilização nos órgãos de comunicação social, na educação, etc.

Em meio à isso, Ngunga (2004) sustenta que desde muito cedo a disciplina de Linguística Bantu figurou o currículo de formação de professores de português, quer em duas

maiores universidades públicas do país, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade Pedagógica – Moçambique (UP), fato demonstrativo da sua relevância no país. Pesquisas que se seguiram sobre o fracasso escolar nos níveis fundamentais de ensino, dentre elas, as de Dias (2006) fizeram perceber que o fator linguístico era o maior influenciador, o que pesou no rearranjo na introdução do Ensino Bilíngue nesses níveis iniciais, mas continuando com o seu estatuto reducionista de línguas nacionais, património cultural e educacional, bem como veículos de identidade (CR-2004) – na primeira CR – 1975/1976 não há registro sobre as LBs, mas na segunda CR-1990 as LBs eram reconhecidas pelo Estado como apenas valorizadas como nacionais, veiculares e de educação dos cidadãos. Como se depreende, as LBs sempre tiveram um reconhecimento reducionista pelo Estado, o que condicionou que fossem rotuladas durante muito tempo como “dialetos” do português, devido a uma memória histórico-colonial.

As práticas linguístico-sociais que caracterizam a (co) existência da norma-padrão do PE com as formas linguísticas do PM e das LBs e confirmadas em pesquisas de que fizemos referência anteriormente fazem-nos perceber a manifestação de uma resistência à exclusão destas mesmo em ambientes oficiais e de ensino, pois elas são faladas naturalmente e incontornavelmente, manifestando um caráter fluido de uma língua que assim se caracteriza com impossibilidade de negligenciá-la. Com esse cenário, entendemos que foram criadas várias identidades - e várias “nações” - antes da adoção do português como língua oficial quer através da língua, quer através de tradições culturais difíceis de romper que antecederam as ações inseridas na razão do Estado. Assim, no seu projeto de governamentalidade, o Estado institucionalizou o Ensino Bilíngue no país, como algo necessário e suficiente para a república, aceitando o ensino das LBs no **ensino básico**, o equivalente ao **ensino fundamental** no Brasil, depois de muitos anos de indiferença e mais tarde de resistência.

1.1.3 A institucionalização do Ensino Bilíngue

O Ensino Bilíngue em Moçambique vigora no país desde o ano de 2003, na introdução da nova reforma curricular do ensino básico, no qual o Estado reconhecia o ensino das LBs como uma das inovações nesse nível – o Ensino Bilíngue funciona com o uso no ensino do português e de uma LB do local onde a escola funciona – depois de muitos apelos vindos de acadêmicos, pesquisadores, sociedade civil e até agentes de educação cansados de assistir o insucesso escolar por parte das crianças, sobretudo das zonas rurais com as LBs como maternas. Considerando que mais de vinte cinco anos se passaram com o Estado “fazendo ouvidos de mercador” sobre a reivindicação atinente à introdução do Ensino Bilíngue no país e considerando que esse mesmo Estado nunca se preocupou com esse ensino, o que condicionou

a sua cedência na institucionalização desse ensino, parecendo que uma das questões chave era a falta de vontade dos políticos em mexer com a política linguística, sobretudo, reconsideração das LBs em ambientes oficiais e de ensino?

Voltando a questão da razão do Estado, Foucault faz perceber também uma série de mecanismos que se inserem no funcionamento do Estado, com o intuito de fundar, conservar e ampliar a dominação. Foi essa conclusão a que se chegou depois da necessidade de “um instrumento intelectual absolutamente novo para detectá-la e analisá-la” (FOUCAULT, 2008b, p. 322). Percebemos que na nova governamentalidade, tal como ele se referiu, para a conservação da integridade foi necessária para aceitar que as LBs mexessem com a política linguística no país sobre o seu ensino, depois de uma “análise” e “detecção” da razão do Estado pelos pesquisadores do INDE²¹, em função do insucesso escolar caracterizado por reprovações e desistências, conforme Patel (2012) sustenta, mas que antes foi grandemente referenciado com pesquisadores que não pertencem ao INDE, mesmo sendo acadêmicos de renome, e que foram motivo de reivindicações mal sucedidas sobre o fato. No entanto, só a confirmação dos pesquisadores do INDE, autorizados para tal, que foram capazes de convencer o Estado, fazendo valer o funcionamento das instituições ao serviço do Estado, por um lado e servindo-se do preceituado no Artigo 9 da CR-2004 sobre a valorização das línguas nacionais. A falta de interesse do Estado nessa matéria foi capaz de superar, de acordo com Patel (2012), fatos comparativos exercidos em outros países e que produziram resultados positivos em que a língua também era a causa principal de tais insucessos, a semelhança de Moçambique.

Assim, foi proposto no ensino básico um modelo assimilacionista de bilinguismo no ensino primário (ensino básico) em que a LB é meio de ensino no 1º ciclo (1ª e 2ª classes) com o português como disciplina. Inversamente, no 2º ciclo a LB se torna uma disciplina para o aluno e o português passa a ser meio de ensino. Dessa forma, essa inovação passou a figurar no PCEB como inovação na nova reforma curricular como fizemos referência, bem como mexeu com todo o sistema de formação de professores. A título de exemplo, nos IFPs a componente do Ensino Bilíngue como disciplina de metodologia/didática e da disciplina de “Línguas Bantu de Moçambique” constitui uma disciplina em que o formando cedo é capacitado para responder às exigências do novo PCEB. O mesmo se observa em instituições de ensino superior, o caso da UEM – Moçambique, com ministração de cursos de LBs e seu ensino²².

²¹ O INDE - Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação - é uma instituição subordinada ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, com missão de liderar a planificação e o desenvolvimento curricular, realizar investigação de base e aplicada, para o desenvolvimento da educação em Moçambique (www.mined.gov.mz).

²² Sobre essas pesquisas consultemos Patel (2012).

1.2 O ACONTECIMENTO HISTÓRICO-DISCURSIVO

A adoção do português como língua oficial, de ensino e de formação em Moçambique marcou um acontecimento em torno da memória dos 500 anos de colonização do país e que ditaram a proclamação da Independência Nacional em 1975 – o que no nosso entender está na origem da criação das condições de possibilidade para a falta de uma política linguística-educacional responsiva, tal como avançamos na nossa tese. Portanto, o “arquivo” desta pesquisa circunscreve-se ao marco de dominação e exploração coloniais, demarcado pelas formações discursivas ligadas ao “português como língua de unidade nacional em Moçambique”, bem como o “português como língua oficial, de ensino e de formação em Moçambique e PE como a norma-padrão”, condicionando a inscrição do nosso acontecimento em um “acontecimento histórico” que se materializa linguisticamente em acontecimento discursivo, emprestando as palavras de Baronas (2008), sendo “na ordem do discurso que sofre as determinações da memória discursiva”, segundo ele (p. 188).

Assim, a emergência desse acontecimento faz emergir, por sua vez, outros acontecimentos histórico-discursivos que se fundam na resistência à norma-padrão do PE adotada. Perante os fatos evocados questionamos, como orientação da seção, de que forma a memória da proclamação da Independência Nacional em 1975 em Moçambique, à luz dos 500 anos de colonização no país configura o acontecimento sobre adoção do português como língua oficial, de ensino e de formação de professores (nos IFPs) no país? E sendo assim, quais são os outros acontecimentos condicionados por esse acontecimento? Em função disso, a prática analítica apoia-se na materialidade retirada dos dispositivos como (i) CR-2004; (ii) seminários e congressos ligados à língua portuguesa; (iii) PCFPPs; bem como (iv) obras e teses produzidas em torno desse acontecimento.

Na *Arqueologia do Saber*, Foucault (2008a, p. 6) faz perceber que a história do pensamento e dos acontecimentos pauta-se na busca de uma descontinuidade crescente, fato que se funda no método arqueológico, na sua indagação sobre o objeto da ciência. De acordo com o filósofo, é na constituição das séries que há

[...] tipos de acontecimentos de nível inteiramente diferente (alguns breves, outros de duração média, como a expansão de uma técnica, ou uma rarefação da moeda; outros, finalmente, de ritmo lento, como um equilíbrio demográfico ou o ajustamento progressivo de uma economia a uma modificação do clima); daí a possibilidade de fazer com que apareçam séries com limites amplos, constituídas de acontecimentos raros ou de acontecimentos repetitivos (FOUCAULT, 2008a, p. 8-9).

Tais acontecimentos, segundo o autor, são transcritos nos enunciados através da definição de operadores pela arqueologia, permitido uma articulação entre o discurso e os

acontecimentos. Essa articulação faz-nos perceber os níveis diferentes presentes nos acontecimentos que concebemos, como é o caso do acontecimento principal, da sua relação com a memória colonial e da pré-independência, com o seu desdobramento social e acadêmico e com a memória da pós-independência.

Por sua vez, na *Ordem do discurso*, Foucault (1996, p. 57-58) considera que a essência e/ou a materialidade do acontecimento não é

Nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material. Digamos que a filosofia do acontecimento deveria avançar na direção paradoxal, à primeira vista, de um materialismo do incorporeal.

Esse fato incorre nas condições de produção do acontecimento, alargando constantemente o seu campo, considerando sempre a série de elementos que a define, no caso da nossa análise em torno da adoção do português como língua oficial e de ensino no país, enquanto efeito da razão do Estado, bem como do exercício da governamentalidade – pacto de segurança. Em resumo, abordaremos o acontecimento na sua oposição com a noção de criação, definida por Foucault (1996, p. 54).

Dado à característica da dispersão da sua materialidade, concebemos o acontecimento no presente estudo como sendo passível de geração de outros acontecimentos no sentido de que, segundo Foucault (1996, p. 55), nele se “descobre, sem cessar, novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; isola sempre novos conjuntos onde eles são, às vezes, numerosos, densos e intercambiáveis, às vezes raros e decisivos” como o saber que em Moçambique condiciona a existência de enunciados que propiciam resistência à exclusão de variedades não-nativas e não-padronizadas português, como é o caso do PM, enquanto formas naturais e dinâmicas de enunciação, no cenário linguístico oficial.

Entendemos que a prática social do PE indicia uma modificação da sua estrutura formal mercê dos vários acontecimentos que fazem (re) atualizar constantemente os enunciados dessa língua. Emprestamos assim o questionamento de Foucault (2008a, p. 113): “Poderíamos falar de enunciado se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse os seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível e se não tivesse deixado marca – apenas alguns instantes – em uma memória ou em um espaço?”

Não. Pois, como mencionamos nas notas introdutórias, o português em Moçambique é condicionado pela herança dos 500 anos de colonização do país e mais tarde apropriado pelo

poder político nos primórdios da independência nacional, deixando marcas de/em memória que se fundam na história. Destacamos, dessa forma a existência de novo sujeito da história, segundo ele, “sujeito que fala na história e sujeito falado na história” (FOUCAULT, 2005, p. 161), tal como pretendemos caracterizar as “vozes” nas sequências enunciativas (SE) que corporizarão a análise nos itens que se seguem, enquanto parte da história e do acontecimento no país e falando nela e ao mesmo tempo como seu objeto. Assim, entendemos haver uma dissociação desse acontecimento, pois que a existência do português como oficial, de instrução e instrumento de colonização, bem como um português que transita para oficial, de instrução e de unidade nacional no período pós-independência²³, como apresentamos nos itens que se seguem.

1.2.1 A materialidade do acontecimento

As SE que selecionamos são heterogêneas e mostram uma dispersão da sua materialidade, marcada por um dispositivo, discursos e obras relacionados marcando um chancelamento em torno do acontecimento em estudo. Na mesma materialidade apresentamos enunciados em torno das medidas tomadas, sustentando a nova “forma” do português como língua oficial e de instrução. Mas como essas medidas foram “artificializadas” e implementadas para satisfazer a uma razão de Estado?

SE1: Artigo 9º - O Estado valoriza as **línguas nacionais** como património cultural e **educacional** /e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como **línguas veiculares**. Artigo 10º - a **Língua Portuguesa é língua oficial** em Moçambique (MOÇAMBIQUE/CR – 2004. Grifo nosso).

SE2: [...] a decisão de optar por **Português, como** [...] **língua oficial** de Moçambique foi uma **decisão política** que pensamos cuidadosamente, com o objectivo de preservar a **unidade nacional e integridade territorial** (GANHÃO, 1979 – então Reitor da Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique. Grifo nosso).

SE3: [...] de forma não explícita, assumiu-se, no período inicial após as independências, que a norma na **educação** era a norma do português de Portugal [...] Moçambique, a par de outras **ex-colónias** portuguesas africanas adoptaram o **Português como sua língua oficial e de ensino**, no meio de variedades que emergem através de processos de **nativização em contextos plurilingues**, apesar de a tendência actual ser de busca e possível desenvolvimento de uma norma a nível interno de cada um dos países (LOPES, 2004, p. 75. Grifo nosso).

²³ Também socorremo-nos no exemplo de Foucault sobre os contornos do acontecimento escassez alimentar e a estratégia governamental exercida em *Território, Segurança e População*: “Mas deixando essas pessoas morrerem de fome que se poderá fazer da escassez alimentar urna quimera e impedir que ela se produza com aquele caráter maciço de flagelo que a caracterizava nos sistemas precedentes. De modo que o acontecimento-escassez é assim dissociado. A escassez-flagelo desaparece, mas a escassez que faz os indivíduos morrerem não só não desaparece, como não deve desaparecer (FOUCAULT, 2008b, p. 55).

SE4: De acordo com o Artigo 10 da Constituição da República de Moçambique, de 2004, a Língua Portuguesa (LP) é a **língua oficial** deste país. A legislação moçambicana legitima, assim, o Português como língua de comunicação oficial, língua de **instrução** e de prestígio, estatuto que já ostentava desde o **período colonial**. A escolha do Português como Língua Oficial foi uma **decisão política** tomada pela Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), ainda no período da luta armada pela independência de Moçambique. Neste período, **as comunicações internas** no seio da Frelimo eram difundidas em Português, principal instrumento de unificação de um **povo multiétnico e multilíngue**. [...]. Parece-nos que a implantação e a difusão da LP, em Moçambique, foi orientada por uma lógica de **violência simbólica**, pois o Português foi imposto aos **povos indígenas**. «Toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário de uma arbitrariedade cultural» (Bourdieu, 1989; Bourdieu e Passeron, 1992). São exemplos de **violência simbólica**, respectivamente, o culto da assimilação da Língua Portuguesa, como língua privilegiada, e o culto da Língua Portuguesa, como língua de **Unidade Nacional** (SANTOS, 2010, pp. 97, 98, 100. Grifo nosso).

Observamos nesses fragmentos de textos sentidos que os unem e que marcam a regularidade dos enunciados na sua dispersão sobre o uso da norma-padrão do PE em Moçambique para ocasiões oficiais e educacional, construídos em torno de uma memória que perpassa os textos, marcando uma luta ideológica de preservação dessa língua, sustentando um discurso à volta da unidade nacional de todos os moçambicanos, por cada um deles ostentar a sua língua nativa diferente uma da outra. Os termos “unidade nacional, integridade territorial” (SE2) e “comunicações internas” (SE4) provam tal fato. Transita-se assim, para uma nova era na história do país. É visível uma preocupação, na materialidade apresentada, de questões de ensino de língua para o ensino e formação, através dos léxicos “educação”, “educacional”, “instrução” mostrando a preocupação de instituições políticas e sociais com a língua, bem como a manipulação da instituição “educação” para fins e interesses políticos.

A Constituição da República (CR) apresenta-nos como um dispositivo repleto de saberes e de poderes e, ao mesmo tempo, apresenta-nos como um enunciado ligado a uma decisão política. Depois da CR, este princípio é retomado pelos textos seguintes exemplificados em (SE2), (SE3) e (SE4), cujos enunciados mostram o exercício de uma biopolítica e da governamentalidade na manutenção do português como língua oficial e de instrução, com nova “roupagem”.

Na sua forma de detalhes, os textos revelam enunciados que alargam o “evento” para outras esferas como outras colónias portuguesas e abre espaço para a compreensão das condições de produção do acontecimento que está ligado aos contextos colonial e multilíngue, expressos respectivamente pelos termos “ex-colónia”; “período colonial”, bem como

“contextos plurilíngues”; “povo multiétnico” e “multilíngue”, entendidos respectivamente como fatores de um acontecimento que ficou no passado, mas “aprimorado” no presente e como fatores de um acontecimento no presente.

Percebemos que, entre tantas línguas faladas no país, apenas escolheu-se o português de natureza estrangeira (europeu) para ser a língua oficial e de instrução em detrimento das línguas consideradas veiculares e nacionais de povos considerados indígenas. Assim, compreende-se haver uma relação de forças entre o político e o científico – o lado científico considera de “violência simbólica” (SE4) uma “decisão política” (SE4) e legitimada pela CR.

1.2.2 A materialidade da memória colonial e da pré-independência

Neste item, analisamos a materialidade circunscrita ao acontecimento em estudo, cujos SE vão caracterizar, por um lado, o acontecimento do uso do português no período colonial descontinuado, e a gênese de um “novo” acontecimento no pós-independência, cuja memória se funda no passado colonial. Sendo assim, como se configurava o acontecimento em que o português era oficial, mas instrumento de dominação e como ele desaparece para tomar “nova forma”? Pelo termo pré-independência consideramos o período que se circunscreve à preparação e à luta de libertação contra o jugo colonial, que se centra em volta do ano 1960. Ao termo colonial, referimo-nos ao período anterior à luta de libertação nacional.

Vale ressaltar que essas duas fases representam, por um lado, o interesse que se manifestou pelo controle e “aproveitamento” da língua para fins de defesa do regime colonial português, através da doutrinação nas escolas, nas igrejas e na sociedade em geral. Por outro lado, o ataque pelos libertadores da pátria em nome da população moçambicana ao sistema colonial, através do seu ensino nas bases militares e nas zonas que viriam a ser libertadas. Vejamos as SE abaixo:

SE5: Não há língua dominante em nosso país. A escolha de uma das línguas moçambicanas seria uma medida arbitrária que poderia ter consequências graves. Além disso, **as instalações técnicas e o número de pessoal que temos à nossa disposição não nos permite realizar de forma satisfatória o tipo de pesquisa necessária para tornar as línguas nacionais operacionais, especialmente no campo da ciência.** Fomos obrigados a usar o Português como língua de instrução e comunicação entre nós (SEMINÁRIO DA UNESCO, 1971. In: YAI, 1983, p. 2. Grifo nosso).

SE6: **O Português é a língua oficial do país, uma decisão que remonta desde a época de libertação nacional. Desde a sua criação em 1962, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) escolheu o Português como língua oficial na luta contra o colonialismo Português.** Uma série de argumentos justificam a escolha desta moçambicanos dos outros grupos nacionais na região. **Vieira (comunicação pessoal, 1993), membro sénior da FRELIMO, revelou na Conferência Nacional da Cultura em 1993, que**

a FRELIMO tinha tomado a decisão de usar o Português, devido "[...] ao seu papel geoestratégico: identifica-nos dos nossos vizinhos." Ele referiu, ainda, que havia uma crença em como se o Português fosse adequadamente distribuído pelo país durante a guerra de libertação poderia ajudar a criar uma consciência nacional e uma identidade moçambicana. Isto pode explicar a razão por que, durante a Luta Armada, a FRELIMO adoptou o Português como meio de ensino e alfabetização de adultos. Mondlane (1969:49) observa, a este respeito, que "[...] nas zonas libertadas usamos o Português para ensinar a Geografia e a História de Moçambique" (PATEL, 2012, p. 8-9. Grifo nosso).

SE7: O registo da institucionalização do Português data do período colonial. A política linguística do governo colonial valorizava os indivíduos que falassem correctamente o Português. **Os esforços do governo colonial no ensino do Português aos nativos** estavam associados ao facto de as colónias serem províncias ultramarinas e parte integrante do chamado império Português. **O ensino da Língua Portuguesa era realizado pelas escolas públicas e pelas Missões Católicas. A Concordata de 7 de Maio de 1940 estipulava a obrigatoriedade do ensino em Português, em todas as escolas. Para além do Português, podia-se, também, usar a língua indígena na catequese. Entretanto, em 1921, já fora banido o uso das línguas africanas nas escolas.** [...] A ideia de transformar a escola num lugar aprazível para todos, num espaço comum, e a **escolha do Português como língua de ensino num universo plurilinguístico resultou de um processo político totalitário de socialização, que visava a uniformização do imaginário colectivo.** Este processo terá retirado da escola o livre arbítrio e camuflado a diversidade social e política (SANTOS, 2010, p. 98, 101. Grifo nosso).

Os enunciados destacados nas SE sobreditas evocam memórias de um período que antecede o acontecimento em estudo. Eles revelam características de um acontecimento em que o português se assumia como oficial, de instrução e um dispositivo de dominação e colonização e que, no nosso entender constitui a “forma” anterior do acontecimento que estamos estudando, ou seja, da adoção do português pelo governo de Moçambique do pós-independência. Assim, antes da luta de libertação do país o regime colonial se interessou pelo português e sua veiculação no ensino: o “ensino da Língua Portuguesa era realizado pelas escolas públicas e pelas Missões Católicas. A Concordata de 7 de Maio de 1940 estipulava a obrigatoriedade do ensino em Português, em todas as escolas” (SE7). Nesse sentido, a obrigatoriedade do ensino dessa língua pelo governo colonial, associa-se ao pertencimento de uma só pátria, a portuguesa, o que implicou aceitação dessa língua por parte dos moçambicanos em várias gerações, constituindo parte da sua identidade linguística, embora ilusória. Esse fato confirma-se pelo banimento de uso das línguas nativas moçambicanas (LBs) nas escolas, tal como se afirma em (SE7): “Entretanto, em 1921, já fora banido o uso das línguas africanas nas escolas”, o que no nosso entender fortificara ainda mais a decisão de ensino e uso do português pelos

moçambicanos, embora não de forma semelhante aos europeus, pois que o açoite era o instrumento utilizado.

Desse modo, fortalecia-se a política de unificação da língua, em detrimento das línguas africanas, na escolha do português como meio de comunicação no dia-a-dia, uma vez que suas línguas e culturas eram variadas e diferentes. Entretanto, o mesmo português foi usado mais tarde para unir os moçambicanos nas comunicações (e) para a luta contra o colonialismo Português, servindo-se da sua filosofia: “O Português é a língua oficial do país, uma decisão que remonta desde a época de libertação nacional. Desde a sua criação em 1962, a Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO – escolheu o Português como língua oficial na luta contra o colonialismo Português” (SE6) – foi esse movimento que em 1975 viria a proclamar a Independência do país transformado em partido político e de vanguarda e até hoje no poder. Foi por isso que “a escolha do Português como língua de ensino num universo plurilinguístico resultou de um processo político totalitário de socialização, que visava a uniformização do imaginário colectivo” (SE7). Depreendemos sob este prisma que a adoção do português no pós-independência resultou apenas de um modelo que transitou de uma intenção para a outra, mas com interesses governamentais, antes do Estado colonial português e depois do Estado moçambicano independente, ou seja, de *oficial, instrução, colonização e dominação* para *“oficial, instrução, unidade e identidade, nacional e afirmação”*, respectivamente.

O posicionamento sobre a vontade de um nacionalismo e uma afirmação a partir do português é bastante esclarecida nas enunciações que justificam em primeiro lugar razões geoestratégicas apresentadas por pessoas autorizadas para o efeito e que fizeram parte da decisão (lutadores pela libertação nacional): “Vieira²⁴ (comunicação pessoal, 1993), membro sênior da FRELIMO, revelou [...], que a FRELIMO tinha tomado a decisão de usar o Português, devido “[...] ao seu papel geoestratégico: identifica-nos dos nossos vizinhos”” (SE6). Em segundo lugar depreendemos a razão em torno de uma memória ligada à consciência e identidade nacional, que também é notória nos enunciados apresentados: “referiu, ainda, que havia uma crença em como se o português fosse adequadamente distribuído pelo país durante a guerra de libertação poderia ajudar a criar uma consciência nacional e uma identidade moçambicana” (SE6). Em terceiro lugar compreendemos ter havido “razões históricas: Mondlane²⁵ (1969:49) observa, a este respeito, que “[...] nas zonas libertadas usamos o

²⁴Sérgio Vieira é membro da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), foi combatente da luta de libertação de Moçambique e após a independência em 1975 ocupou várias pasta ministeriais.

²⁵Eduardo Mondlane foi fundador e primeiro Presidente da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), partido que libertou a pátria e até hoje no poder. Dirigiu os primeiros anos da luta armada contra a dominação

Português para ensinar a Geografia e a História de Moçambique”” (SE6), ou seja, recorrendo à memória dos 500 anos de colonização portuguesa. Da mesma forma, essas razões são reforçadas em “as instalações técnicas e o número de pessoal que temos à nossa disposição não nos permite realizar de forma satisfatória o tipo de pesquisa necessária para tornar as línguas nacionais operacionais, especialmente no campo da ciência [...]” (SE5), num exercício de poder que mais tarde viria a se relacionar com sua adoção, mas que não freou a resistência dessas línguas contra o que se entendeu como procedimento de exclusão.

Assim, através desses enunciados em torno da escolha do português após a independência registram a produção de uma nova identidade ao homem moçambicano, promovida pela construção de um sujeito que viria a ter uma “nova” língua oficial e a obrigação de se desligar de sua (antiga) identidade para conviver numa sociedade atual, caracterizada por essa nova ordem linguística e identitária. Como já apresentamos nesse trabalho, a população moçambicana já tinha constituído sua identidade (linguística e cultural) antes da colonização, que foi renegada pelo colonialismo português, mas não extinta. No entanto, verificou-se que a mesma voltou a não ganhar visibilidade no período pós-colonial, com o projeto libertatório da FRELIMO, o que condicionou o exercício de resistências, por ter iniciado um procedimento de exclusão linguístico e cultural e até étnico.

1.2.3 A materialidade que marca o desdobramento do acontecimento

Instituída a língua oficial e de instrução como a “reforma” de um acontecimento, tal como apresentamos no item 1.2.1, seus efeitos são sentidos em outros segmentos e/ou em outros dispositivos, ou seja, o acontecimento do pós-independência se correlaciona com outros enunciados, sendo retomado e analisado. Com o fim do português como língua oficial e de dominação, bem como com a implementação de medidas para gerar “nova forma” do acontecimento do pós-independência, qual o efeito que esse evento teve nos indivíduos e em outros segmentos, sobretudo na educação? As SE que se seguem emergem do chancelamento das medidas governamentais que materializam esse “novo” acontecimento sobre a adoção do português como oficial e de instrução no país no pós-independência, ganhando outros desdobramentos:

SE8: [...] Quando mais não seja, no mesmo seminário ficou a elaboração dos atuais programas e materiais de ensino da LP, enquanto disciplina e que **a escola moçambicana deve ensinar a variante do Português Padrão**

portuguesa e foi assassinado em 1969, tendo sido sucedido por Samora Machel, que viria a ser o primeiro Presidente do país.

Europeu – PE [...] (MOÇAMBIQUE/1º Seminário de Língua Portuguesa, 1979. Grifo nosso).

SE9: [...] **O Português é a língua oficial e de ensino** que visa desenvolver competências (Linguística e Comunicativa) **que permitam ao aluno uma integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo** (MOÇAMBIQUE/PCESG, 2007, p.38. Grifo nosso).

SE10: 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 (MOÇAMBIQUE/ PCFPP, 2006, p. 16, 32, 33. Grifo nosso).

SE11: **A questão da norma**, por força da dificuldade do seu tratamento, foi e **continua a ser secundarizada** e, por vezes, mesmo assunto **evitado por parte do sector educacional**, chegando a considerar o **idioma oficial falado em Moçambique** de “variedade instruída do Português emergente” (LOPES, 2004, p. 76. Grifo nosso).

SE12: [...] um dos **grandes problemas** que se coloca em relação à **existência de uma norma-padrão na escola** é o facto de **ela ser desconhecida para muitas crianças** [...] a norma-padrão usada pela escola é a **norma usada pelas classes mais elevadas na sociedade** e a das outras classes é completamente banida da escola (DIAS, 2006, p.36. Grifo nosso).

Na sua dispersão, os enunciados nestas SE apresentam uma regularidade que aponta para o PE como língua oficial, de ensino e de formação no país, discursivizando sobre a decisão tomada no âmbito da governamentalidade, como se mostra em “a escola moçambicana deve ensinar a variedade do Português Padrão Europeu; o Português é a língua oficial e de ensino” (SE8); “ela é a língua de instrução” (SE10); “idioma oficial falado em Moçambique” (SE10); “uma norma-padrão na escola” (SE12).

Na mesma vertente, assistimos ao fato de estes desdobramentos alocaram-se na área do ensino e de formação, pois os respectivos planos curriculares e o 1º Seminário de LP assim enunciam nos exemplos (SE8), (SE9) e (SE10), marcando um exercício da biopolítica como dispositivo do pacto de segurança, por, segundo Farhi Neto (2007) apreender e regular a vida humana “[abordada], desta vez, a partir de mecanismos de poder que visam a promover a segurança da população” (p. 80 grifo nosso). Do mesmo modo, estes dispositivos apontam para um ordenamento político, pois, segundo Foucault (1996, pp. 44-45) “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, sendo que a razão de Estado encontra sua sustentação nos dispositivos que normatizam o ensino, por até certo ponto constituir uma instituição ideológica.

Já em (SE11) e (SE12) o discurso científico dos linguistas revela-nos a existência de um desdobramento que questiona e reprova o uso da variedade do PE em toda a sociedade moçambicana e, especialmente nas escolas por constituir fonte de desigualdades sociais, bem como de fracasso escolar generalizado por falta de domínio da norma-padrão e nas zonas rurais da língua oficial instituída. Os enunciados “a questão da norma continua a ser secundarizada; evitado por parte do sector educacional” (SE11) fazem-nos perceber a exclusão e a falta de sensibilidade do setor educacional para a questão de poder haver uma norma-padrão mais consensual e “uniformizadora” só para esse setor devido às relações de forças entre as línguas que o país registra. Igualmente, esses enunciados revelam a não aceitação pelos segmentos sociais da norma do PE instituída pelo Estado, como mostramos na SE12: “grande problema; existência de uma norma-padrão na escola; ela ser desconhecida para muitas crianças; norma usada pelas classes mais elevadas na sociedade”. Dessa forma, faz-nos entender que a norma do PE assume-se como inoperante para o ensino e para a formação das escolas moçambicanas, por se apresentar como uma língua à margem dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, enquanto efeito, tal acontecimento fez irromper regimes de conduta sobre o papel da língua portuguesa “que permitam ao aluno uma integração plena na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo” (SE9), o que faz-nos entender que a vontade com essa língua é que ela seja de afirmação e de identidade nacional, estatuto que só a escola vai ensinar.

Considerando que a maior parte de moçambicanos não são escolarizados, a adoção dessa língua como oficial, de ensino e de formação, por um lado, desencadeia o procedimento de inclusão, uma vez que está legislado que abre espaço para todos para o ensino e formação dos alunos de/em português e, por, outro lado, abre um procedimento de exclusão (idem), tanto pela falta de acesso a todos os moçambicanos à instrução em razão de haver desigualdades sociais, cuja marca é a existência no país de muitos cidadãos não alfabetizados, quanto pelo banimento de outras línguas/variedades para esse fim.

1.2.4 A materialidade da memória da pós-independência

Tal como referimo-nos no item 1.2.3, os efeitos do que consideramos de “novo” acontecimento do pós-independência são sentidos em outros segmentos e/ou em outros dispositivos. Neste item apresentamos segmentos que mostram a ineficácia da medida tomada e que materializa tal acontecimento, no sentido de que o acontecimento discursivo é factual e pode proporcionar novas camadas, mais superficiais ou mais profundas. Se no item 1.2.3 nos preocupamos com o efeito das medidas, neste item questionamos qual o impacto que esse

evento teve nos indivíduos e em outros segmentos, mesmo na educação, com o fim do português como língua oficial e de dominação, bem como com a implementação de medidas para gerar “nova forma” do acontecimento do pós-independência? Para tal, olhemos para os SE abaixo:

SE13: [...] constatou-se que era enorme a **difusão da LP, mas que ela estava a mudar em vários aspectos e chamou atenção para a necessidade de não incentivar o uso da LP de forma divergente** e que era preciso **pensar numa forma de normatizar e ensinar uma variedade que fosse a “língua comum” que permitisse a inteligibilidade entre os falantes das múltiplas variedades** (MOÇAMBIQUE/MEC, 1979. Grifo nosso).

SE14: **A variedade-alvo escolhida como norma pedagógica não é congruente com a norma que é usada pela maioria dos falantes** (GONÇALVES, 1997, p. 9. Grifo nosso).

SE15: [...] há **alterações do Português que parecem constituir efeitos visíveis de mudanças mais profundas** (GONÇALVES, 1998, p. 1. Grifo nosso).

SE16: Em Moçambique, verificamos **uma tendência de moçambicanização do português**, resultado natural de contacto de línguas. É provável que este facto tenha sido alimentado pelo discurso político de legitimação desta língua desde a independência, em 1975. Nós “nacionalizámos” a LP, mas continuamos com as regras da gramática usada em Portugal. Todavia, temos vindo a observar que **na expressão quotidiana, jornalistas, apresentadores de programas, políticos e até professores falam como o cidadão comum, sem o rigor que as regras da gramática exigem**. Parece também haver um compromisso ou acordo orientando as pessoas a falarem de um certo modo. Na verdade, o que existe é o espaço comum e uma língua a ser usada de forma diferente. É o Português de Moçambique. [...] Tudo isto nos leva a **reflectir sobre a nossa variedade linguística e o seu funcionamento**. Estudos já realizados sobre o Português de Moçambique tiveram como foco a Morfologia e a Sintaxe (Perpétua Gonçalves) e a Política linguística (Armando J. Lopes e Gregório Firmino). [...] **A necessidade da elaboração da Norma do Português de Moçambique tem suscitado vários estudos e discussões na sociedade moçambicana**. Estudos realizados por Firmino (1987; 1994), Gonçalves, et. al. (1986), Gonçalves (1990), Gonçalves e Stroud (1997; 2000) e Dias (2002; 2004), referem que **o Português falado em Moçambique é uma variedade distinta da europeia. Neste contexto, a discussão sobre a aprendizagem da LP leva-nos a afirmar que o sistema educativo moçambicano enfrenta problemas de natureza linguística e normativa** (SANTOS, 2010, p. 26, 27, 109. Grifo nosso).

A série dos enunciados saídos dessas SE liga-se ao desdobramento do acontecimento inerente à adoção do português como língua oficial e de ensino. Entendemos que a regularidade dos seus enunciados está no fato de a medida tomada estar a condicionar resistência (s) em relação à sua implementação no seio dos falantes, a norma-padrão do PE (co) existe com a norma não padronizada do PM.

Os enunciados “difusão da LP, mas que ela estava a mudar em vários aspectos e chamou atenção para a necessidade de não incentivar o uso da LP de forma divergente” (SE13); “a variedade-alvo escolhida como norma pedagógica não é congruente com a norma que é usada pela maioria dos falantes” (SE14); “alterações do Português que parecem constituir efeitos visíveis de mudanças mais profundas” (SE15); “uma tendência de moçambicanização do português [...] na expressão quotidiana, jornalistas, apresentadores de programas, políticos e até professores falam como o cidadão comum, sem o rigor que as regras da gramática exigem” (SE16) revelam marcas de uma modificação na estrutura do PE, fazendo com que a norma-padrão adotada não apresente a sua forma linguística natural. O que se observa é que maior parte de falantes não assimilam essa variedade europeia e imposta pelo Estado à luz de uma governamentalidade que satisfaz seus interesses de afirmação além fronteiras, bem como de uma pertença à uma língua e uma cultura que não está ao alcance de (toda) população, fazendo com que a medida tomada seja motivo de relações de forças entre o Estado e vários segmentos da sociedade civil, bem como de falantes de outras variedades.

Assim, esse cenário suscita vários debates entre vários segmentos da sociedade no sentido de encontrar uma solução que não seja a decisão tomada ou contra esta, como nas frases “pensar numa forma de normatizar e ensinar uma variedade que fosse a “língua comum” que permitisse a inteligibilidade entre os falantes das múltiplas variedades”; “a necessidade da elaboração da Norma do Português de Moçambique tem suscitado vários estudos e discussões na sociedade moçambicana” (SE13) e “o Português falado em Moçambique é uma variedade distinta da europeia” (SE16). O sentido possível nestas SE nos leva a perceber que o PE e sua cultura podem ter surgido como sobreposição de variedades não-padronizadas e de línguas e suas culturas que já existiam, confirmando o que já tínhamo-nos referido anteriormente, tanto mais que o PE não tem sido escolha na comunicação do cotidiano dos falantes.

Igualmente, os enunciados em “neste contexto, a discussão sobre a aprendizagem da LP leva-nos a afirmar que o sistema educativo moçambicano enfrenta problemas de natureza linguística e normativa” (SE16) reacende os debates sobre a ineficácia da política linguística educacional vigente que tem como centro a norma-padrão do PE e num passado recente com a introdução do ensino bilíngue, continuando as LBs com o estatuto inferior em relação ao português, mas faladas pela maioria da população. Do mesmo modo, a mesma norma-padrão, entra em relações de forças com a variedade do PM praticada na sociedade. Dessa forma fica o professor na incerteza da “norma” a usar nas suas práticas de sala de aula – consideramos que o “nó górdio” do sistema educativo em Moçambique encontra-se aqui - e porque não pode

deixar de cumpri-las, nosso entendimento é que ele recorre à “sua norma”, o que configura nossa tese de partida. No capítulo que se segue tratamos da formação de professores no país.

CAPÍTULO 2: PRÁTICAS DISCURSIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM REGIME DE GOVERNAMENTALIDADE E DE VERDADE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue em sua distribuição no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 44)

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os contornos da formação de professores em Moçambique cuja dizibilidade está circunscrita nas práticas discursivas e práticas pedagógicas. Tal formação por se inscrever em épocas determinadas nas atividades de instrução, em um campo de saber e em uma instituição determinada – no caso do nosso estudo, conferida aos IFPs, cujos espaços se encontram em quatro distritos da província da Zambézia. Estas práticas são corporizadas pelas práticas pedagógicas, cujos sujeitos - formandos e formadores – são subjetivados pelas duas variedades do português, o PE e o PM, no ensino.

Ao debruçarmo-nos sobre o presente capítulo, nossas inquietações segundo as quais se estabelece por meio de questionamentos acerca do como as práticas discursivas e práticas pedagógicas no seu regime de governamentalidade e de verdade são agenciadas pelo acontecimento em torno da formação de professores de/em Português nos IFPs em Moçambique?

Nesse âmbito, as questões relacionadas às políticas públicas educacionais vão agenciar todo o processo de formação de professores no país, apresentando modelos de formação – no caso da formação de professores primários – que ao longo dos anos e de acordo com os regimes de governamentalidade e de verdade foram-se descontinuando, se desdobrando e se constituindo, através do quadro normativo-disciplinar.

Nesse sentido, importa realçar que tais discontinuidades têm lugar mercê do papel do Estado de garantir o governo e o controlo da população através do agenciamento do dispositivo do pacto de segurança. Na ótica de Mendonça e Moussié (2007, p. 1) de que “desde a Independência Nacional em 1975, o Governo de Moçambique tem dado prioridade à Educação”, o que se prova e se reforça na CR-2004 ao reconhecer, no seu artigo 88, a educação como um direito e um dever de cada cidadão. Este fato solidifica toda a intenção de o país construir um projecto de desenvolvimento moderno e próprio. Ademais, tal intenção já havia sido definida no “turbulento” período das zonas libertadas quando se concebeu a educação

“como instrumento fundamental para resgatar a dignidade do povo moçambicano, a sua cultura e ao mesmo tempo, dar sustentação ao projecto sócio-político da FRELIMO” (GÓMEZ, 1999, p. 223), governando e criando possibilidade para a manutenção e a apropriação dos discursos – por meio de instituição de condutas que deveriam ser seguidas pela população.

2.1 AS PRÁTICAS (NÃO) DISCURSIVAS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REGIME DE GOVERNAMENTALIDADE E DE VERDADE: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A formação de professores deve articular a teoria e a prática e, ao mesmo tempo, deve permitir a articulação entre a formação do professor ao nível científico e ao nível pedagógico, entre as experiências acumuladas e os conhecimentos ligados à teoria e à ciência, entre os que programam e os que implementam os currículos, entre os objetivos da formação, os conteúdos e as competências, bem como entre a avaliação e a aprendizagem ativa, criativa e produtiva. Nesta perspectiva, vai-se constituir um saber fazer ao nível dos sujeitos que intervêm no processo de formação, no caso dos IFPs. Nesta ótica, o *saber-fazer* que se necessita na esfera do ensino tem espaço naquilo que Foucault chamou de prática (não) discursiva. No seu entender, prática discursiva constitui “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” (FOUCAULT, 2008a, p. 133), num contexto em que vê o próprio discurso como ligado à articulação do nosso pensamento, do nosso dizer, do nosso fazer e outros acontecimentos, bem como e da prática social – produção de saberes e vontade de verdade. Relacionando a estas práticas, o filósofo faz referência às práticas não discursivas, a que ele considera de domínio, apontando para

[...] instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos económicos). Tais aproximações não têm finalidade revelar grandes continuidades culturais ou isolar mecanismos de casualidade. [...]; [a arqueologia] tenta determinar como as regras de formação de que dependem – e que caracterizam a positividade a que pertence – podem estar ligadas a sistemas não discursivos; procura definir formas específicas de articulação (FOUCAULT, 2008a, p. 182-183).

Nesse sentido, constituem práticas (não) discursivas todo o *saber-fazer* em torno da formação de professores do ensino primário de e em Português, agenciado pelo processo de ensino e de aprendizagem plasmado no (s) Plano (s) Curricular (es), incluindo todo o processo

ligado à alfabetização²⁶ e ao letramento²⁷ a ele acometido. O *saber docente* é aqui convocado no sentido de constituir uma ideia de “conhecimento específico que o professor constrói e do qual lança mão no exercício da sua profissão”, conforme Nogueira e Fiad (2007, p. 300). De acordo com estas autoras, os “*saberes docentes* caracterizam-se por suas dimensões coletiva, histórica e dialógica [...]”. Nesse sentido convocam-se, de forma dialética, os sujeitos formador e o formando dos IFPs e os espaços sociais onde estes dois convivem e buscam conhecimentos/materiais de ensino para a materialização do processo de ensino e aprendizagem, bem como a própria história que lhes é parte integrante devido às discontinuidades nas suas práticas no mesmo processo de ensino e aprendizagem – as práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas, entendidas tanto como prática de ensino quanto como estágio curricular, na ótica de Barreiro e Gebran (2006), propiciam a construção de ações e práticas críticas, reflexivas e criativas para o enfrentamento das situações da sociedade, da educação e da escola. Enquanto imanentes às práticas discursivas e centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem, elas constituem “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p.74).

No caso dos IFPs em Moçambique, tais práticas pedagógicas partem dos princípios plasmados nos programas das disciplinas (“planos de estudos” - designação dada no (s) Plano (s) Curricular (es)), dos perfis de entrada dos formandos e do nível de preparação dos formadores para a tarefa de formar um professor de/em português com vista à melhoria da qualidade de educação básica no país.

Tal como alude o dispositivo curricular de formação da modalidade de 10^a+1, com as práticas discursivas e pedagógicas,

²⁶ “[...] o termo *alfabetização*, com suas raízes “alfa” e “beta”, que designam as primeiras letras do alfabeto grego, sugere como cerne do processo o recurso inicial utilizado na alfabetização de ouvintes, a saber a correspondência entre som e letra [...]” (GRANNIER, 2007, p. 207). Nesse sentido, alfabetização é o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico, que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia (VAL, 2006, p. 19).

²⁷ “[...] o letramento escolar se constitui de práticas letradas específicas, no caso do ensino da Língua Portuguesa, essas são práticas orientadas para a comunicação social em sentido amplo (não só a comunicação no âmbito institucional) e para a objetivação de saberes sobre o funcionamento e os usos da língua nacional. São também práticas que estão em relação solidária e/ou de confronto com outras práticas sociais dentro e fora da instituição” (SIGNORINI, 2007, p. 323). Em seu desenvolvimento, acrescenta-se que “o letramento escolar é antes um emaranhado de ações individuais e de grupo, fundamentalmente vinculadas a aparatos institucionais de diversos tipos, desde o mobiliário e aparelhos de apoio, até regimentos internos e programas de ensino, e não um conjunto de conteúdos e metodologias que se vão alternando ou substituindo em função de demandas oficiais e/ou do acesso às novidades acadêmicas” (Idem). Nesse sentido, Faraco (2008, p. 170) conclui que “[...] o letramento, mais que alfabetização ou o domínio das regras de escrita, é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e da escrita”.

[...] para além da aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários à prática docente, é essencial que o futuro professor desenvolva também uma atitude de análise sistemática da realidade, das estratégias pedagógicas utilizadas e dos resultados obtidos, com vista a uma constante inovação pedagógica que corresponda, em cada momento, às necessidades dos alunos e da sociedade. O presente plano curricular é caracterizado por uma abordagem integrada dos conteúdos, que combina a preparação académica com a formação profissional, procurando manter o equilíbrio entre a teoria e a prática (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 4-5).

Tratando-se de um país multilingue, o perfil sociolinguístico afigura-se de extrema importância para definição das metodologias utilizadas na abordagem dos conteúdos – enquanto “atitude de análise sistemática da realidade, das estratégias pedagógicas utilizadas e dos resultados obtidos, com vista a uma constante inovação pedagógica que corresponda, em cada momento, às necessidades dos alunos e da sociedade” – com o propósito de não só atingir a competência profissional desejada como referencia o Plano Curricular, mas também para “a elevação da moçambicanidade, a promoção do patriotismo, respeito pela cultura nacional e outros valores que contribuam para que o futuro professor assuma uma postura irrepreensível na sociedade” (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 3). Os quadros 1, 3, 4 e 2 (páginas 151, 154, 155 e 152) é um retrato sociolinguístico dos formandos do IFPs inquiridos nesta pesquisa, nos quase pode-se visualizar os dados concentrados relativos à frequência dos cursos, à idade, ao sexo, à proveniência/naturalidade, ao estatuto da língua portuguesa, conforme L1 ou L2, e, ainda, ao nível de ingresso e à motivação para o curso.

Percebe-se, neste âmbito, que a idade de ingresso dos formandos varia entre 18 e 26 anos de idade, distribuídos entre o sexo masculino e feminino. Na sua maioria, os formandos são dos IFPs da província de Zambézia, com proveniência dos distritos dessa mesma província, cujo perfil linguístico caracteriza por terem como língua materna o Bantu, respeitando-se, neste caso, suas variedades e diversidades. Há que se considerar ainda um número significativo de formandos de proveniência das restantes províncias do país, com destaque para Nampula e Niassa (norte do país), Manica, Sofala e Tete (centro do país) e Inhambane e Maputo (sul do país), cujas línguas maternas faladas são Bantu, diferentes entre elas. Sendo assim, na sua maioria, os formandos têm o português como língua segunda. Verifica-se pelos questionários aplicados que maior parte deles ingressa para a formação com a 12^a classe concluída, ou seja, nível médio geral, constituído por menor grupo que ingressa com a 10^a classe (nível básico geral), conforme exigido no plano curricular. Em função disso, os formandos ingressam para a formação nos IFPs com a motivação de alfabetizar, de ter uma propensão natural (vocação), de

ser uma opção e outros de não se manifestarem quanto às motivações que os levaram ao curso de formação docente (respostas em branco).

Nesse cenário que constitui a formação docente em Moçambique, parece se destacar o fato de que, dentre as várias ações envolvidas, as práticas discursivas e pedagógicas na formação de professores nos IFPs devem consubstanciar “as marcas das ações passadas [...]” (GIMENO SACRINTÁN, 1999, p.75), já que se trata, segundo ela, de certa

[...] bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos.

Estes desígnios são chamados para agenciar todo o processo de ensino e aprendizagem nos IFPs, no seio dos intervenientes (formadores e formandos) em várias disciplinas neles ministrados com a finalidade de que, segundo DIAS et al. (2008), o professor tome consciência da complexidade do ato educativo e compreenda melhor que ele terá que trabalhar num ambiente em que os alunos são diferentes, no nosso entender, tanto cultural quanto linguisticamente.

Considerando que “a formação profissional será dada sob forma de metodologias de ensino das diferentes disciplinas, contudo, observando-se o aprofundamento dos conteúdos das disciplinas” (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 5), sugere-se, dessa forma, a mobilização de saberes que ganharão um maior ímpeto na análise e reflexão das práticas discursivas e pedagógicas na formação de um professor de/em português através de práticas de letramento, bem como na percepção que os intervenientes tiverem da língua (portuguesa), em particular e da situação linguística atual de Moçambique, em geral, em sala de aula. Neste âmbito, tais práticas deverão ser vistas sob o olhar da contribuição metodológica das disciplinas cursadas para o formando, cuja atuação compreende alunos com o português como L1 e como L2 em simultâneo (pergunta 13 do questionário ao formando), e na percepção dos mecanismos e estratégias teórico-metodológicas podem ser disponibilizadas pelos formadores na formação do professor, para amenizar o conflito entre o português como L1 e como L2, nas práticas de alfabetização e letramento ligadas à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguística (pergunta 12 do questionário ao formando).

Nessa perspectiva, o postulado no Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário, enquanto agenciador das práticas discursivas e pedagógicas para os IFPs,

afigura-se como um dispositivo a serviço do Estado representado pelo então Ministério da Educação e Cultura, demonstrando como o poder é exercido naquele país. No seu prefácio, o Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário postula o seguinte:

Caro formador

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem a honra de colocar nas suas mãos o Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário [...]. Ele resulta de um amplo trabalho de consulta, envolvendo Técnicos Pedagógicos do MEC, Formadores das Instituições de Formação de Professores, Universidades Públicas do país e elementos da Sociedade Civil (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 3).

Este dispositivo está carregado de governamentalidade e de verdade, possibilitando seu exercício, atendendo que o Estado deve ser percebido como uma forma de poder e de um governo politicamente constituído e por vezes se distanciando dos problemas reais da população. Nota-se na citação acima que “a governamentalidade e as técnicas de poder a elas circunscritas apontam para uma relação de saber-poder como uma relação de forças; por isso, esses dispositivos têm uma incidência direta sobre os modos como se constituem os sujeitos” (TASSO E ROSTEY, 2010, p. 41). Dessa forma, o MEC- Moçambique ressalta a ideia de subjetivação do formador e a necessidade de ele se identificar com o plano através da governamentalidade, arte de governar com razão condicionado a observação da “natureza daquele que é governado, ou seja, o Estado” (FOUCAULT, 2004, p. 305), e da “vontade de verdade”²⁸ que devem ser assumidas por ele, reforçadas pelo “amplo trabalho de consulta” feito para a sua constituição. Interpretando Nietzsche nos fundamentos da articulação entre a ordem moral e a epistemológica, Machado (1999, p. 75) considera “vontade de verdade” como “crença, que funda a ciência, de que nada é mais necessário do que o verdadeiro. Necessidade não de que algo seja verdadeiro, mas de que seja tido como verdadeiro. A questão não é propriamente a essência da verdade, mas a crença na verdade”.

Na articulação que esse (s) plano (s) te(ê)m com o Plano Curricular do Ensino Básico, apenas se sustenta que “os principais fatores culturais a considerar são a língua de ensino, os ritos de iniciação, as práticas socioeconômicas, a divisão social de trabalho e os preconceitos relacionados com o gênero” (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 7), orientando o formador para, na sua prática, considerar estes aspetos na interação com o formando e tornando a

²⁸ De acordo com Foucault (1996, p. 17), a vontade de verdade, “como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, de edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído”.

governamentalidade uma prática de conduzir os sujeitos e os discursos do próprio PCFPP “vontade de verdade”, ambos determinando, por sua vez, modelos e estabelecendo normas que produzem “saberes à condução dessa administração” (TASSO E ROSTEY, 2010, p. 41). Das várias respostas apontadas pelos formandos, por exemplo, salientamos a necessidade haver uma modificação em todas as disciplinas, por um lado, e modificação nas disciplinas Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Moral e Cívica. Por outro lado, há preocupação de se prestar maior atenção em torno da língua portuguesa, Matemática, Inglês e metodologias de ensino de todas as disciplinas por ser o primado do PCFPP.

Sendo a língua, a par desses fatores, considerada como “[...] critério de base para identificar a nação à qual o indivíduo pertence” (MIRANDA E NAVARRO, 2014, p. 24), tornam-se necessária a inclusão e a valorização, nas práticas (não) discursivas e pedagógicas, das variedades do português falado no país, bem como de outras línguas no lugar cultural, veicular, de ensino e oficial moçambicano de maneira igual. Não se limita, assim, somente ao apego da variedade do português europeu como integrador, com um estatuto inegável, único, hegemónico e sem chances de entrada, neste cenário, de outras variedades/línguas. O risco disso seria uma exclusão cultural e/ou étnica de parte da população.

Por sua vez, observa-se a necessidade de preservar a cultura no seio do aluno do ensino básico, que lhes será transmitido pelo formando, seu futuro professor, ação que se identifica com o exercício da biopolítica, enquanto tecnologia da governamentalidade, cujo foco se centra nas

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 (FARHI NETO, 2007, p. 80).

Neste sentido, o formador, governado pelas práticas (não) discursivas agenciadas por esse dispositivo curricular, deve direcionar as suas atividades com base em orientações nele contidas que “constituem a base para a implementação, com sucesso, do novo modelo de formação de professores, cujo nível de entrada é a **10ª classe**²⁹ e **um ano de formação presencial, acrescida da formação em exercício**” (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 3 grifo nosso) - ponto central nesse plano -, proporcionando o exercício da governamentalidade, enquanto tática de governo permitindo “definir a cada instante o que deve ou não competir ao

²⁹ Em Moçambique está em curso, numa fase piloto e gradual a introdução de um modelo de formação de 10^a+3 anos de formação. Na província da Zambézia foi escolhido o IFP de Alto Molócue.

Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais” (FOUCAULT, 1998, p. 292) desse exercício.

Sob a perspectiva da teoria da arte de governar, apresentada por Foucault, parece não haver opção por nenhuma das linhas nela concebidas, seja ascendente, seja descendente³⁰, a partir do discurso da materialidade do Plano Curricular de Formação de Professores Primários, porquanto, assume-se o poder do governo deste dispositivo e a “vontade de verdade” manifestada pelo seu discurso, mas os modelos por eles determinados e as normas por eles estabelecidas se repercutem na conduta dos indivíduos apenas através do poder legislativo (de cima para baixo) e não por constituir a realidade das necessidades da educação no país. Por isso,

nada é mais inconsistente do que um regime político indiferente à verdade; mas nada é mais perigoso do que um sistema político que pretende prescrever a verdade [...]. A tarefa do dizer verdadeiro é um trabalho interminável: respeitá-la em sua complexidade é uma obrigação que nenhum poder pode economizar (FOUCAULT, 2004, p. 251).

Nesse âmbito, o nível de ingresso de 10^a classe mostra ser bastante insipiente para um formando do magistério numa formação inicial de apenas um ano, qualquer que seja a modalidade, pela lacuna que pode oferecer, como em

SE17: Em termos a oralidade, a leitura (compreensão e interpretação), à escrita e à modalidade gramatical os formandos transportam dificuldades e deficiências inúmeras de leitura e escrita que dificulta a compreensão e interpretação [...] Numa 1^a expectativa o formando tem dificuldades de leitura e escrita e conseqüentemente tem dificuldades de traduzir os conhecimentos e por ultimo o período de formação é reduzido [...] (FdorSNTEF2).

O nível de ingresso se correlaciona com a idade que pode apresentar, considerando que pelo menos um indivíduo, em condições normais de progresso estudantil, no país conclui este nível com 15 anos de idade. Porém, esta orientação é vista como um primeiro plano de “letra-morta” pela contradição em relação a sua prática, pois, devido aos fatores “glocais”³¹ no país,

³⁰ Segundo Foucault (1998, p. 281), “Enquanto a doutrina do príncipe ou a teoria jurídica do soberano procura incessantemente marcar uma descontinuidade entre o poder do príncipe e as outras formas de poder, as teorias da arte de governar procuram estabelecer uma continuidade, ascendente e descendente”.

³¹ “O termo “glocalização” Naturalmente é o resultado da fusão dos termos *localização* e *globalização*. Mas não é tão simples! Conceito foi introduzido inicialmente em 1980 a partir de uma estratégia mercadológica de origem japonesa, onde os processos de globalização são dimensionados para reconhecerem a cultura de um local e são “adaptadas” para melhor execução de uma determinada expansão. Segundo o sociólogo Roland Robertson, é um processo onde pode se proteger o “local” do “caos” causado pelo movimento multidimensional da globalização,

maior parte dos formandos ingressarem com o nível de 12ª classe e muito acima da idade de 15 anos, de acordo com a pesquisa que fizemos nos IFPs da Zambézia, tal como apresentamos nos quadros 1, 3, 4, 2 e 8, às páginas 151, 154, 155 e 165, respectivamente.

Em segundo plano, constitui igualmente “letra-morta”, a formação de um professor em um ano presencial, considerando que o formando já entra para a formação com o nível de 10ª classe, não suficiente para aguentar a carga toda de formação e sem uma maturação acadêmica para um curso de apenas um ano, bem como considerando o insucesso escolar que graça a escola pública moçambicana.

O outro fator é que com a 10ª classe, o formando deve adequar-se a um ensino, segundo o plano que integra, em um ano, a aquisição da componente científica e pedagógica – registra-se que nos IFPs visitados, de acordo com a visão de alguns formadores, uma atenção maior para as disciplinas que tratam, nas suas ementas, de aspetos inerentes às metodologias de ensino que devem ser suportadas pelo conhecimento das disciplinas da componente científica específica - como se observa na passagem a seguir:

[...] para além da aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários à prática docente, é essencial que o futuro professor desenvolva também uma atitude de análise sistemática da realidade, das estratégias pedagógicas utilizadas e dos resultados obtidos, com vista a uma constante inovação pedagógica que corresponda, em cada momento, às necessidades dos alunos e da sociedade (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 4-5).

No âmbito dos princípios da governamentalidade e da “vontade de verdade”, expressa nestes enunciados remetem a um terceiro plano de “letra-morta”, na medida em que se questiona a inovação pedagógica requerida considerando a imanência da sua materialidade e os posicionamentos dos formandos quanto às metodologias que usam na sua lecionação, que mostraram ser, pela análise que fizemos, tradicionais, repetitivas e reprodutivas. Atentemo-nos para a passagem seguinte:

O novo currículo do Ensino Básico apresenta inovações que exigem do professor competências, para além do saber e dominar técnicas de ensino da leitura, escrita, contagem e cálculos básicos, que concorram para o eficaz exercício do magistério primário, destacando-se os seguintes: domínio de conteúdos do ensino básico; habilidades de abordagem do processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e na realidade local; aquisição de mestria na gestão do processo de ensino-aprendizagem, incluindo turmas numerosas e multi-classes usando metodologias específicas; desenvolvimento de

assim respeitando as diferenças culturais de certo lugar, sem deixar de expandir seu mercado/marca” (Disponível em: <http://echosocialmedia.blogspot.com.br/2011/09/o-que-e-glocalizacao.html>, em 26.06.2016).

habilidades de concepção e uso de materiais didáticos; domínio de estratégias de ensino de L₁ e L₂; domínio do sistema de avaliação diagnóstica, somativa e formativa e adoção de estratégias de recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem; capacidade de interpretação do regulamento de avaliação do Ensino Básico em geral, e particularmente, para a explicação da progressão por ciclos de aprendizagem e outras inovações; habilidades de pesquisa e integração de conteúdos numa prática reflexiva; habilidades de pesquisa e integração de conteúdos do currículo local; habilidades para a integração e promoção de valores cívicos e morais na escola e na comunidade; desenvolvimento de alguns valores que permitirão um comportamento irrepreensível na comunidade, tais como respeito, honestidade, disciplina, amor ao próximo, solidariedade, integridade, responsabilidade, partilha, amizade, perdão, alegria, etc. (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 16).

O que se percebe é que algumas das inovações encontram-se contempladas nos questionários da pesquisa, destinados aos formandos e formadores, no âmbito linguístico-didático-pedagógico quanto à amenização das relações de forças entre o português como L1 e como L2 na sala de aula, cujas respostas nos indicam as práticas pedagógicas agenciadas. Parte exemplificativa se mostra a seguir:

SE18: Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas por você na capacitação do formando quanto à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguística atendem às necessidades dos alunos do ensino Básico? Explique por que tal capacitação é eficaz ou não **(pergunta 10 do questionário dos formadores de Língua Portuguesa (LP))**.

SE19: Ainda, em relação à questão 10, você considera que a formação proporcionada ao aluno do Instituto de Formação Professores atende, de modo efetivo, às necessidades das crianças que falam Português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula? **(pergunta 11 do questionário dos formadores de LP)**.

A par do componente inovador, neste plano, constitui também “letra-morta” a formação em exercício, que segundo o plano, deverá ser realizada “[...] quer através dos cursos de capacitação, quer através do ensino à distância” (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 4). Os relatos dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem nos IFPs apontam para a existência de programas de formação em exercício para os professores com o nível básico, mas que não seja necessariamente direcionado para estes formandos. Outra situação para esse desencontro entre a necessidade de formação continuada e a prática observada pode se verificar com a localização longínqua das escolas onde os graduados são afetados em relação aos centros urbanos em que os IFPs se encontram. O que se tem observado é o interesse individual manifestado pelos próprios graduados em continuar com os estudos no nível geral de formação para mais tarde ingressarem nas universidades e melhorarem os seus salários.

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: UM QUADRO NORMATIVO

De acordo com a CR-2004, “a República de Moçambique promove uma estratégia de Educação visando à Unidade Nacional, à Erradicação do Analfabetismo, ao Domínio da Ciência e da Técnica bem como à Formação Moral e Cívica dos cidadãos” (Artigo 113, nº1). Para tal, o nº 2 preconiza que “o Estado organiza e desenvolve a Educação através de um Sistema Nacional de Educação”, numa ação de exercício da governamentalidade.

Nesse contexto, através da Lei 4/92 de 6 de Maio, o Estado reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação adequando as disposições contidas na Lei 4/83 de 23 de Março regulando a formação de professores no país.

Nos Artigos 33 e 34 da CR referentes aos níveis da formação de professores advoga-se, respectivamente, que “a formação de professores para os ensinos Geral, Técnico Profissional, Especial e Vocacional realiza-se em instituições especializadas” e “a formação de professores³² estrutura-se em 3 níveis: básico, médio e superior”.

Ao longo dos tempos e em função de necessidades sociais, econômicas e políticas, o Instituto de Desenvolvimento da Educação (INDE), instituição que tutela a Planificação Estratégica de Educação, operou várias mudanças no sistema, isto é, introduziu a formação de professores para o ensino primário do 1º e 2º graus nos Institutos de Magistério Primário que passaram atualmente à Institutos de Formação de Professores (IFPs), cuja vocação é formar professores para o ensino básico na modalidade 10^a+1 ano de formação. Anteriormente a estas formações já houve outras modalidades de formação de professores, nomeadamente, 6^a+1 ano de formação; 6^a+3 ano de formação; 7^a+3 ano de formação e 10^a+2 ano de formação para o fim que mencionamos anteriormente.

Contrariamente a este propósito, o sistema de formação de professores a este nível, no tempo colonial, assentava na educação para o ensino rudimentar, que visava “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada”, tal como reza a Concordata de 1940 (GOMÉZ, 1999, p. 62; MONDLANE, 1995, p. 57). A par disso, de acordo com Mondlane (1995), a formação passou a ser assegurada pela igreja católica - anteriormente sob responsabilidade do governo nos mesmos moldes da metrópole -, destinada para os africanos (na sua maioria não assimilados), cuja candidatura (ao professorado) exigia-se o 4º ano de escolaridade e ser-se membro da igreja católica. Pelo contrário, os professores deste nível que serviam à população assimilada vinham da Metrópole. Posteriormente, existiu três

³² Em Moçambique, a formação de professores começou a ser feita em 1945 nas instalações onde funcionou a escola normal do governo colonial, conhecida como Escola de Alvor, em Lourenço Marques (GÓMEZ, 1999).

tipos de professores: “o monitor”, que recebia formação pedagógica depois de terminar o ensino primário; “o professor deposto”, formado na escola de habilitação escolar com formação de pedagógica e “o professor primário”, formado pelo Magistério Primário (GOMÉZ, 1999).

Em relação ao nível médio referenciado nos parágrafos iniciais, há que referir que, em 2007, o INDE introduziu, em regime transitório e impositivo, à formação de professores de 12^a+1 ano de formação – já extinta - cuja vocação era a lecionação no primeiro Ciclo do Ensino Secundário Geral. Esta formação de professores - já extinta -, ficou a cargo da Universidade Pedagógica – Moçambique – em jeito de apropriação do discurso segundo o qual esta universidade é que forma professores -, a par da formação de professores para o segundo Ciclo do Ensino Secundário Geral. Em outras palavras, professores graduados com o nível de Bacharelato e Licenciatura, numa ação tendente, segundo Tardif (2004, p. 23 apud DIAS, 2009), “a uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas quotidianas”, situação que a nosso ver não seria notória na formação de professores na modalidade 10^a +1 ano de formação. Para o nível médio, através de cursos propedêuticos, reestruturaram-se os cursos das Ciências da Educação transformando-os em cursos acelerados de formação de professores para mais tarde serem institucionalizados na Faculdade de Educação. Nos períodos subsequentes houve formação de professores nas modalidades 9^a +1 ano de formação e 9^a +3 anos de formação.

Entretanto, já no tempo colonial, é notório que inicialmente os professores eram formados na metrópole (MONDLANE, 1995). Mais tarde, introduziu-se a formação de professores nos Estudos Gerais Universitários (atual Universidade Eduardo Mondlane) na área das ciências de educação, para o ensino de Ciências Geográfico-Naturais, disciplina que era lecionada no Ciclo Preparatório. Os que ingressavam nesta instituição cursavam apenas dois anos para poderem lecionar. Eram designados por professores do 11^o grupo (THOMPSON, 2007).

A ação da educação no período pós-independência, já por nós reportada, tende a um esforço na melhoria da qualidade na formação de professores e/ou no processo de ensino e aprendizagem de modo a, segundo Dias (2009, p. 25), se “preparar cidadãos que possuam conhecimentos práticos, que sejam bons profissionais e que sejam aceites no mercado de trabalho”. Pressupõe-se que o graduado saia com uma formação ética e moral, com postura de respeito e responsabilidade, contrariamente ao período colonial em que a educação tinha um caráter submissivo, pois, na citação que fazemos de Nguenha (2000, p. 38) percebemos que “a tarefa da escola era aporuguesar os indígenas”, sendo uma educação fundamentalmente

nacionalizadora, longe de transmitir valores humanamente aceites. Por causa disso, na ótica deste autor, “todo o educador não aportunador tinha que estar em conflito com os objetivos básicos da educação colonial” (NGUENHA, 2000, p. 38)), numa ação tendente a forçar a perda de raízes de identidade e valores moçambicanos aos formandos e assimilarem as da sociedade colonial. Por isso, “aos professores não lhes era dada a oportunidade de aumentar a sua formação pedagógica e muito menos ainda ter uma visão crítica sobre a educação” (GOMÉZ, 1999, p. 75), num princípio de exclusão tal como Foucault alude.

Constatamos, pois, que, no Artigo 33 da Constituição da República, e o professor a ser formado apenas deverá ser um tecnocrata despido de valores éticos e morais que deviam ser privilegiados em todos os momentos da formação do mesmo, como forma de garantir que as tarefas da escola possam ser salvaguardadas. Aliás, esta questão vem referida em Dias (2009, p. 27), quando sentencia que “a maior preocupação de formação de professores está direcionada para a formação técnica e teórica do graduado. Não se tem prestado muita atenção a formação ética e moral e a formação integral e íntegra do estudante”.

Após termo-nos debruçado em torno das práticas discursivas e práticas pedagógicas em regime de governamentalidade e de verdade circunscritas à formação de professores em Moçambique, a seguir apresentamos o capítulo, que versa sobre a inserção da Língua Portuguesa nas condições de (co) existência enunciativas.

CAPÍTULO 3 - A LÍNGUA PORTUGUESA E AS CONDIÇÕES DE (CO) EXISTÊNCIA ENUNCIATIVAS: REGIMES DE (IN) VISIBILIDADE E (IN) DIZIBILIDADE

[...] o conteúdo tem uma forma e uma substância: a prisão, por exemplo e os que nela estão encerrado, os presos (quem? por quê? como?). A expressão também uma forma e uma substância: o direito penal, por exemplo, e a “delinquência” enquanto objeto de enunciados. Assim como o direito penal enquanto forma de expressão define um campo de dizibilidade (os enunciados de delinquência), a prisão como forma de conteúdo define um local de visibilidade (o “panotismo”, isto é, um local onde é possível, a todo momento, ver tudo sem ser visto) (DELEUZE, 2005, p. 57).

O português como língua oficial no país tem sua existência, fruto de uma política linguística, da autoria do Estado. Nela estão implícitas as relações entre o desejo e a instituição. Em *A Ordem do Discurso*, Foucault declara que “o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida da sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 1996, p. 7), numa alusão clara de estarem implicadas as relações de saber-poder na adoção do PE no meio de várias línguas entre nativas e não nativas, condicionando a criação de sistemas em dispersão na (s) sociedade (s).

Como temos vindo a fazer referências, os vários estudos descritivos sobre o PM mostram que nessa variedade emergente observa-se mudanças em relação à estrutura do PE, revelando que a variedade escolhida como oficial e conseqüentemente de ensino não parece ser coerente com a norma praticada e não-padronizada do português usada pela maioria da população. Entendemos, com isso, que de certa forma este cenário revela a incongruência existente entre a política linguística educacional vigente para o ensino do português em Moçambique e a prática do uso norma na escola moçambicana, daí que Foucault (1996, p. 44) questione retóricamente:

o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Essa situação revela uma existência de saberes e uma luta de poderes em torno do funcionamento da língua no país, propiciando dessa forma relações de forças entre os dois contextos apresentados. A mesma situação não teve ainda uma priorização do Estado, apesar de ter consciência da sua existência, instituindo regimes de (in) visibilidade e (in) dizibilidade em torno do português e da variedade do PE e seu ensino.

O mesmo cenário aqui descrito condiciona que o ensino e a formação do professor de/em português ocorra em contextos em que os alunos não dominam a língua portuguesa, por um lado e sua norma-padrão por outro lado. Assim, em princípio os professores encontram-se numa situação em que o português no país não pode ser ensinado aos formados/alunos sem consideração pelo menos dos dois estatutos, como língua primeira e como segunda, dotando-os de “metodologias e estratégias que lhes possibilitem trabalhar com turmas linguisticamente heterogêneas” (DIAS, 2006, p. 126) e numerosas, distanciando-se, no nosso entender, de um “mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido” (SILVA, 2000, p. 75), o que se correlaciona com a tese da nossa pesquisa: devido à falta de uma política linguística-educacional responsiva, o ensino de/em português nos IFPs em Moçambique é conduzido de acordo com os modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador, criando condições de possibilidade que assentam nas dificuldades de se instituir uma prática (s) pedagógica (s) menos conflitante (s) que atente minimamente ao respeito às diversidades linguística e étnica-cultural em busca de uma prática pedagógica coerente no ensino e na formação de professores de/em português. A razão dessa correlação é que parece haver necessidade de considerar a heterogeneidade linguística dos alunos e, pelo modelo da política linguística atual, quase imaginário, consideramos que se condiciona uma prática linguístico-metodológica dos formadores.

Para além do saber-poder inegáveis que as línguas e variedades não-padronizadas exercem sobre a norma-padrão do PE, a situação linguística nas escolas em Moçambique tem outro contorno ligado aos professores/formadores que ensinam (n)a em língua portuguesa, pois, na sua maioria passaram “por um ensino “problemático”” do português, conforme Dias (2009, p. 43) sentencia. Segundo ela, estes sujeitos transportam erros sintáticos, morfológicos, lexicais, semânticos, discursivos e pragmáticos fossilizados na linguagem, resultando num caos linguístico, fragilizando cada vez mais o ensino dessa/nessa língua.

Desse modo de atuação, a oralidade tem sido estereotipada como um traço da cultura e/ou das LBs, afastando a escrita dessa tradição, fato que condiciona a influência das dificuldades de escrita por parte dos falantes nativos dessas línguas – nesse caso estudantes em formação. Apresentamos nos intencionalmente que se seguem um olhar sobre a formação discursiva enquanto reguladoras da lei dos enunciados em torno do português e do seu ensino, bem como o próprio enunciado enquanto condição de (co) existência em torno dessa língua.

3.1 EM TORNO DA FORMAÇÃO DISCURSIVA

Na análise arqueológica, Foucault também apresenta a descrição dos enunciados, estes enquanto condição de existência, ou seja, “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que as faz aparecer com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (MACHADO, 2007, p. 108). Nesse âmbito, percebemos haver uma relação entre o próprio enunciado e o seu nível constitutivo enquanto propiciar regularidade e dispersão, fazendo caracterizar uma formação discursiva, a partir da qual se pode relacionar o discurso com uma família de enunciados – voltaremos a ele nos parágrafos que se seguem. Foucault (2008a) estabelece uma correlação entre o enunciado e as formações discursivas, considerando que

a demarcação das formações discursivas, independentemente dos outros princípios de possível unificação, revela o nível específico do enunciado; mas pode-se dizer, da mesma forma, que a descrição dos enunciados e da maneira pela qual se organiza o nível enunciativo conduz à individualização das formações discursivas (p. 132).

Consideramos que a partir dessa correlação uma possível teoria, aliás, tal como o próprio Foucault evocou, se pode conceber por forma a se estabelecer uma ordem no âmbito dessa correlação. Em uma breve reflexão sobre a nossa análise mostramos que a primeira relação se encaixa no âmbito na concepção da função enunciativa para servir de base para a nossa análise, tal como apresentamos no capítulo 5 da presente tese, pois que servimo-nos dos elementos das séries enunciativas concebidas para observarmos as regularidades dos enunciados, em suas fatias – debruçarmos sobre as fatias no item 3.1.3. Do mesmo modo, servimo-nos da segunda relação entre a formação discursiva e o enunciado para a concepção das séries enunciativas para a organização dos enunciados dos sujeitos que participaram da nossa pesquisa – igualmente vide capítulo 5.

Dessa forma, em torno da regularidade de que apresentamos no início deste item, entendemos que a sua busca tem lugar em meio ao estabelecimento de um sistema de dispersão na descrição dos enunciados, ao mesmo tempo caracterizando a formação discursiva, pois que consideramos que suas regras atuam na dispersão. Nela, Foucault (2008a), considera regularidade como

A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (FOUCAULT, 2008a, p. 132).

Entendendo o sentido como o elemento sobre o qual a análise do discurso gravita, os discursos sobre a língua no país se centram em uma ordem que se caracteriza com o político, desde a sua adoção como oficial e sua institucionalização seja na sociedade, seja no ensino, bem como às várias reações sobre a sua escolha. O que se observa é que quer o português, enquanto oficial, condicione relações de forças no seio do ensino, quer o PE, enquanto norma-padrão escolhida, proporcione debates em torno do seu carácter imaginário, em função da prática do PM, variedade não-padronizada, a lei inerente à sua escolha vigora e está continuamente em execução e as instituições funcionando, incorrendo na penalização para quem não a cumpre, dando corpo à sua existência e ao próprio funcionamento da sociedade moçambicana. Nesse âmbito, Foucault (2008a, p. 42-43) concebe a formação discursiva nos seguintes termos:

Tal análise não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria formas de repartição. Ou, ainda, em lugar de reconstituir *cadeias de inferência* (como se faz frequentemente na história das ciências ou da filosofia), em lugar de estabelecer *quadros de diferenças* (como fazem os linguistas), descreveria *sistemas de dispersão*. No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*.

Nesta perspectiva, o filósofo concebe o discurso como conjunto de enunciados, pois que apresentam a mesma regra de formação discursiva, bem como se constituindo de “um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (p. 132-133). Entendemos que no estudo sobre o português no país existem discursos, cujas práticas caracterizam certo tipo de regras de sua formação, como é o exemplo de (i) pesquisas sobre as estruturas linguísticas, com já um quadro, mesmo que ainda muito no início, das características que vão definindo o português de Moçambique; (ii) pesquisas que buscam captar atitudes e valores em relação ao português no país; (iii) a tendência de busca de uma pedagogia que acomode uma variação linguística em Moçambique. No caso da nossa pesquisa, concebemos séries enunciativas, tal como apresentamos no capítulo 5, em que as regras em torno do nosso objeto de estudo se cingem sobre o perfil sociolinguístico dos participantes, sobre o português em sala de aula e sobre as estratégias teórico-metodológicas que apresentaram como mesmas em cada discurso, em função das respectivas práticas.

Destarte, em função de termos inserido a nossa materialidade em uma função enunciativa, concebemos as práticas dos participantes na pesquisa no discurso, pois,

relacionando-as com as “práticas discursivas” concebidas por Foucault. Segundo ele, elas são “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” (FOUCAULT, 2008a, p.133). Devido ao foco da nossa pesquisa, inserimos a materialidade da nossa pesquisa em um discurso, cujas práticas relacionam a língua (portuguesa) com o social, o cultural e o pedagógico (ensino).

A análise discursiva centra-se na criação de condições para um conhecimento de regras de formação de uma formação discursiva, ou seja,

as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condição de existência, mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2008a, p. 43).

Assim sendo, destacando-se haver na concepção de Foucault, níveis de formação que se relacionam às regras de “formação dos objetos”, “das modalidades enunciativas”, “das estratégias” – fazemos a descrição destes níveis no presente trabalho, respectivamente em torno do objeto de estudo, das práticas pedagógicas do português e para estabelecer a coerência entre as séries enunciativas que definimos nos quadros sobre a função do campo de utilização – e “dos conceitos” entre si, formando um só sistema, segundo Machado (2007). Na sua ótica, “não há justaposição nem autonomia absoluta, mas um sistema vertical de dependência. E essa hierarquia de relações também não privilegia nível algum, na medida em que se dá nos dois sentidos, fazendo um nível sempre depender do outro em sua formação” (ibidem, p. 106).

Dando atenção à análise arqueológica encontramos elementos exteriores ao discurso que vão definir as relações entre as formações discursivas e não discursivas. A esse respeito, Machado (2007) considera não ter havido uma atenção de Foucault para esse aspeto, tanto mais que, segundo ele, a *Arqueologia do saber* não elabora uma teoria sobre tal articulação, mas que “essa articulação das formações discursivas com o político, o social, o econômico é uma tarefa que quase sempre esteve presente nas obras de Foucault – em graus variados” (p. 107) e sentencia que “toda formação discursiva não é do mesmo modo permeável aos acontecimentos não-discursivos, e por isso a análise arqueológica procura descobrir formas específicas de articulação” (p. 107). Participando no mesmo debate, Deleuze (2005) interpretando Foucault, amplia a discussão relacionando as formações não discursivas com as regiões de (in) visibilidades, atribuindo sua função na fatia do espaço complementar inerente às instituições, fazendo-nos perceber que as formações discursivas são agenciadas nas fatias dos espaços colateral e correlativo, a qual se associam na constituição do enunciado.

Portanto, Foucault (2008a) em seu percurso teórico retoma essa discussão em “os fatos comparativos” quando atribui à análise arqueológica a tarefa de individualizar e descrever as formações discursivas, ou seja de “compará-las, opô-las uma às outras na simultaneidade em que se apresentam, distingui-las das que não têm o mesmo calendário, relacioná-las no que podem ter de específico com as práticas não discursivas que as envolvem e lhes servem de elemento geral” (p. 177). Por essa lógica, ele admite em primeiro lugar haver uma comparação que considerou de limitada e regional entre as formações discursivas, na qual se reconheça uma *configuração interdiscursiva*. Em segundo lugar, ele estabeleceu o que chamou de jogo das analogias e das diferenças iguais às que se encontram nas regras de formação condicionando cinco tarefas distintas, nomeadamente *isomorfismos arqueológicos*, *modelo arqueológico* de cada formação, *isotopia arqueológica* e *correlações arqueológicas*. Em terceiro lugar, o filósofo destaca o aparecimento das relações entre as formações discursivas e não discursivas. No nosso estudo, fizemos a reflexão sobre o assunto na análise dos nossos dados no capítulo 5.

3.1.1 A formação do objeto de estudo

Uma das observações sobre a emergência dos objetos – um dos elementos da repartição “formação discursiva” – aludidas por Foucault, é o aparecimento de um objeto, sempre visto a partir de suas condições históricas e condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos. Daí saem inúmeras relações estabelecidas entre instituições e entre o próprio enunciado (que se refere ao objeto) com outros enunciados. Foucault (2008a, p. 50) explica que

isso significa que não se pode falar qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade [...] [o objeto] existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações (grifo nosso).

Considerando tal funcionamento, no estudo da língua portuguesa em Moçambique, dentre diversos objetos “nomeados, circunscritos, analisados, depois corrigidos, novamente definidos, contestados, suprimidos” (FOUCAULT, 2008a, p. 46), nas pesquisas anteriores sobre esta língua no país, definimos as ‘práticas discursivas circunscritas ao quadriculamento disciplinar do português como língua de ensino e de formação de professores em Moçambique’. Delimitamos este objeto relacionando-o com práticas discursivas e pedagógicas circunscritas a esta língua, enquanto oficial, língua de ensino e de formação de professores nos Institutos de Formação de Professores Primários em Moçambique, num meio de coexistência de outras línguas, como já fizemos menção anteriormente e, que se caracteriza pela emergência de uma

variedade do português com marcas culturais e discursivas próprias da sociedade moçambicana. Nesta ótica, de acordo com Foucault (idem), não importam as palavras e as coisas. O que importa é “definir esses *objetos* sem referência ao *fundo das coisas*, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; [...]” (p. 53).

Discorrendo sobre o nosso objeto de estudo, importa perceber, tal como Foucault se refere, a demarcação das *superfícies de emergência*, as *instância de delimitação* e finalmente as *grades de especificação* para a sua formação.

A característica de um objeto ser nomeável ou descritível está intimamente ligado com o fato do mesmo apresentar um *status* respectivo. Segundo Foucault (2008a, p. 46),

Seria preciso inicialmente demarcar as *superfícies* primeiras de sua *emergência*: mostrar onde podem surgir, para que possam, em seguida, ser designadas e analisadas essas diferenças individuais que, segundo os graus de racionalização, os códigos conceituais e os tipos de teoria, vão receber a qualificação de doença, alienação, anomalia, demência, neurose ou psicose, degenerescência, etc.

Tratando-se de um objeto que surge no âmbito de uma língua, foi necessário que se observasse a sua forma e a sua função. No caso da língua portuguesa em Moçambique os contornos da possível existência de outros objetos se estendem tanto nos seus aspectos sociais como estruturais tal como Firmino (2005, p. 146) avança. Segundo ele o português “está a desenvolver características estruturais e retóricas típicas” atuando inconscientemente na produção sonora da língua, que pode caracterizar transformações sociais profundas, com influência no ensino e da formação de professores, como temos vindo a referir.

Foi a partir da individualização diferenciada dos vários objetos que, do português em Moçambique, tornou-se possível estudar, pesquisar e analisar o que se nomeou objeto de estudo, com o intuito de estender o estudo desta língua no país no âmbito pedagógico, concretamente na sala de aula, na busca de uma prática pedagógica menos conflitante no ensino do/em português. Firmino (2005) justifica este conflito considerando que “as formas linguísticas que tipificam o Português falado em Moçambique [...] não estão uniformemente distribuídas por todas as pessoas em Moçambique, nem são usadas em todas as situações comunicativas” (p. 147).

Por outro lado – como justificativa de tal conflito - lê-se em Dias (2006, p.72) que “[...] é grande o impacto e a influência das normas não padronizadas da variedade moçambicana na fala dos alunos [...]. A escola moçambicana está com dificuldades de garantir o sucesso no ensino e aprendizagem da norma-padrão do PE”. Nas duas citações constata-se a emergência

de uma variedade do PM com características típicas, constituindo língua nativa ou segunda para falantes significativos. Consequentemente, a inovação ao nosso estudo busca centrar atenções no professor em formação nos IFPs no sentido de dotá-lo de uma prática pedagogia que “uniformize” as variedades do português em Moçambique, recorrendo ao escopo teórico da Análise do Discurso da linha foucaultiana, articulados com os preceitos da Linguística Aplicada.

Em segundo plano para a formação do nosso objeto nos socorremos pelo que Foucault (2008a, p. 47), chama de *instâncias de delimitação*, no estudo que faz em *a História da Loucura e o Nascimento da Clínica*. Segundo ele,

[...] a medicina (como instituição regulamentada, como conjunto de indivíduos que constituem o corpo médico, como saber e prática, como competência reconhecida pela opinião pública, a justiça e a administração) tornou-se, no século XIX, a instância superior que, na sociedade, distingue, designa, nomeia e instaura a loucura como objeto; mas não foi a única a representar esse papel: a justiça, e particularmente a justiça penal (com as definições da escusa, da irresponsabilidade, das circunstância atenuantes e com o uso de noções como as de crime passional, de hereditariedade, de perigo social), a autoridade religiosa (na medida com que se estabelece com instância de decisão que separa o místico do patológico, o espiritual do corporal, o sobrenatural do anormal, e na medida em que a prática a direção de consciência mais para um conhecimento dos indivíduos do que para uma classificação casuística das ações e das circunstâncias), a crítica literária e artística (que, no curso do século XIX, trata a obra cada vez menos como um objeto de apreciação que deve ser julgado, e cada vez mais como uma linguagem que deve ser interpretada e com que é preciso reconhecer os jogos de expressão de um autor) (p. 47).

Subsidiados por esses pressupostos teóricos alavancados por Foucault, consideramos que a linguística aplicada em Moçambique, na contemporaneidade, enquanto disciplina/ciência que “busca soluções para problemas de base linguística no mundo real” (LOPES, 2004, p. 212), bem como busca novas formas de estudo da língua dando voz aos “oprimidos” e aos da periferia, participa na distinção, na designação, na nomeação e na instauração de **práticas discursivas circunscritas ao quadriculamento disciplinar do português como língua de ensino e de formação de professores em Moçambique** como o objeto de estudo, da mesma forma que fizeram a medicina, a religião, a justiça, bem como a crítica literária. A busca de uma pedagogia que seja “uniformizadora” e consensual dispersão e na heterogeneidade linguística que caracteriza tal quadriculamento constituirá nossa desafio para a pesquisa. Tomando a língua como uma materialidade, entendemos que tal quadriculamento ainda permite concepções de língua diferenciadas, mas com propósito comum, o de ensino e aprendizagem.

Em torno do quadriculamento disciplinar, os indivíduos no país sujeitam-se à obediência das medidas tomadas para o uso da língua e da norma-padrão estatuidos pelo poder do Estado, em detrimento das suas línguas ou das suas variedades não padronizadas. Verifica-se, comparando com o que Mariani (2011, p. 236) coloca, que as práticas discursivas que estes sujeitos instituem, enquanto sujeitos (políticos) ocupando “lugares de poder podem disciplinar, ou mesmo silenciar, o diferente, o heterogêneo, o polissêmico em nome da manutenção do mesmo, do homogêneo, do parafrástico”, por via dos ilegalismos que são agenciados.

Nesse sentido, tal como Dias (2009, p. 72) sugere sobre o conflito político-linguístico que se instaurou em Moçambique, “[...] é necessário uma língua (portuguesa) de instrução e uma norma padrão (variedade europeia) comum dessa língua [...]” no país, por forma a minimizar o fracasso escolar nas escolas. Entendemos, dessa forma que se instauram condutas entre os falantes do português que se transformam e se modificam considerando a existência de micropoderes dentro do corpo social, tal como Foucault (1999c) fez saber. Portanto, as medidas tomadas pelo Estado em torno do português procuram docilizar os corpos através de um adestramento dos indivíduos, com o fim último de submeter e dominar o homem. Sendo assim, entendemos que a escola é um dos locais imediatamente se podem modelar condutas os homens, através de um poder disciplinar nada mais como a língua. Compreendemos que o grau do seu conhecimento, bem como o estatuto que cada um tiver da língua, sobretudo da oficial, condicionará a uma individualização dos sujeitos e, quiçá, a existência de resistência, enquanto agenciador de poderes.

Por fim, a definição do nosso objeto de estudo obedeceu ao que Foucault (2008a) chamou de *grades de especificação* - com referência à *História da Loucura e ao Nascimento da Clínica* -, ou seja,

[...] sistemas segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos, umas das outras, as diferentes “loucuras” como objetos do discurso psiquiátrico (essas grades de diferenciação foram, no século XIX, a alma, como grupo de faculdades hierarquizadas, vizinhas e mais ou menos interpretáveis; o corpo, como volume tridimensional de órgãos ligados por esquemas de dependência e de comunicação; a vida e a história dos indivíduos, como sequência de fases, emaranhado de traços, conjunto de reativações virtuais, repetições cíclicas, os jogos das correlações neuropsicológicas como sistemas de projeções recíprocas e campo de casualidade circular) (p. 47).

Considerando fragmento do texto sobredito, observamos, no concernente à presente pesquisa, que, à semelhança das “loucuras” aludidas por Foucault, os objetos do discurso linguístico-pedagógico podem ser passíveis de serem separados, pela sua materialidade; de serem opostos, pela natureza das suas formas e conteúdos; de serem associados, por

pertencerem a um mesmo discurso linguístico-pedagógico; de serem reagrupados, para permitir o seu estudo na busca de uma pedagogia coerente e de serem derivados considerando a gênese da variedade do PM.

3.1.2 as práticas pedagógicas e a formação das modalidades enunciativas

Sob o regime imposto pela tecnologia da biopolítica, urge perceber as práticas discursivas e pedagógicas que criam condições de possibilidade para refletir sobre as relações de forças existentes entre o PE e o PM na implementação de uma prática pedagógica coerente para o ensino e formação de professores nos IFPs em Moçambique. Para a abordagem desse item servimo-nos das SE dos formadores da área de língua portuguesa (FdorLP1, FdorLP2, FdorLP3 e FdorLP4), bem como dos formadores das áreas que não são de línguas (FdorSNTEF1, FdorSNTEF6 e FdorSNTEF7) como exemplos de tais práticas.

A primeira modalidade enquadra o sujeito formador, segundo os fundamentos teóricos foucaultianos, em um *status* 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, 2008a, p. 56). Nesse sentido, como se constrói o *status* do formador na sua prática de ensino? Em primeiro lugar, observamos que os formadores dos IFPs inquiridos têm uma situação linguística que mostra sujeitos com o português como LM/L1; com o português como L2 e ainda com o português e as LBs como LM/L1, identificando o pertencimento de uma sociedade com um saber e competência atravessados pelo multilinguismo. Pelo seu *status* de falante das línguas existentes no país e de formador ele se encontra no direito regulamentar e aceito de proferir sobre a situação linguística do país e sobre as práticas discursivas e pedagógicas na formação de professores nos IFPs.

Em segundo lugar, a partir das passagens que se seguem apresentamos SE segundo as quais formadores utilizam o português como língua de ensino, sem especificar se se trata do PE ou do PM, na sua valorização na transmissão/interação em sala de aula - considerando que as duas variedades são faladas e usadas na sociedade moçambicana:

SE20: 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 (FdorLP1).

SE21: Não resta dúvida que deve existir duas variantes no processo de ensino aprendizagem para facilitar a percepção daquilo que nos vamos ensinar, visto que ainda existem crianças que não sabem falar e nem escrever o português (FdorSNTEF1).

O estatuto do PE como norma-padrão no país, fica questionado, pois, encontra-se em coexistência com o PM, “norma praticada” e não-padronizada, cujos valores não podem ser negados, revelando mais uma vez critérios de competência e de saber.

Para isso, verificamos que suas práticas e experimentação do saber tomam lugar na medida em que todos os formadores inquiridos valorizam a (co) existência do PE e do PM nos IFPs, enquanto lugar de discurso, com razões que variam entre (i) a necessidade de ajudar os formandos a distinguirem o PE do PM, (ii) de evitar que o PM possa criar problemas de percepção das matérias, (iii) de respeitar o estrato social dos formandos, (iv) de distinguir as duas variedades das LBs e (v) de ajudar o formando a ter um espírito patriótico, entre várias. A partir dessas razões evocadas por eles produzem-se sentidos segundo os quais os formandos não têm a noção da implicação do PE no PM e vice-versa no ensino, condicionando uma espécie de “proteção linguística” a eles pela ausência de uma norma (educacional) que responda a essa situação linguística no ensino, bem como de proteção da identidade do estrato social do formando rural, com o português como L2 e/ou e na sequência com o PM como “norma praticada”. Dessa forma percebemos seu *status* intimamente relacionado com o estatuto linguístico dos participantes, ou seja, eles apresentam-se como falantes com preferências do PE, PM, PE/PM e LBs nas suas práticas.

Em terceiro lugar, se formos a refletir sobre o perfil profissional, perceberemos que pelo menos os formadores inquiridos mostraram que uns são docentes e formados em língua portuguesa, outros em LBs e o terceiro grupo em áreas das ciências sociais e naturais pelo menos há mais de três anos, caracterizando mais um *status* no seu meio, igualmente, através dos critérios de competências e de saberes que suas áreas científicas agenciam, tendo todos a tarefa de ensinar o português e em português, colocando o ensino desta língua “[...] como uma área de convergência pedagógica de muitos parceiros (e não monopólio dos linguistas)” (FARACO, 2008, p. 164), por forma a podermos “trazer nova vida aos debates e novas perspectivas para o ensino de Português [...]”, segundo esse autor, ultrapassando, por conseguinte, os limites dessa disciplina e valorizando outras, pois, pelo seu saber, todas elas são precisamente letradoras, na sua ótica. O PCFPP em Moçambique já chama atenção para se privilegiar o ensino dessa língua, como fazemos referência em várias passagens do trabalho.

Desse modo, concebemos ser tarefa de todos os formadores de todas as áreas ensinarem de/em português, assumindo-se também ser esta a língua oficial. No caso, trata-se de formandos que terão a missão de ensinar o nível primário, com alunos cuja alfabetização e letramento são cruciais pelo contato inicial que estarão a ter com o mundo letrado e numa sociedade caracterizada pela diversidade linguística.

O fato de os próprios formadores também serem linguisticamente heterogêneos condiciona a que cada um ensine conforme o seu estatuto linguístico. Nesse âmbito, o formador se vê na situação de complementaridade funcional com o formando e com os dispositivos legislativos que normatizam exclusivamente a língua, ao mesmo tempo é esse formador que fala com boas razões de ter esta espécie de linguagem, que é seu titular, que recebe dela sua singularidade nesse espaço caracterizado pela relação de forças entre as línguas.

A segunda modalidade enunciativa centra-se na noção de *lugar* institucional de onde o sujeito obtém seu discurso e “onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação)” (FOUCAULT, 2008a, p. 57). Sendo assim, quais são o (s) lugar (es) que se relacionam com os participantes da nossa pesquisa? Sua manifestação ocorre no momento em que o formador tem a tarefa de instruir o formando nos IFPs, lugares onde os discursos sobre a formação de professores de/em português estão legitimados e, suas práticas pedagógicas aceites como regulamentadas. É nesse lugar onde ele é chamado e identificado como o agente de instrução. Enquanto sujeito no espaço moçambicano, ele se identifica com essa sociedade, da mesma forma que é identificado na disciplina que ele orienta, pela sua zona de origem - de onde ele é natural, entre outros.

É nesses lugares que na sua maioria os formadores afirmaram, por exemplo, usar o PE na interação/transmissão de conteúdos em sala de aula, com razões de terem sido instruídos nessa língua, de ser uma língua com gramáticas e dicionários e de estar nos materiais de ensino, o que permite melhor percepção, conforme as SE seguintes:

SE22: Como professor utilizo a variante europeia visto que os programas de ensino utilizados em Moçambique são desenhados neste modelo (FdorSNTEF6).

Situação diferente se observa quando formadores apresentam formulações em que colocam em destaque o PM no processo de ensino e de aprendizagem, como as SE abaixo:

SE23: Uso o PM para a interpretação/transmissão dos conteúdos, isto porque, o PM traz gramáticas, dicionários, textos de apoio e, é a que mais os formandos percebem quando usado (FdorSNTEF7).

À semelhança deste formador, também encontramos formadores que usam o PM e o PE, em simultâneo para ensinar e outros que se servem das LBs para a interação/transmissão das matérias. A formulação do FdorSNTEF7 aponta para dois enunciados. O primeiro se refere a uma tendência de desconhecimento do cenário da política linguística (e educacional) do país e da norma-padrão, bem como ressalta a falta de interesse com questões de língua (portuguesa)

por parte de formadores – e professores em geral – das áreas que não são da língua (portuguesa), no caso do FdorSNTEF7 da área de ciências naturais. O segundo enunciado remete-nos, igualmente com outros formadores, para o fato de o português no país tender para uma “norma praticada”.

Este cenário mostra que nos IFPs, enquanto lugares institucionais onde os discursos dos formadores se manifestam, seus 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 ocupa no espaço da língua. Esse lugar é ser moçambicano na sociedade multilíngue e é cada papel que ele desempenha nessa sociedade e no respectivo ensino; esse lugar 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, 2008a, p. 58).

Podemos observar a terceira modalidade enunciativa nas respostas referenciadas (SE22 e SE23), onde encontramos um sujeito cujo discurso o coloca em *posição* do sujeito que se “definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (FOUCAULT, 2008a, p. 58). Dessa forma, como se manifesta tal posição do sujeito nessas SE? Quais são as outras formas de manifestação da posição do sujeito em torno das práticas de ensino dos formadores? Em primeiro plano, verificamos que as SE em referência revelam posição do sujeito em que sua manifestação é de valorizar em simultâneo o PM e o PE no ensino; o seu discurso o faz ocupar a *posição* de falante bilíngue colocando as duas variedades em iguais circunstâncias de uso, ou seja, olhar e dizer o português como norma objetiva, enquanto se identificando como ser social, bem como olhar e dizer o português como norma prescritiva, como indivíduo subjetivado pelos dispositivos legislativos. Mas, em torno desse sujeito gravita a busca de uma pedagogia ligada à variação linguística. Esse cenário institui condutas 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.

Em segundo plano, observamos tais posições a partir da materialização no ensino dos mecanismos e estratégias teórico-metodológicos para leitura observamos as seguintes SE dos formadores:

SE24: Os mecanismos e estratégias teóricas empregues são pré-leitura, leitura propriamente dita, interpretação do texto e análise do texto (questionário oral

e escrito). Ex.: na 1ª etapa: leitura oral coral; na 2ª etapa: leitura oral individual ou dialogada; 3ª etapa: leitura silenciosa (FdorLP2).

SE25: Na leitura uso muitos textos. Por ex.: contos, fábulas assim como os textos poéticos. Para leitura e interpretação (FdorLP1).

Igualmente, sobre as SE ligados aos mecanismos e estratégias teórico-metodológicos para a escrita os formadores registram que

SE26: Na escrita os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são várias, entre elas temos a família de palavras, a derivação, palavras primitivas, etc., visto que o aluno tem dificuldade na escrita por não saber a proveniência da palavra fazendo com que escreva tal como as pronuncia, mas dizer que não é trabalho fácil porque temos alunos vindos de diversos cantos de Moçambique (FdorLP3).

SE27: Criar 1º os mecanismos para que a criança possa adquirir e desenvolver de forma facilitada a escrita. Exemplos: iniciar pelo grafismo como atividades do pré-escrito depois para ir às vogais, a letra, a palavra ou a frase e vice-versa (FdorLP4).

Observamos que essas formulações se complementam. Parece-nos que a segunda apresenta solução para a primeira, constituindo ambos um campo em que se associam para representar os processos metodológicos da escrita. Juntamente com as formulações que revelam mecanismos e estratégias teórico-metodológicos para a leitura, percebemos que os enunciados marcam um itinerário procedimental de ler o texto, explicar o seu vocabulário desconhecido interpretá-lo, fazer exercícios de gramática e escrever sumário, propiciando aulas de língua portuguesa que DIAS (2009, p. 87) considera como sendo monótonas e caracterizadas por rotinas repetitivas, no estudo que faz sobre *os saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural* no país, de certa forma criando uma posição de um professor não reflexivo.

Outro fator que se observa em sala de aula tem a ver com a gestão que se tem feito dos textos de apoio para o ensino do/em português que no nosso entender distanciam-se da realidade a que o aluno pertence. Na maioria das vezes verifica-se que os professores apenas se servem dos textos sugeridos na matriz das disciplinas sem um complemento adicional que possa revelar o contexto sociolinguístico do aluno ou mesmo reveladores da sua prática cotidiana. Entendemos que essas práticas são reveladoras, citando Dias (2009), de que as aulas “ênfaticam demasiado as competências linguísticas e procedimentais e não a dimensão sociolinguística que permitirá ao formando interagir com fluência e em situações reais do dia-a-dia” e denotam ausência de marcas pessoais de ensino, de criatividade individual, de uma adequação a uma sociedade que ele aceita ser multilíngue e que perfila aparentemente “duas normas” - o ensino

parece ser verbalista, livresco e dogmático (DIAS, 2009). O formador se retrata como um sujeito devido à situação linguística em que se encontra inserido e sem clareza na norma a seguir para o ensino; ele subjetiva-se pelos dispositivos curriculares e se coloca numa posição sujeito não criativo e não crítico, consumidor do que existe.

Na abordagem da língua a ser ensinada em Moçambique, os estudos revelam, em semelhança aos estudos feitos por Correa (2014, p. 19), que “[...] na prática cotidiana, não só pedagógica, mas também social e [política], figura-se predominantemente pela visão homogênea, abalizada pela norma-padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas” (grifo nosso). As práticas pedagógicas manifestadas no ensino e na formação de professores são reveladoras de que as normas não padronizadas do português, embora sendo as praticadas, ainda não atingiram o seu reconhecimento pelo Estado e que este ainda não concebe a língua como fluida.

3.1.3 Os regimes de (in) visibilidade e (in) dizibilidade

Para Deleuze (2005, p. 16), “em torno de um enunciado, devemos distinguir três círculos, como três fatias de espaço”, como sejam o “*espaço colateral*, associado ou adjacente, formado por outros enunciados que fazem parte do mesmo grupo” (p. 16); “o *espaço correlativo*, [...] trata-se da relação do enunciado, não mais com outros enunciados, mas com seus sujeitos, seus objetos, seus conceitos” (p. 18) e o “*espaço complementar*, ou de formações não-discursivas (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)” (p. 21).

É no *espaço complementar* do enunciado, onde se configuram as (in) visibilidades, no caso do nosso estudo, as instituições e em seus dispositivos de legislação (à luz dos acontecimentos políticos), no estabelecimento da língua portuguesa em Moçambique, tornando-se “uma forma de luminosidade, criados pela própria luz e que deixa as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpago, reverberações, cintilações” (DELEUZE, 2005, p. 62). O autor esclarece ainda que

As regiões de visibilidade agora somente são designadas de maneira negativa, “formações não-discursivas”, situadas num espaço que é apenas complementar a um campo de enunciados. Foucault diz que há relações discursivas entre o enunciado discursivo e o não-discursivo. Mas nunca afirma que o não-discursivo seja redutível a um enunciado, e que seja um resíduo ou uma ilusão (p. 59).

Desse modo, as (in) visibilidades constituem parte do enunciado, sendo o espaço que ocupa importante para o esclarecimento do funcionamento do próprio enunciado e dos

acontecimentos a sua volta. Sob este ponto de vista, como se estabelecem as regiões de (in) visibilidade em relação ao nosso tema? Como se manifestam as instituições e seus dispositivos de legislação no estabelecimento dessas regiões? Nesse espaço das (in) visibilidades, destacamos o estabelecimento de um Estado e de um governo em Moçambique, após Independência Nacional, em 1975, à luz da formação de uma república que adotou uma política linguística, na qual o português é a língua oficial, de ensino e de formação no país, e o PE sua norma-padrão.

A ordem do visível, de conformidade com o que se estabeleceu e se descontinuou pelo acontecimento da proclamação da república, é assegurada pela inscrição na CR de ser o português, a língua de unidade nacional entre os moçambicanos, contudo com a garantia de ascensão social e de afirmação do país além fronteira. Portanto, no nível do (in) visível, segundo Deleuze (2005), tais instituições e tais dispositivos distanciam-se da ordem do discurso porque a formação discursiva de momento institui que a língua é para todos, condicionando que cada uma a fala de livre arbítrio.

Nesse âmbito, a própria lei emanada da CR sobre a língua exclui outras línguas/variedades e os indivíduos que as falam. Ao mesmo tempo, dadas as condições de emergência e de (co) existência enunciativas, o dispositivo do pacto de segurança³³ faz mover a sociedade moçambicana e atua no PE, padrão, (i) atendendo ao impacto e ao seu alastramento dentro desse território; (ii) considerando a forma aleatória que o PE foi concebido e escolhido para representar um país e seus falantes pelo mundo, à luz da herança colonial; (iii) a forma estratégica como sua adoção foi tornada lei obrigatória, apesar de se circunscrever apenas ao prescritivo. (iv) O processo de “[...] correlação com a população” (FOUCAULT apud FAHRI NETO, 2007, p. 86), cinge-se no fato de a legislação ter sido emanada para atingir a população e ser usada por esta, comunicação do dia-a-dia, por mais que a variedade objetiva do português domine tal processo de comunicação.

Sobre tais questões, apoiamo-nos ainda em Deleuze (2005, p. 61), uma vez que suas considerações acerca das práticas e das visibilidade enunciativas podem nos auxiliar na compreensão do modo como esses elementos atuam nas relações estabelecidas com o saber,

[...] Há apenas práticas, ou positivities, constitutivas do saber: práticas discursivas de enunciados, práticas não-discursivas de visibilidades. Mas essas práticas existem sempre sob os limiares arqueológicos cujas repartições móveis constituem as diferenças históricas entre estratos (p. 61).

³³ Trataremos dos dispositivos no capítulo 4.

Sob tal perspectiva, consideramos que se busca a prática total do uso da língua em Moçambique, fazendo parte de um saber, enquanto estrato e enquanto produzir vários limiares, como o caso de princípios/camadas científicas atinentes ao estudo da situação linguística no país, seu impacto do âmbito pedagógico, bem como os dispositivos legislativos que normatizam a língua no país, caminhando para aquilo que Foucault (2008a, p.143) chamou de positivities, enquanto “[...] unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos”. Tal unidade, segundo Foucault (2008a, p. 143 grifo nosso), “[...] não permite decidir quem [diz] a verdade, quem [raciocina] rigorosamente, quem se [adapta] melhor a seus próprios postulados”, mas permite que todos os estratos/camadas inerentes à língua no país, falem da “mesma coisa”, colocando-se no “mesmo nível” ou a “mesma distância”, desenvolvendo “o mesmo campo conceitual”, opondo-se sobre “o mesmo campo de batalha” (2008a, p. 143)

Sob domínios/conhecimentos arqueológicos, tal como foram concebidos por Foucault (2008a), tomamos como base os fatos históricos que motivaram a definição de uma norma-padrão no país que agenciam práticas discursivas de enunciados, associadas aos espaços colateral e correlativo e práticas não-discursivas de visibilidades, associadas ao espaço complementar como nos referimos anteriormente.

Dessa forma, parece que tudo que se debruça sobre o objeto de estudo concebido e ligado a busca de uma prática pedagógica do ensino do português coerente, tem o seu ponto de partida num complexo processo histórico de (in) visibilidades, pois, subsidiando-nos em Deleuze (2005, p. 66-68),

por mais que se esforcem para não se ocultarem, não são imediatamente vistas nem visíveis. Elas [as visibilidades] são até mesmo invisíveis enquanto permanecemos nos objetos, nas coisas ou nas qualidades sensíveis, sem nos alçarmos até a condição que as abre. E as coisas se fecham de novo, as visibilidades se esfumam ou se confundem, a tal ponto que as “evidências” se tornam incompreensíveis a uma outra época [...]. As visibilidades não se definem pela visão, mas são complexos de ações e de paixões, de ações e de reações, de complexos multissensoriais que vêm à luz. Como diz Magritte numa carta a Foucault, o que vê, e pode ser descrito visivelmente, é o pensamento.

Sendo práticas não discursivas, as visibilidades, enquanto instituições e acontecimentos políticos, no caso do nosso estudo, assistimos a um cenário que remonta ao período colonial até aos nossos dias de forma silenciosa. Nessa época as visibilidades se tornaram incompreensíveis porque ganharam “nova” textura devido às mudanças sócio-linguísticas de variadas ordens. Para o estabelecimento do português como língua oficial, de ensino e de formação no país, vários dispositivos constitucionais foram agenciados (legislação colonial, CR- 1975/1976, CR-

1990, CR - 2004), cujo enunciado que tem a ver com a (s) língua (s) foi sofrendo transformações de acordo com os interesses políticos e dando primazia e vantagem ao Português europeu.

Complexos de ações e de paixões, as (in) visibilidades aqui tratadas, configuram-se como medidas de âmbito diverso, tomadas pelo (s) governo (s) para normatizar a questão da língua no país e todos os movimentos impetuosos da alma com um fim positivo ou negativo que se seguiram, condicionados pelo êxtase da proclamação da independência nacional com esperança de uma vida independente e autônoma. Do mesmo modo, tais visibilidades definem-se pelos complexos de ações e de reações, pois, tratando-se de um assunto que envolve a língua, enquanto cultural, acredita-se ter-se criado um sentimento de missão cumprida para os políticos de então no poder pelo pensamento de definição de uma política linguística responsiva, acomodando, igualmente os que se colocaram como anti-revolucionários. Em contrapartida, conforme as reflexões e discussões desenvolvidas no decorrer desses três capítulos, essa medida criou um inconformismo tanto no seio da população, enquanto falantes detentores de outras línguas, excluídas nesse processo de adoção da língua padrão, como no seio dos linguistas e pedagogos interessados no uso da língua em sala de aula.

Numa outra vertente, o *espaço colateral*, bem como o *espaço correlativo* se definem no regime de (in) dizibilidade, considerando a sua atuação no enunciado, ora fazendo parte do mesmo grupo, ora na relação que estabelece com os sujeitos, objetos e conceitos que a formam, respectivamente, segundo Deleuze (2005). De acordo com essa perspectiva, como se estabelecem os campos de dizibilidade em relação ao tema em estudo?

Como as práticas discursivas de enunciados, no campo de dizibilidade e as práticas não-discursivas de visibilidades, fazem parte do saber, bem assim constitutivas do próprio método arqueológico definido por Foucault, é certo que o português em Moçambique se componha de “enunciados sobre a norma-padrão e as normas não padronizadas do português” – campo de dizibilidade associado à sociedade moçambicana e à CR. Desse modo, relacionamos essa concepção com a seguinte passagem de Deleuze (2005):

[...] o direito penal enquanto forma de expressão define um campo de dizibilidade (os enunciados de delinquência), [e] a prisão como forma de conteúdo define um local de visibilidade (o “panotismo”, isto é, um local onde é possível, a todo momento, ver tudo sem ser visto) (p. 57 grifo nosso).

Tal campo de dizibilidade que concebemos como *enunciados sobre a norma-padrão e as normas não padronizadas do português* definido pela forma de expressão **português em Moçambique** é regido pelas práticas discursivas de enunciados, uma vez que são vários os enunciados que a constituem para materializá-la, seja pelas variedades do português existentes,

seja pelo amplo movimento de linguistas e pedagogos que clamam pela redefinição de uma política linguística que “uniformize” questões ligadas a situação linguística no/do país.

Do mesmo modo, considerando que as práticas discursivas regem os *enunciados sobre a norma-padrão e as normas não padronizadas do português* na relação que estes estabelecem com outros enunciados relacionados, bem como com os sujeitos, os objetos e os conceitos que as constituem, dada a conjuntura sociolinguística de variação linguística, condicionam-se enunciados ligados ao fenômeno linguístico no país e outros ligados às dificuldades de ensino da língua. Nesse sentido, as escolas/IFPs mantêm relação com esses enunciados na comunicação, dificultando a prática pedagógica do ensino do português no país, pela co-ocorrência do PE e do PM, enquanto normas prescritiva e objetiva e recuperando a tese da presente pesquisa. Prestemos atenção aos exemplos que se seguem sobre o uso dessas duas variedades em sala de aula:

SE28: Valorizo [as duas variedades] porque na abordagem dos assuntos utilizo as duas variantes para fazer perceber aos formandos os assuntos em causa, Português Moçambicanizado e Português Europeu ou mesmo último caso a Língua Nacional, de acordo com a origem do formando (FdorSNTEF3 grifo nosso).

SE29: Com a existência de duas variantes do Português de Moçambique na abordagem dos assuntos desta disciplina com os formandos tomo em conta estas duas variantes, uma vez que não somos propriamente os donos da língua (FdorLP5).

A regularidade que caracteriza estes enunciados é a do uso de duas variedades na mesma sala de aula de forma aleatória e como estratégia para amenizar as relações de força entre elas, cuja gênese remonta na sociedade moçambicana de forma não normatizada. *Os enunciados sobre a norma-padrão e as normas não padronizadas do português*, funcionando como condição de (co) existência com um caráter contemporâneo em Moçambique relacionam-se com da necessidade de estabelecimento de uma pedagogia que responda a situação do português no país, na sua característica de condição de possibilidade.

Os enunciados sobre a norma-padrão e as normas não padronizadas do português equiparam-se ao que Deleuze (2005, p. 64):

[...] só se tornam legíveis ou dizíveis em relação com as condições que os determinam e que constituem sua única inscrição sobre um “pedestal enunciativo” (como vimos, não há duas inscrições, uma aparente e outra oculta). A única inscrição, a forma da expressão, é composta pelo enunciado e sua condição, o pedestal ou a cortina.

Constitui única inscrição o **português em Moçambique**, movido pela memória histórica e colonial como já apresentamos em várias passagens do trabalho e que condicionou o estabelecimento de uma língua oficial. Por se circunscrever em fato político, permitiu que vários segmentos sociais se posicionassem de forma sistematicamente dispersa, estabelecendo “relações de semelhança, vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação” (FOUCAULT, 2008a, p. 50) no meio social em que são (in) dizíveis. Tais fatos histórico-coloniais instituíram condutas de relacionamento com instituições e/ou com fatos sociais a qual os falantes pertencem ou concebem suas práticas cotidianas, incluído as de ensino.

A “escavação” do processo ligado à língua no país, que ganha vigor com a busca de uma norma-padrão não consensual no seio dos falantes e dos linguistas permite observar que, comparando com as palavras de Deleuze,

[...] *é nesse ponto que divergem ou se diferenciam duas formas de atualização, forma da expressão e forma do conteúdo, forma discursiva e não-discursiva, forma do visível e forma do enunciável. É precisamente porque a causa imanente ignora as formas, tanto em suas matérias como em suas funções, que ela se atualiza segundo uma diferenciação central que, por um lado, formará matérias visíveis e, por outro lado, formará funções enunciáveis. Entre o visível e o enunciável, uma abertura, uma disjunção, mas essa disjunção das formas é o lugar, o “não-lugar”, diz Foucault, onde penetra o diagrama informal, para se encarnar nas duas direções necessariamente divergentes, diferenciadas, irreduzíveis uma à outra (p. 47).*

As formas do visível, marcadas pelo ato constitucional e as do dizível por *enunciados sobre a coexistência da norma-padrão e das normas não padronizadas do português* divergem e diferenciam-se na sua atualização pelos interesses que aquele defende, de soberania e razão de Estado, e pela razão que estes enunciados apresentam que se ligam aos contextos práticos de uso do português.

Portanto, a função enunciativa permite que essas duas formas divergentes se constituam em um só lugar, como se refere Foucault, também um “não lugar”, fazendo-nos perceber a necessidade de aliança entre o visível e o enunciável na prática do português no país.

Tal como Deleuze (2005, p. 57) se refere, uma vez que “os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades”, entendemos que o português em Moçambique se configura como uma formação histórica, devido às suas condições de emergência, como positivities por condicionar uma unidade que só o tempo se encarregará exterior aos livros, aos pesquisadores e à vontade humana, bem como por se apresentar como uma “entidade” não abstrata.

3.2 AS CONDIÇÕES DE (CO) EXISTÊNCIA ENUNCIATIVAS: O PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE NA CONTEMPORANEIDADE

Considerando as regras de formação ligadas ao funcionamento da língua portuguesa em Moçambique, alguns fatores ganham destaque, são eles: (i) o seu uso durante os quinhentos anos de colonização portuguesa no país; (ii) sua ascensão à categoria de língua oficial, de ensino e de formação; bem como (iii) sua coexistência/convivência com diversas línguas faladas no país, como é caso de LBs, asiáticas e o inglês.

Por essa razão, questionamos de que forma é que a língua portuguesa em Moçambique revela ser uma língua que funciona na contemporaneidade, levando em conta que ela existe através dos seus falantes, levando em conta o seu passado, o seu presente, bem como levando em conta que ela (a língua) condiciona práticas discursivas e não discursivas?

Na acepção de Agamben (2009, p. 65), ser contemporâneo é

[...] ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas falar. [...] é, no tempo cronológico, algo que urge dentro deste e que o transforma.

Na contemporaneidade o português em Moçambique vem caminhando com pelo menos duas variedades, o PE prescritivo e o PM objetivo. Na sequência, esse cenário encara-se, igualmente, no processo de ensino e de aprendizagem e, com maior realce, para as instâncias de formação de professores, no caso do estudo em curso, em nível do ensino primário por corresponder uma educação básica de ensino.

No entanto, debates em torno da instituição de uma norma linguístico educacional no país mostram a necessidade de busca de um modelo de ensino que propicie o ensino (do português) no país, sobretudo no ensino básico, tendo as primeiras manifestações sido avançadas em relação ao Ensino Bilíngue, como referenciamos no primeiro capítulo da presente tese, inicialmente em fase de experimentação, e a partir do presente ano letivo (2018) previsto para abranger todas as escolas de nível primário. Sua extensão, como não poderia de ser já abrange os níveis de formação de professores, com destaque para os do ensino básico. Do mesmo modo, o debate estende-se para o uso das variedades do português em circulação no país, o caso do PE e do PM, com propostas de concepção de uma didática de ensino dessa língua que não exclua nenhuma das duas variedades e que respeite o seu ensino no “tempo cronológico” atual.

Considerando o aspecto contemporâneo da língua portuguesa em Moçambique, entendemos, em equiparação com a moda, a necessidade de introdução “no tempo [de] uma

peculiar descontinuidade, que o divide segundo a sua atualidade ou inutilidade” (AGAMBEN, 2009, p. 66 grifo nosso). Ao mesmo tempo,

[...] a origem não está situada apenas num passado cronológico: ela é contemporânea ao devir histórico e não cessa de operar neste, como o embrião continua a agir nos tecidos do organismo maduro e a criança na vida psíquica do adulto. A distância – e, ao mesmo tempo, a proximidade – que define a contemporaneidade tem o seu fundamento nessa proximidade com a origem, que em nenhum ponto pulsa com mais força do que no presente [...]. E ser contemporâneo significa, nesse sentido, voltar a um presente em que jamais estivemos (p. 69-70).

Assim se considera o português pelo fato de ter sido adotado nos primórdios da proclamação da Independência Nacional, em 1975, como forma de materializar o enunciado sobre a unidade nacional para todos os moçambicanos e identificando-os. Ao longo do tempo a razão da sua adoção tornou-se inútil, ou seja, não ficou mais na moda, devido à vários fatores como temos vindo a apontar. O contexto atual em que se encontra a situação linguística no país, condiciona a “volta a uma presente onde jamais estivemos”, em que as vozes e a identidade de todos sujeitos em matérias da língua precisa ser salvaguardada.

Perante acontecimentos dessa natureza, que ao mesmo tempo envolve o passado e o presente da língua portuguesa nesse país, bem como da sua história, entendemos que a governamentalidade do Estado avance em direção a um princípio, segundo Agamben (2009) que divide e interpela o tempo e estar:

à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência a qual ele não pode responder (p.72).

Igualmente, os intervenientes nas práticas discursivas relacionadas com a língua são chamados nesse processo de transformação por forma que desenvolvam a consciência linguística particular no seu dia-a-dia e para o ensino.

3.2.1 Um olhar sobre a resistência e os processos de subjetivação

Entendemos que “a relação de poder é o conjunto das relações de forças, que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelas dominantes, ambas constituindo singularidades” (DELEUZE, 2005, p. 60). Na conceituação da noção de resistência, Foucault (1999b) relaciona-a com a questão do poder, sendo resistência uma das manifestações do poder. Segundo ele, “lá onde há poder, há resistência” (p. 91). Deleuze (2005) esclarece que “a última palavra do poder é que a *resistência tem o primado*, na medida em que as relações de poder se conservam por

inteiro no diagrama³⁴, enquanto as resistências estão necessariamente numa relação direta com o lado de fora, de onde os diagramas vieram” (p. 96). Dessarte, como ponto de partida questionamos como é que as resistências se inscrevem no estudo do português, em particular, e das línguas, em geral, em Moçambique – com referência ao ensino, foco do nosso estudo? Reconhecemos no país a existência da resistência de forças dominadas – línguas excluídas do espectro oficial - em relação à adoção do português como língua oficial e de instrução do PE como norma-padrão, como forças dominantes – a governamentalidade e a lei. No entanto, para Foucault (1999b) a resistência “nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”, considerando-a como sinónimo das relações de poder e com um carácter irreduzível, o que em princípio faz-nos perceber um exercício do poder igual em todas as camadas em relação de forças (dominados e dominantes). Deleuze (2005) coloca essa relação considerando a existência de uma força afetada (poder de ser afetado – *matéria* da força) e de outra força que afeta (poder de afetar – *função* da força). Por conseguinte, ele considera que “a força afetada não deixa de ter uma capacidade de resistência” (p. 79).

Nessa perspectiva, “deve-se afirmar que estamos necessariamente “no” poder, que dele não se “escapa”, que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei?”. Ora vejamos. A existência de várias línguas faladas no país e, na sequência, a escolha do português para ser oficial e de instrução é apontada como o fator principal da existência de relações de forças entre os falantes no país. Entendemos que nessas relações de forças há um agenciamento de uma forma de saber e de poder em relação às línguas não oficiais e não-padronizadas e às culturas que lhes são imanentes, condicionando o exercício de uma forma de resistência à adoção da língua oficial e da variedade padronizada, bem como em razão terem sido impedidas de ascender à esse estatuto nos moldes preconizados pela CR. Tal fato começa a condicionar o que referenciamos no item anterior sobre a contemporaneidade do português no país. O aspecto imediato é de estar a ocorrer uma espécie de duas normas no país em razão de a norma-padrão do PE estar apenas na imaginação dos moçambicanos, pois que a outra norma, mais praticada, é a do PM, não padronizada. Achamos ser este um dos pontos de resistência, considerados por Foucault como “presentes em toda a rede de poder” (p. 91). À

³⁴ Deleuze (2005) define diagrama de Foucault como: enquanto categoria do poder e função disciplinar considera ser “função que se deve destacar de qualquer uso específico” (p.80). Igualmente, o considera como “apresentação das relações de força que caracterizam uma formação; é a repartição dos poderes de afetar e de ser afetada; é a mistura das puras funções não-formalizadas e das puras matérias não-formadas” (p. 80). Uma outra definição se centra em torno do afeto como estado de poder local e instável, na qual o diagrama é “uma emissão, uma distribuição de singularidades” (p. 81). De acordo com o autor, as forças que entram em relação com outras forças têm sua gênese do lado de fora: “Se ver e falar são formas da exterioridade, pensar se dirige a um lado de fora que não tem forma [...] O apelo ao lado de fora é um tema constante em Foucault, e significa que pensar não é exercício inato de uma faculdade, mas deve suceder o pensamento” (p. 93-94).

vista disso, por estarmos a tratar de questões de línguas com um carácter dinâmico e de movimento, qual seriam outros pontos de resistências “possíveis”, “espontâneos”, “irreconciliáveis” que se podem conceber para o estudo em referência?

Estudos feitos por pesquisadores como Lopes (2004), Firmino (2005), Dias (2006, 2009), Santos (2010) mostram a inadequação da prática da razão do Estado que marcou a escolha do português para fins oficiais e de instrução. Segundo eles, os enunciados que nortearam tais medidas ligados a uma necessidade de pertencimento de uma nação única, influenciando a característica fluida da língua, manifestam modificações das regras de sua formação considerando a materialidade da língua.

Entendemos que o que regem os enunciados ou entre eles, bem como suas regras de formação estão intimamente ligados às formas de resistência que os falantes e as próprias línguas não-padronizadas fazem existir em relação ao português adotado como oficial e sua respectiva norma. Fizemos perceber ainda nesse trabalho que tais resistências têm sua inscrição na memória histórica e ligado ao processo de dominação e colonização europeias em razão de a adoção dessa língua ter sido feita em “sobreposição” às línguas/variedades já existentes, bem como às identidades criadas em meio à exclusão perpetrada pelo regime colonial. Nossa percepção é que tais línguas/variedades e tais identidades apresentam-se como resistências e não necessariamente como estratégias de defesa, pois, emprestando a ideia de Deleuze (2005, p. 96) “um campo social mais resiste do que cria estratégias, e o pensamento do lado de fora é um pensamento da resistência”. Dessa forma, entendemos haver uma segunda forma de resistência em que seus pontos, seus nós e seus focos “disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva [...] inflamando certos momentos da vida, certos tipos de comportamentos” (FOUCAULT, 1999b, p. 92). Compreendemos que estes pontos de resistência relacionam-se as relações de força entre o PM e o PE, por um lado, e as LBs e o PE, por outro lado. Para além do PM constituir-se em uma “norma objetiva”, seus falantes vão-se constituindo nessa sociedade de geração em geração com as estruturas linguísticas dessa variedade como sua língua nativa, apesar de na sua gênese ela estar a formar-se como variedade não nativa da variedade europeia do português norma-padrão, conforme Gonçalves (2010), e afastando-se das estruturas do PE. Tal estatuto do PE, que o torna uma língua estrangeira para um falante das LBs, fez com que estas línguas saíssem do seu estado de monotonia e conquistassem seu espaço ao longo de muitos anos, sendo hoje reconhecidas como nacionais e veiculares do património e educacional. Percebemos o exercício da resistência do lado do PM pela prática cotidiana e no ensino – pelo menos ao nível da fala, já que se registram focos de um “rigor” ao

nível da escrita em relação ao PE – e do lado das LBs por constituir parte do ensino bilingue ao nível do ensino básico com o PE para acomodar crianças (dos 6 aos 12 anos) sem proficiência nessa língua e outras sem o seu conhecimento. Entendemos que esses momentos e esses comportamentos em relação à essas línguas em referência vão se constituindo com as características de uma língua de espontaneidade, de ter uma força natural e desagregadora, de forma determinante. Por esse ângulo, não menos importante é olharmos para o falante nativo do PE – considerando que os censos populacionais têm registrado um número significativo dessa camada de falantes. Nossa percepção é que tratando-se de uma língua que agencia uma cultura e uma identidade, ele não poderá deixar de manifestar-se como resistente – na mesma posição sujeito do Estado – em relação a uma possível ascensão das outras formas linguísticas.

De natureza igual, compreendemos haver ainda uma terceira forma de resistência em que seus pontos “[...] móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 1999b, p. 92). Enquadramos nesse campo uma relação de forças em torno da constituição de uma identidade linguística de alguns falantes. O que se registra em certos segmentos sociais é a necessidade de pertença a um grupo linguístico, mesmo por força natural, como acontece em relação ao PM e às LBs, mas que em situações da vontade de uma ascensão social percebemos uma certa “rejeição”, embora móvel e transitória, das línguas/variedades/culturas que o constitui.

Em suma, essas colocações fazem com que olhemos as resistências do seguinte modo:

Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder (FOUCAULT, 1999b, p. 92).

O cenário do biopoder que acompanhou a adoção do português como língua oficial e de ensino caracterizou-se por uma imposição dessa língua e do PE como norma-padrão no país para o “controle” de outras línguas faladas no país, tendo criado condições de possibilidade para se instituir relações de forças que abriram brechas para o exercício da resistência, enquanto relações de forças, equivalendo a dizer que a existência do poder implica também a sua resistência, a existência da tensão, da discórdia e do embate, bem como dos movimentos, dos deslocamentos e das transformações.

3.2.1.1 Sua relação com os processos de subjetivação

Na abordagem do poder da perspectiva foucaultiana, Deleuze (2005) apresentou-nos no item anterior (3.2.1) a questão do “pensamento do lado de fora” em referência à relação que as forças estabelecem com outras forças. Neste item refletimos em uma outra perspectiva foucaultiana, na qual o pensamento é visto pelo lado de dentro, as dobras ou a concepção da subjetivação. Na ótica de Deleuze (idem), “o lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora” (p. 104). Assim sendo, entendemos que a leitura que Deleuze faz do Foucault relaciona-se ao seu trajetória teórica, cujo viés centra-se nas técnicas de si em suas pesquisas atinentes ao governo de si. Na sua interpretação, Machado (2007) faz perceber que ao abraçar esse trajetória Foucault “está pensando, de um modo geral, em procedimentos encarregados de fixar a identidade dos indivíduos em função de determinados fins, graças ao domínio de si e ao conhecimento de si” (p. 129). Nesse ponto de vista, como fixaremos as identidades dos indivíduos que foram sujeitos participantes da nossa pesquisa em função aos fins que nos propusemos que se relaciona com o exercício da resistência? De que forma é que o domínio do si e do conhecimento de si constitui-os em meio às suas práticas?

Entendemos que dois princípios que norteiam os processos de subjetivação inscrevem-se na reflexão em torno do tema da nossa pesquisa e da forma da materialidade que corporiza a nossa pesquisa. Por isso, a perspectiva de Deleuze (2005) em explicação à Foucault pareceu-nos esclarecedora para esse fim. Segundo ele,

[...] A dobra parece então ser desdobrada, a subjetivação do homem livre se transforma em sujeição: por um lado é “a submissão ao outro pelo controle e pela dependência”, com todos os procedimentos de individualização e de modulação que o poder instaura, atingindo a vida quotidiana e a interioridade daqueles que ele chamaria seus sujeitos; por outro lado, é “o apego (de cada um) à sua própria identidade mediante a sua consciência e o conhecimento de si”, com todas as técnicas das ciências morais e das ciências do homem que vão formar um saber do sujeito (p. 110).

Enquadrando a primeira acepção de subjetivação nos fundamentos que constituíram a primeira forma de resistência, ligado ao sentido normativo da adoção do português como língua oficial e de ensino e o PE como norma-padrão no país, respondendo claramente à submissão da população à essa língua pela obrigatoriedade do seu uso em todas as esferas sociais, incorrendo em sanções e em todas as formas de exclusão – entre elas a interdição e a rejeição - para quem não cumprir com a medida – forçando sua dependência. Desse modo, o Estado condiciona a

subjetivação da população, controlando seu uso através da CR em todas as instituições onde oficialmente for requerida e através do PCFPP no ensino por ser o meio – enquanto instrumento de controle. Recordando que a razão de Estado em torno dessa medida era também de civilização e abandono das raízes tradicionais, incluindo linguístico-culturais, os indivíduos que agora passam a falar a língua oficial portuguesa subjetivam-se ao que é do outro, tornando-se outros sujeitos e diferentes de suas antigas tradições, ganhando nova tonalidade social e no cotidiano, por sinal a melhor, através do poder instaurado quer pelo Estado, quer especificamente pelo próprio português e sua cultura.

Igualmente, enquadrados nessa primeira acepção de subjetivação o que concebemos como terceira forma de resistência no item 3.2.1, pois que encontramos um sujeito que “rejeita” sua própria língua e sua própria cultura, embora de uma forma móvel e transitória, como o caracterizamos, para se subjetivar ao PE e à sua cultura devido à necessidade de ascensão social. Entendemos que essa nova identidade linguístico-cultural o constituirá e o pertencerá, encontrando-se em uma situação de submissão ao outro, nesse caso à língua do outro, sujeito ao controle e à dependência de todas as normas tanto linguísticas, quanto culturais, através dos “procedimentos de individualização e de modulação que o poder instaura”. Assim, nossa percepção é que o poder da nova língua e da nova cultura se manifestará nele, em volta da sua vida e no seu dia a dia, tornando-o “o outro” e diferente em relação à sua antiga identidade linguístico-cultural.

Em contrapartida, encontramos em relação à segunda acepção de subjetivação em referência uma relação com o que entendemos como segunda forma de resistência, na medida em que, em primeiro lugar, o PM e as LBs apresentam-se como formas linguísticas que resistem ao PE, colocando seus falantes em situação de se identificarem com tais formas linguísticas e também com seus valores culturais. Em segundo lugar, assistimos que o próprio PE enquanto língua-nativa dos indivíduos está condicionado a oferecer uma resistência a qualquer forma linguística - PM e às LBs – identificando-se com sua própria língua e sua própria cultura. Nosso gesto de leitura é que esses indivíduos representando as três formas linguísticas, subjetivam-se em relação às suas línguas/variedades através da valorização dos mesmos em suas vidas e/ou no cotidiano, ou seja, esses indivíduos servem-se dessa (s) identidade (s) criada (s) como o seu *modus vivendi* e o seu *modus operandi*. Dessa forma, parece registrar-se uma necessidade de pertencimento à essa (s) identidade (s), como mecanismos e/ou saberes que o (s) orienta (m) em seu (s) comportamento (s) na (s) sociedade (s) onde se encontra (m). Logo, seja como indivíduo, seja como um ser social encontramos o agenciamento da subjetivação pela “obrigatoriedade” do cumprimento das regras que a própria língua, a própria cultura, os valores

educacionais instituem para esse indivíduo e para a sua constituição. No capítulo que se segue abordamos sobre o método e o dispositivo em torno do nosso estudo.

CAPÍTULO 4: ENTRE O MÉTODO E O DISPOSITIVO: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES

Já foram feitas várias tentativas de sistematizar e periodizar a obra e o pensamento de Michel Foucault; mas todas elas têm suas inconsistências. E como acontece com qualquer classificação ou periodização, o que se ganha em termos didáticos perde-se em rigor (VEIGA-NETO, 2003, p. 41)

4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: O MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO

Na proposta do seu projeto teórico, Foucault apresenta as práticas discursivas como o coração que institui condutas através dos mecanismos do saber/poder, indo além do que já tinha sido proposto pela epistemologia, que considera “a ciência como produção de conhecimentos, [privilegiando] o conceito³⁵, reconhecido como o elemento que expressa a verdade científica, com relação aos outros aspectos da ciência” (MACHADO, 2007, p. 17). Assim, a necessidade por ele manifestada de explicar a questão do método, ignorada, criticada e não percebida por alguns segmentos da sociedade nos seus livros anteriores – *A história da loucura, O nascimento da clínica e As palavras e as coisas* - levou-o a escrever o livro *A arqueologia do saber*, bastante esclarecedor com relação ao seu projeto arqueológico, com vista a melhorar suas categorias de análise e na sequência o genealógico – em obras que se seguiram- enquanto novo itinerário das suas análises. Nesse âmbito procurou desenvolver a existência dos saberes e sua nova forma de vê-los, ou seja, vendo a sua função dotada de poder. É nesse trajeto teórico que Foucault desenvolveu o que se chamou de método arqueogenealógico.

Na arqueologia, o discurso e suas práticas produzem saberes, emanam poderes e por eles são condicionados, caracterizando-se como um mecanismo jurídico, ou seja, há um agenciamento da verdade. Contrariamente à epistemologia, “a arqueologia aceita a verdade como uma configuração histórica e examina o seu modo de produção unicamente a partir das normas internas dos saberes de determinada época” (MACHADO, 2007, p. 119). Do mesmo modo, os saberes produzidos na arqueologia procuram, antes “determinar as condições de existência do discurso tomado como acontecimento em relação a outros acontecimentos, discursivos ou não [...]. Analisar as regras de formação dos discursos é estabelecer o tipo de positividade que os caracteriza” (MACHADO, 2007, p. 111). A positividade que aqui se refere é de um saber, o que equivale a dizer que a arqueologia nela se funda, sendo marca da

³⁵ Seguindo o pensamento de Canguilhem, Machado (2007, p. 14) considera que “um conceito é uma denominação e uma definição; é um nome dotado de um sentido capaz de interpretar as observações e as experiências. É claro que não se pode restringir a ciência ao conceito, nem é essa sua idéia” (MACHADO, 2007, p. 14). No desenvolvimento do seu pensamento, julga que “não há sinonímia entre teoria e conceito. Uma teoria é constituída por um feixe de conceitos, ou melhor, por conjunto coerente de conceitos, um sistema conceitual” (idem).

normatividade que a caracteriza. Na sua análise do método na *Arqueologia do saber*, Foucault chamou de positividade a tarefa de “descrever um conjunto de enunciados [...] como figura lacunar e retalhada; descrever um conjunto de enunciados [...] segundo a dispersão de uma exterioridade; descrever um conjunto de enunciados para aí reencontrar [...] as formas específicas de um acúmulo” (FOUCAULT, 2008a, p. 141), apontando que a análise das formações discursivas passam por estudar, para além dos enunciados, a própria forma de positividade que os constitui. Nessa linha de pensamento, na interpretação da arqueologia do filósofo, Gregolin (2004, p. 39-40) sintetiza que

Toda a massa de textos que pertencem a uma mesma formação discursiva (pouco importa se os autores se conhecem ou não, se percebem a trama que os enreda) se comunica pela forma de positividade de seus discursos. A positividade desenvolve um campo em que podem ser estabelecidas identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos.

É importante perceber que a positividade caracteriza os livros de Foucault tanto na concepção que faz sobre a arqueologia – *Ordem do discurso* e outras anteriormente descritas –, como sobre a genealogia quer do poder – *A Verdade e as Formas Jurídicas*; *Vigiar e Punir*; *Microfísica do Poder*; *Eu, Pierre Rivière*; *História da Sexualidade I (Vontade do saber)* –, quer do “governo de si” e do “governo dos outros”, quer ainda dos modos de subjetivação – *A Hermenêutica do sujeito*; *História da Sexualidade II (O uso dos prazeres)*; *História da Sexualidade III (O cuidado de si)*.

No âmbito da sua pesquisa, Foucault não excluiu por completo os preceitos da ciência na sua teoria como afirma Machado³⁶, mas procurou relacioná-la com o saber. Nesse sentido, concebeu em *As palavras e as coisas* o que ele chamou de *episteme*, referenciada em Machado (2007, p. 112) como “conjunto das relações que se pode descobrir, em determinada época, entre as ciências quando são analisadas no nível das regularidades discursivas”. O autor acrescenta que “Foucault ainda chama da análise da *episteme* essa análise das formações discursivas que leva em consideração ciências ou conhecimentos que aspiram a ser científicos” (MACHADO, 2007, p. 112).

Nessa perspectiva, no presente estudo pretendemos analisar a questão do ensino e formação dos professores de português em Moçambique, no nível das regularidades discursivas dos sujeitos acometidos a esta língua, bem como dos acontecimentos a ela e/ou a eles circunscritos. Considerando-os científicos, análise de tais regularidades discursivas e tais

³⁶ Foucault, a ciência e o saber.

acontecimentos é feita no contexto das formações discursivas e não discursivas. Em suma, pretendemos inserir a materialidade da nossa análise num sistema de arquivo – imanente à arqueologia – ligado a dominação colonial portuguesa, considerando-o como “horizonte geral a que pertencem a descrição das formações discursivas, a análise das positivities, a demarcação do corpo enunciativo” (GREGOLIN, 2004, p. 42), essência da arqueologia.

A partir dessas considerações, investimos sobre a questão de práticas discursivas circunscritas ao quadriculamento disciplinar do português como língua de ensino e de formação de professores em Moçambique, num *apriori histórico* que enquadre os enunciados dos formandos, formadores e emanados nos dispositivos legislativos ligados ao Português e ao seu ensino/formação no país, bem como tomar tais enunciados como um monumento. Por fim, pretendemos olhar em torno das positivities do saber contemporâneo dessa língua e do seu ensino/formação.

Por outro lado, numa outra caminhada do seu projeto teórico, Michael Foucault concebe uma genealogia partindo de um procedimento de atualização e desenvolvimento da genealogia de Nietzsche sobre os fundamentos da diferença da designação de origem, proveniência e emergência, em torno das práticas sociais da cultura histórica moderna. Foi a partir das práticas (não) discursivas que os domínios de saber se constituíram em torno das “práticas políticas disciplinares” (MACHADO, 2007, p. 127), articulando com o campo da genealogia, considerando que o estatuto e a instituição dos saberes são dotados de poderes, enquanto luta, ou seja, o discurso, os saberes e os poderes configuram-se na genealogia como uma tecnologia, uma tática e uma estratégia. Assim, tomaremos o português no país, tendo em conta os seus saberes e os poderes a eles dotados na normatização do seu uso na sociedade e no ensino enquanto veículo de comunicação e transmissão.

Foucault pretendeu com a genealogia mostrar que o poder “[...] se exerce mais do que se possui, não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito do conjunto de suas posições estratégicas” (DELEUZE, 2005, p. 35), sendo uma relação de forças que “se dissemina por toda a estrutura social” (MACHADO, op. cit., p. 122). A partir dessa relação, Foucault caracteriza a sociedade moderna como propiciando um dispositivo de controle do corpo que chamou de poder disciplinar, também vista como técnica, mecanismo, instrumento de poder, métodos de controle e diagrama de um poder que não atua no exterior toda a prática (idem). Para além de agenciarmos o nosso estudo com os *dispositivos do pacto de segurança* e de *exclusão pela língua*, consideraremos os poderes que os saberes ligados ao português no país agenciam como relações de forças disseminadas em toda a camada social.

Nessa mesma trajetória teórica e centrando sua atenção na questão do poder, Foucault concebeu na ética/estética os modos de relação consigo, nas quais o discurso, o saber e o poder são formadores de subjetividades (verdade de si). A esse respeito, Deleuze (2005) esclarece, na interpretação que faz ao filósofo que “[...] pensar é experimentar, é problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento [...]” (p. 124), perfazendo o método arqueogenalógico de Foucault que norteia a nossa pesquisa.

Relacionando a terceira trajetória de Foucault com a nossa pesquisa, percebemos que nos dispositivos que orientam o ensino e formação no país há forte presença de enunciados de um sujeito que governa os outros, a partir da necessidade de uso obrigatório da língua portuguesa e do PE no ensino. Desse modo, para além do desdobramento ao uso do PE no PCFPP o “governo do outro” se exerce pela necessidade de formar o professor em um ano de presencial para os IFP de Quelimane, Nicoadala e Morrumbala e em três anos – em fase piloto até a realização da nossa pesquisa – no IFP de Alto-Molócue.

No mesmo plano curricular, os fatores culturais a ter em conta como a língua e os ritos de iniciação (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006) – numa referência também ao uso das línguas bantu, maioritariamente maternas no país, e à prática cultural efetuada quando um indivíduo transita da fase de adolescência para a fase adulta, respectivamente - enquanto enunciados marcam uma identidade e busca de uma moçambicanidade, subjetivando os indivíduos/ou sujeitos enunciadorees ou criando condições de possibilidade para isso.

Através da “técnica de si”, verificamos que os enunciados sobre as línguas que os formandos e formadores falam (na sua maioria português e LBs) – respostas à pergunta 4 (quatro) do questionário sociolinguístico da nossa pesquisa (Quadros 1, 3, 4, 2, 5, 6, 7, às páginas 151, 154, 155, 152, 160 e 163) – os subjetiva e os constitui, enquanto seres viventes de uma sociedade multilíngue. Da mesma sorte, a título específico, os formandos efetuam, citando Machado (2007, p. 129-130), de si para si um número estabelecido “[...] de operações sobre os seus corpos, suas almas, seus pensamentos, suas condutas, de modo a produzir em si próprios uma transformação, uma modificação, e atingir um determinado estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural”. Assim, vejamos como os elementos da função enunciativa se adequam às práticas discursivas circunscritas às pedagógicas.

4.1.1 A função enunciativa, as práticas (não) discursivas e pedagógicas nos Institutos de Formação de Professores

O enunciado é concebido como uma unidade quando visto como componente do discurso num todo – este enquanto família de enunciados -, mas ele em si mesmo é uma função de existência, dando-lhe o carácter de função enunciativa.

Sendo na sua essência uma existência própria dos signos verbais enquanto tal, o enunciado para além de atravessar os domínios da gramática, da proposição e dos atos de fala, mantém uma relação com os sujeitos e a materialidade que a envolve, bem como com um percurso histórico. O aparecimento do enunciado permite que ele esteja num exercício dessa função, que satisfaça as condições, as regras de aparecimento e o campo em que se realiza a mesma função.

Partindo do princípio que o enunciado tem relação consigo mesmo, ele, segundo Foucault (2008a), caracteriza-se por apresentar elementos como o “referencial”, o sujeito, o domínio associado e a existência material. Nesse sentido, segundo Foucault definindo-se a partir de um *correlato* que assenta num conjunto de domínios nas quais objetos têm a possibilidade de surgir e relações referenciadas serem manifestadas, o enunciado se relaciona com um “referencial”- sendo a primeira característica,

[...] que não é constituído de “coisas”, de “fatos”, de “realidades”, ou de “seres”, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial de um enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá a frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2008a, p. 103).

O objeto do nosso estudo, que se centra nas práticas discursivas circunscritas ao quadriculamento disciplinar do português como língua de ensino e de formação de professores em Moçambique, é regulado e regido pelo “referencial” na sua função enunciativa no processo que envolve a formação de professores primários de/em português nos IFPs em Moçambique, que tomaremos como base para análise em correlação com os seus desdobramentos. Desse referencial, tomaremos em conta as leis que possibilitam a sua existência para esse objeto. Assim, a definição, a caracterização e as funções dos enunciados inerentes ao ensino do português como L1 e como L2, bem como as práticas pedagógicas em contexto escolar – tomados como partes desse objeto de estudo - configuram o lugar, a condição, o campo de

emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos implicados (formados e formadores) ou do (s) próprio (s) objeto (s) – consideramos os desdobramentos do objeto em estudo - e também configuram as relações imanentes ao (s) mesmo (s) enunciado (s) postas em jogo: o português em Moçambique (PE e PM); o português como L1 e como L2 e seu ensino/aprendizagem; a formação dos professores de/em Português; as práticas pedagógicas e práticas (não) discursivas inerentes ao português em Moçambique. Tal referencial cria condicionamento para a afirmação ou a negação do (s) mesmo (s) enunciado (s), funcionado na parte superior (elevação) de uma onda para dar sentido tanto às frases como às proposições, situados na parte inferior (baixa) da onda no exercício da função enunciativa. Assim, as respostas dos formandos e dos formadores ao questionário, enquanto extratos ou pequenos textos, o seu posicionamento/sua opinião relativamente às perguntas colocadas constituem formulações que perfazem o referencial.

Um segundo elemento que caracteriza a função enunciativa é o sujeito. Segundo o filósofo, este se apresenta como

[...] absolutamente geral na medida em que o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado para o outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 2008a, p. 105).

[...] efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia – ou melhor, é variável o bastante para poder continuar idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma (ibidem, p. 107).

Nessa ótica, os textos e as frases que perfazem as respostas dos formados e dos formadores terão um lugar de enunciação, ocupado por diferentes indivíduos e em diferentes posições de acordo com o que enunciam e como enunciam esse texto e essas frases. Em geral, tanto o formando quanto o formador apresentam também enunciados que os colocam como indivíduos que atuam nos IFPs de Quelimane, de Nicoadala, de Morrumbala e de Alto Molócue, para além dos lugares variados que ocupam em função dos perfis sociolinguísticos diversificados e práticas discursivas e pedagógicas também diversificadas.

Relacionando-o intertextualmente como outros enunciados, a função enunciativa encontra-se intimamente ligada a uma memória a ela circunscrita, o que a correlaciona com um

domínio a ele associado – apresentando-se como terceira característica – fazendo com que sua existência tenha um ““campo adjacente” ou “espaço colateral”” (MACHADO, 2007, p. 109). Para Foucault (2008a, p. 110), qualquer enunciado “[...] tem sempre margens povoadas de outros enunciados. Essas margens se distinguem do que se entende geralmente por “contexto” – real ou verbal-, isto é, do conjunto dos elementos de situação ou de linguagem que motivam uma formulação e lhe determinam o sentido”. Nesse sentido, segundo ele

é sobre uma relação mais geral entre as formulações, sobre toda uma rede verbal que o efeito de contexto pode ser determinado [...] O campo associado que faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, forma uma trama complexa. Ele é constituído, de início, pela série das outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento [...]. É constituído, também, pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere (implícitas ou não) [...]. É constituído, ainda, pelo conjunto das formulações cuja possibilidade ulterior é propiciada pelo enunciado e que podem vir depois dele como sua consequência, sua sequência natural, ou sua réplica [...]. É constituído, finalmente, pelo conjunto das formulações cujo *status* é compartilhado pelo enunciado em questão, entre as quais toma lugar sem consideração de ordem linear, com as quais se apagará, ou com as quais, ao contrário, será valorizado, conservado, sacralizado e oferecido como objeto possível, a um discurso futuro (FOUCAULT, 2008a, p. 110-111).

Inerente ao campo associado está o contexto em torno da formação de professores primários de/em língua portuguesa, isto é, há um conjunto de palavras ou mesmo texto precedente ou posterior que configura seu significado. Assim, o campo associado, formado a partir da correlação ao enunciado principal, vai-se constituir de outras formulações marcadas por uma memória que se funda na colonização portuguesa e que condicionou a situação do português em Moçambique, como temos frisado – a adoção do português como língua oficial, de ensino e de formação no país. Outras formulações ainda cingidas ao enunciado em questão estão ligadas a sua repetição, sua modificação ou sua adaptação como acontece com a língua portuguesa que vem sofrendo transformações na sua estrutura, afetando o próprio processo do (seu) ensino e da (sua) aprendizagem – que pode ser feito considerando esta língua como L1 e/ou como L2. Dessa forma, suas formulações posteriores, consequentes ou que marcam uma réplica ao enunciado, constituindo seu campo associado, pode-se olhar sobre as práticas (não) discursivas e pedagógicas agenciadas, bem como a identidade linguística dos formandos e formadores. Por fim, consideramos no campo associado ao qual esta pesquisa se inscreve, o agenciamento de um *status*, conforme Foucault alude, formado para o nosso estudo, pela busca de metodologias para o processo de ensino e aprendizagem da criança – no ensino primário.

Uma última e quarta característica da função enunciativa se baseia na existência material, condição necessária para que uma sequência linguística seja considerada enunciado. Como tal,

O enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer. Além disso, o enunciado tem necessidade dessa materialidade; mas ela não lhe é dada em suplemento, uma vez bem estabelecidas todas as determinações: em parte, ela o constitui. [...] Entretanto, a materialidade desempenha, no enunciado, um papel muito mais importante: não é simplesmente princípio de variação, modificação dos critérios de reconhecimento, ou determinação de subconjuntos linguísticos [...]: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade. [...] o próprio enunciado não pode ser reduzido a esse simples fato da enunciação, pois ele pode ser repetido apesar da sua materialidade [...]. O regime de materialidade a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; define antes *possibilidades de reinscrição e de transcrição* (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e percíveis (FOUCAULT, 2008a, p. 113-116).

As formulações constantes das respostas dos questionários dos formandos e dos formadores apresentam uma substância em forma verbal e impressa. Tal materialidade tem a sua gênese noutras materialidades como a CR – também de formato verbal impressa - que suporta enunciados que colocam a língua portuguesa como uma língua oficial no país, bem como de a mesma coexistir com outras línguas. Em torno desses enunciados associam-se outros enunciados cujas materialidades verbal-impressas retratam a memória da adoção do português como oficial e de ensino – os livros, as teses, os artigos científicos, os jornais, etc. Tais enunciados são o desdobramento de enunciados foram enunciados perfazem os acontecimentos linguísticos conjunturais de toda sociedade moçambicana e em várias épocas, como referimos no primeiro capítulo. Do mesmo modo, são consideradas formulações que enunciam práticas (não) discursivas e pedagógicas nos/dos IFPs para a formação de professores primários, as praticadas nas disciplinas nas áreas de língua portuguesa, línguas bantu de Moçambique/Ensino Bilíngue, ciências sociais e ciências naturais – o PCFPP na forma verbal-impressa.

4.1.2 Campos de estabilização e campos de utilização enunciativos: práticas (não) discursivas e pedagógicas

Sendo a existência/identidade material do enunciado uma das características do enunciado, este pode apresentar-se em campos de estabilização e de utilização enunciativos nos limites que o próprio enunciado ocupa entre os outros enunciados. Nesta ordem de ideias,

O *campo de estabilização* permite, apesar de todas as diferenças de enunciação, repeti-los em sua identidade; mas esse mesmo campo pode sob as identidades semânticas, gramaticais ou formais, as mais manifestas definir um limiar a partir do qual não há mais equivalência, sendo possível o aparecimento de um novo enunciado (FOUCAULT, 2008a, p. 117 grifo nosso).

Nessa conformidade, as séries enunciativas tanto dos formandos como dos formadores dos IFPs, enquanto falantes do PM, apontam para a emergência de uma variedade com novos enunciados, caracterizando uma variedade específica diferente do padrão prescrito, com uma materialidade diferente e descontinuando as enunciações anteriores. Imanente a essas variedades estão as práticas (não) discursivas dos IFPs que instituem condutas cuja análise deve ser regulada, citando Foucault, pela “[...] noção de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de possibilidade” (p. 54). Assim, tais práticas (não) discursivas agenciadas nos IFPs propiciam uma pedagogia criativa do/em português que assenta numa educação (sócio) linguística.

Igualmente, Foucault (2008a, p. 118) postula que o *campo de utilização* fará funcionar “a constância do enunciado, a manutenção de sua identidade através dos acontecimentos singulares das enunciações, seus desdobramentos através da identidade das formas”. Essa modificação da estrutura formal do PE à mercê dos vários acontecimentos marca uma (re)atualização constante dos enunciados desta língua, identificando-a como tal e condicionando a emergência de desdobramentos, materializados nos enunciados do PM. Considerando tal fato, verifica-se que é importante o uso das práticas pedagógicas do português tanto como L1 e quanto L2 nessa tarefa de adentrar os formadores e os formandos em contextos novos da prática didática, pois se considera que as competências linguísticas estão nas duas pedagogias: do português L1 e do português L2.

4.1.3. A formação e o funcionamento do (s) dispositivo (s)

a) O que está em jogo

O interesse na busca de um dispositivo para o nosso estudo surge porque em Moçambique, o PE como norma-padrão coexiste com outras línguas faladas no país, o que suscita diversas posições no seio da população e de acadêmicos. Nesses termos,

[...] todo o dispositivo se define pelo que detém em novidade e criatividade, e que ao mesmo tempo marca a sua capacidade de se transformar, ou de desde logo se fender em proveito de um dispositivo futuro, a menos que se dê um

enfraquecimento da força nas linhas mais duras, mais rígidas, ou sólidas. E, na medida em que se livrem das dimensões do saber e do poder, as linhas de subjetivação parecem ser particularmente capazes de traçar caminhos de criação, que não cessam de fracassar, mas que também, na mesma medida, são retomados, modificados, até a ruptura do antigo dispositivo (DELEUZE, 1990, p. 4)³⁷.

Assim, o dispositivo que institui a ordem vigente para a apropriação do PE pelo Estado para normatizar as populações, num exercício da biopolítica e do pacto de segurança, a par da moeda e dos símbolos de soberania, motivando várias desordens sociais e estruturais – pela exclusão no processo de outras línguas/variedades faladas no país -, como o conflito político-linguístico existente em Moçambique. Assume-se, no entanto, não ter havido uma planificação/política linguística (educacional) coerente para atender a esta situação.

A forma adequada de encarar/observar esse fenômeno (sócio) linguístico em Moçambique deve ser à luz de um novo paradigma, abandonando, neste caso, as alegações iniciais e avançadas pela própria CR de o Estado reprimir as línguas não oficiais, ou claramente, de mostrar uma ignorância ao fenômeno da modificação do PE no país.

Pelo fato de o processo de contato linguístico ser irreversível no país, é importante (re) encontrar uma planificação/política linguística (educacional) que atenda as relações de poder e da língua (in) visíveis nessa sociedade a partir de uma “analítica” que busque encontrar uma harmonia linguística entre os falantes e uma prática pedagógica coerente e menos conflitante no ensino e/ou na formação do professor de/em português, sobretudo. A escolha da educação/ensino tem sua razão por constituir um organismo de base para instituir poderes e saberes na população³⁸, bem como espaço de formação do homem do novo³⁹. Foucault (1996, p. 44-45) considera o sistema de educação/ensino como uma ritualização da palavra, como qualificação e fixação dos papéis para os sujeitos que falam, como constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso e por último como uma distribuição e apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes.

A relação entre o poder e a língua não pode ser vista de forma *negativa*, mas sim que nela, segundo Foucault (1999b, p. 81) se “se produz alguma coisa, são ausências e falhas; elide elementos, introduz descontinuidades, separa o que está junto, marca fronteiras. Seus efeitos

³⁷Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/48275693/O-que-e-um-dispositivo-Gilles-Deleuze> e extraído em 21/07/2015.

³⁸ O presente estudo centra-se nos IFPs no país por constituir o organismo que forma professores para atuarem nas camadas iniciais de ensino/educação.

³⁹ Desde a luta armada de libertação de Moçambique a proposta identitária da FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique - “se consubstanciava do projecto da “criação do homem novo”. O modelo projectado repudiava o “colonial”, o “tradicional” e o “homem novo” de Gilberto Freyre, preconizando a gradual convergência das identidades dos diferentes grupos etnolinguísticos numa realidade “modernizadora”” (CABAÇO, 2009, p. 304).

tomam a forma geral do limite e da lacuna”. Isso significa que nessa relação, no caso do português em Moçambique, vislumbra-se que a tendência de surgimento de novas estruturas linguísticas advém de rupturas de uma formação inconsistente já existente, o PE. Nesse sentido, busca-se um dispositivo para orientar o nosso trabalho levando em conta aquilo que ele representa. Tal como declara Veyne (2014, p. 169), o dispositivo

[...] age sobre os indivíduos e a sociedade, e quem diz ação diz reação. O discurso comanda, reprime, persuade, organiza: ele [o dispositivo] é “o ponto de contato, de atrito, eventualmente de conflito” entre as regras e os indivíduos. Seus efeitos sobre o conhecimento podem ser assim efeitos de poder.

Sob esse olhar, na *instância da regra*, avançada por Foucault na constituição do dispositivo, observa-se, aplicando o conceito ao nosso estudo, a existência de um domínio do poder sobre a língua, avaliando pela legislação que normatiza, por exemplo, o português no país, colocando a língua, colocando a língua num contexto jurídico-discursivo.

Em Moçambique, desde o ato da escolha da norma-padrão, funcionou uma proibição à língua do tipo “renuncia a ti mesmo sob pena de seres suprimido”; “não apareças se não quiseres desaparecer”; “tua existência só será mantida à custa da tua anulação” (FOUCAULT, 1999b, p. 81), em alusão às línguas/variedade do PM não escolhida como norma. Sob este prisma, compreende-se quanto ao PE ter havido um princípio segundo o qual usa a norma-padrão se não quiser ser forçado, ou ainda renuncia outras línguas/variedades senão serão banidas. No entanto, no contexto atual no país – extensão do que já se vinha desenhando desde o período colonial – compreende-se que o cenário atual da língua em Moçambique fornece informações segundo as quais o poder social da língua exerce sua “opressão” sobre a norma prescritiva (PE) no sentido de esta se renunciar sob risco de ser renunciado (banido) na sua prática, ou simplesmente fazer existir a norma vista como descritiva (PM), senão ela existirá por si e se imporá.

Na *lógica da censura*, estabelecendo um paralelo com o cenário que o país viveu, o dispositivo que legisla a escolha da norma encontra-se numa “[...] lógica paradoxal de uma lei que poderia ser enunciada como injunção de inexistência, de não-manifestação, e de mutismo” (FOUCAULT, 1999, p. 82). Tal lei mostra-se inadequada, com merecimento de uma censura pelo seu absurdo linguístico, propiciar conflitos e ser lacunosa devido a exclusão a outras variedades linguísticas.

A *unidade do dispositivo*, enquanto traço principal das relações entre o poder e a língua, funcionaria considerando os princípios anteriores (lei, interdição e censura). Considerando

“[...] a própria linguagem, que talvez [seja] o mais antigo dos dispositivos” (AGAMBEN, 2009, p. 41), partimos de princípio que sendo a língua portuguesa e seu ensino nosso foco de estudo, ela carrega em si muitas concepções que assentam na sua estruturação e enquanto veículo de comunicação, no seu funcionamento dentro da sociedade – incluindo seu uso no ensino e na formação de professores em Moçambique. Esta multifuncionalidade que essa língua possui torna-a e/ou agencia um dispositivo, movido pelos princípios da lei, da interdição e da censura, conforme mencionamos, em que o poder sobre a língua, se exerce do mesmo modo a todos os níveis. Eis os fundamentos nos quais se alicerçam os dispositivos do pacto de segurança e da exclusão pela língua.

b) Método e domínio: por um dispositivo *pacto de segurança e exclusão pela língua*

Relacionando o conceito de dispositivo com o de governamentalidade, focos de poder, Agamben (2009, p. 28) cita Foucault conceituando o dispositivo nestes termos:

aquilo que procuro individualizar com este nome é, antes de tudo, um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito como o não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre estes elementos [...] com o termo dispositivo, compreendo uma espécie [...] de formação que num certo momento histórico teve como função essencial responder a uma urgência [...]. Assim, o dispositivo é: um conjunto de estratégias de relações de força que condicionam certos tipos de saber e por ele são condicionados (*Dits et écrits*, v.III p. 299-300).

A partir deste conceito de dispositivo, no estudo da língua (portuguesa), consideramos que ela constitui tal conjunto heterogêneo⁴⁰, pois, é um elemento constituído por um complexo de regras e ou subsistemas/categorias que se inter-relacionam aleatoriamente com regras ou subsistemas de outros sistemas linguísticos. É por ser um conjunto heterogêneo variável que se desencadeia todo o processo de mudança, à luz da confrontação de variáveis/línguas diferentes

⁴⁰A língua “[...] se constitui a partir das convenções estabelecidas por uma sociedade, não podendo ser modificada por apenas um membro desta, e, por ser um sistema de signos, cuja função é exprimir ideias, ela é sistemática e funcional, de natureza **homogênea**. A fala, por outro lado, é considerada um instrumento de execução individual da linguagem, cuja função é exprimir o pensamento pessoal, e por isso é **heterogênea** e multifacetada, sendo peculiar a cada indivíduo que dispõe das combinações necessárias para a realização da língua. Ela é assistemática, permitindo uma variedade de combinações linguísticas” (SAUSSURE apud LIMA BARRETO, online, 2009 grifo nosso). Na ótica de Faraco (2005, p. 31), pesquisas dialetológicas e sociolinguísticas demonstraram que a realidade linguística homogênea era ilusão da linguística estruturalista e que toda e qualquer língua é um conjunto heterogêneo de variáveis, perspectiva do presente estudo.

e limiar das relações de força do (com o) poder. Compreendemos, dessas relações, que a língua (portuguesa) produz enunciados variados, considerados à luz do princípio de conceituação de Foucault como “[...] função de existência que pertence, [...] aos signos, e a partir da qual se pode decidir, [...] se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regras se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de atos se encontra realizado por sua formulação” (FOUCAULT, 2008a, p. 98). Nos estudos do filósofo, Gaspar (2006, p. 54) alude que ele tomou os enunciados “[...] como modelos tradicionais de análise da língua e do texto para justificar que o posicionamento adotado seria outro”, neste caso para a formulação da teoria de análise do discurso. No caso do presente estudo, consideramos que tais enunciados é que deveriam ter estado na berlinda para as ações de natureza linguística na concepção da norma-padrão, tal como frisamos no capítulo anterior.

É nesse complexo de heterogeneidade de elementos da língua (portuguesa) que o PE – propiciando o surgimento do (s) dispositivo (s) - foi adotado como oficial, de ensino e de formação em Moçambique com a finalidade de responder a uma urgência, a uma unidade e a uma identidade nacional, um mecanismo de poder que visava promover a segurança da população, fato que

se fazia em estreita interação, sempre conflitual, com *identidades já existentes*, as quais na resistência cultural ao colonialismo, tinham desenvolvido mecanismos de defesa e iniciado processos de adequação de seus valores e de seus sistemas simbólicos ao diálogo com a “modernidade” (CABAÇO, 2009, p. 310).

O fragmento de texto, extraído de Cabaço demonstra a *regra de imanência* evocada por Foucault (1999b), aproveitada neste sentido na concepção do dispositivo *exclusão pela língua* pelos discursos que focalizam o saber-poder sobre o português no país, elevado ao estatuto oficial pela lei (um dos discursos) perante uma “agenda” identitária já existente para fazer face ao devir (outro dos discursos).

Enquanto proporcionar um dispositivo, a língua (portuguesa) produz subjetivações através do exercício desta na sociedade e da apropriação de que é feita pelo poder político, ou seja, segundo Foucault (1999b, p. 82), a forma geral do poder é o direito que se manifesta no jogo do lícito e do ilícito, na transgressão e no castigo, bem como no uso da lei, da proibição e da censura. Segundo ele, à “homogeneidade formal do poder, ao longo de todas essas instâncias, corresponderia, naquele que o poder coage [...] a forma geral de submissão”. Surge neste sentido dois eixos que perfazem as relações de poder, a do legislador e a do sujeito que obedece, o “sujeitado” – o Estado e a população, respectivamente -, conforme acrescenta. Por isso,

[...] o dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo. O exemplo da confissão é aqui iluminador: a formação da subjetividade ocidental, ao mesmo tempo cindida e, no entanto, dona e segura de si, é inseparável da ação plurissecular do dispositivo penitencial, no qual um novo Eu se constitui por meio da negação e, ao mesmo tempo, assunção do velho (AGAMBEN, 2009, p. 46-47).

Os enunciados de Agamben marcam um paradigma do discurso moderno do dispositivo, bem como do processo de subjetivação. Assim, salienta-se que o PE, norma-padrão escolhida, funciona como um dispositivo *exclusão pela língua* por na sua concepção não ter sido posto em conta a existência de outras línguas e/ou outras variedades – que se assumem como excluídas –, com destaque para o PM. Do mesmo modo, funciona como um dispositivo *pacto de segurança* por servir como formas de apropriação do governo para o exercício do poder, produzindo subjetivações, através do descentramento do sujeito, construindo identidades aos moçambicanos e constituindo tal dispositivo de segurança no exercício da biopolítica (FOUCAULT, 1999b). Fahri Neto (2007, p. 80) considera que “[...] a segurança é [...] tudo aquilo que representa um perigo, uma ameaça à vida da população [...]”, neste caso a identidade (linguística) nacional. Na sua ótica, “[...] 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” (FAHRI NETO, 2007, p. 80).

Percorrendo a história do país e, segundo Cabaço (2009, p. 310), uma vez ter havido o “sentimento de pertença” por Moçambique e ter sido “[...] assumido por amplos estratos da população, o fim da situação de guerra e a independência viriam a provar quão frágil era, em contrapartida, a assunção de uma “identidade nacional””, também usada para justificar a ideia de escolha do PE como norma-padrão. A *regra das variações contínuas* evocadas por Foucault (1999b) aqui se aplica, pois, o dispositivo *exclusão pela língua* tem a sua sustentação à mercê da tal fragilidade de assunção de uma identidade nacional discursivamente líquida, senão exclusão, verificando-se que, de acordo com Foucault (1999b, p. 94), “as distribuições de poder”, e “as apropriações de saber” não representam mais do que cortes instantâneos [...] as relações de saber-poder não são formas dadas de repartição, são “matizes de transformações”.

As relações de poder têm imanescentes as resistências, “o outro termo das relações de poder”, tal como foi colocado por Foucault (1999b, p. 91). Essas resistências existem no poder que se exerce sobre a língua - o PE – por não falantes (emergentes do PM e das LBs) e que, por

isso, se sentem excluídos, encontrando sustentação no fato de que qualquer língua se transforma com o tempo sem ter que depender da vontade dos homens.

Todavia, o português (europeu) em Moçambique parece acompanhar, na contemporaneidade, os modelos ocidentais dos dispositivos, o que propicia largamente a ocupação de um lugar no país - acomodado pelo Estado – e agenciado pelo dispositivo *pacto de segurança*. Conforme Agamben (2009):

[...] Enquanto a nova normativa europeia impõe assim a todos aqueles dispositivos biométricos que desenvolvem e aperfeiçoam as tecnologias antropométricas (das impressões digitais à fotografia sinalética) que foram inventadas no século XIX para a identificação dos criminosos reincidentes, a vigilância por meio da videocâmara transforma os espaços públicos das cidades em áreas internas de uma imensa prisão (p. 49-50).

Este modelo de dispositivos europeus, na contemporaneidade, mobiliza conhecimentos do dispositivo da linguagem e ao mesmo tempo da língua, para o seu deciframento, “na medida em que simplesmente precisamos de dados das “línguas” para apoiar qualquer teoria da “linguagem””, citando Milroy (2011, p. 66). Neste sentido, como dispositivo, o PE possui um poder de expressão devido ao lugar que ocupa no mundo (globalizado), que permite o seu falante se autoafirmar com facilidade no mundo em detrimento daquele que pode falar a variedade emergente moçambicana, não padronizada, e daquele que fala as LBs, justificando-se mais uma vez a criação e o funcionamento do dispositivo *pacto de segurança*, – outra forma de exclusão pela língua -, ao mesmo tempo imbricando-se com o (s) poder (es) desta variedade local e destas línguas locais no mesmo espaço. Os programas curriculares de formação de professores preconizam que a “globalização é um fato perante o qual o país não pode ficar alheio, devendo realizar ações conducentes à formação e capacitação do Homem moçambicano habilitando-o para enfrentar os desafios da modernidade e sua inserção no mundo” (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 6), - ao mesmo tempo incentiva a valorização da construção de um currículo local aos professores das várias esferas do país.

Este pressuposto assimilacionista ou de sujeitamento realiza-se através do ensino imaginário de e em português europeu, colocando em desvantagem e em exclusão permanente o Português falado no país – o PM praticado.

É, pois, a partir do ponto de que o PM já se assume naturalizado e que há uma resistência à nativização do PE que a *regra de duplo condicionamento* pensada por Foucault (1999b) se efetiva, no sentido de se “[...] pensar em duplo condicionamento, de uma estratégia, através da especificidade das táticas possíveis e, das táticas, pelo invólucro estratégico que as faz

funcionar” (p. 95). A partir dos domínios e fronteiras na ordem do simbólico, pela historicidade dos dispositivos *pacto de segurança e exclusão pela língua*, o português em Moçambique encontra o seu amparo “duplo e mútuo condicionamento de práticas discursivas e não discursivas” (FISCHER, 2012, p. 74). São práticas discursivas os enunciados que demarcam o PM ou em torno dele e também os que propiciam o estabelecimento de uma “convivência” menos conflituosa entre esta variedade e o PE, cujos enunciados, inscritos na lei, como norma-padrão, e em seus desdobramentos constitui as práticas não discursivas, excludentes e fora da ordem do discurso (FOUCAULT, 1996) contemporâneo na sociedade moçambicana.

Os dispositivos que fazem funcionar a língua na sociedade moçambicana e geradores de conflitos linguísticos são o do pacto de segurança e o da exclusão pela língua, enquanto contextos generalizados do dispositivo aludido por Foucault:

[...] Generalizando posteriormente a já bastante ampla classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar [...] (AGAMBEN, 2009, p. 41).

A emergência da generalização desse dispositivo – em torno da consideração do da linguagem - equipara-se ao processo de exclusão a que várias línguas sofreram durante o processo da normatização do padrão linguístico para o país e, no seu uso, para qualquer situação de cariz pública e social através do dispositivo *pacto de segurança*. Mais tarde, entrou no outro processo de exclusão o próprio português naturalizado moçambicano, cujo traço foi sendo assimilado por quase toda a população.

Nesse sentido, havendo várias línguas no país e, sendo as do grupo bantu maioritárias, o PE uniformiza as várias linguagens na comunicação nos locais oficiais onde esta língua é requerida, cuja proficiência dos seus falantes está longe da mesma (variedade de Lisboa), ou seja, a sua naturalização está longe de ser atingida, proporcionando a emergência do PM porquanto seu caráter de “descritivo” e/ou “praticado” é ignorado e nunca foi valorizado pelo poder político.

Uma das regras de concepção do dispositivo em Foucault (1999b) é a da *polivalência tática dos discursos*, na qual afirma que

É justamente no discurso que vê a se articular poder e saber. E, por essa mesma razão, deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos contínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável. Mais precisamente, não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas ao contrário como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes (p. 95).

Nesta perspectiva, nos dispositivos *pacto de segurança e exclusão pela língua* há a necessidade de se agenciar uma ‘multiplicidade de elementos discursivos que possam entrar em estratégias diferentes’, ou seja, que os discursos que legislam o PE como norma-padrão, dominante até então devido ao seu apadrinhamento pelo Estado, não estejam divididos com os discursos que resistem aos primeiros e que impõem uma nova ordem discursiva marcada pela emergência de uma nova norma linguística no nível do praticado – o PM. Considerando todo o percurso marcado pela escolha do PE admite-se haver e ser este um discurso a que Foucault chama de admitido – o dominante - por ter sua superfície de inscrição nos dispositivos legislativos e seu uso ser obrigatório em todas as esferas oficiais, mesmo que não seja de forma plena – agenciado pelo dispositivo *pacto de segurança*. Ao mesmo tempo, admite-se haver um discurso, considerado pelo filósofo como excluído – o dominado – porquanto, apesar da sua superfície de inscrição ser a prática cotidiana dos falantes, ela não vê o seu lugar a ser reconhecido oficialmente – cujo agenciamento é o dispositivo *exclusão pela língua*. Surge, neste sentido, a necessidade de haver um “mundo unido” – a sociedade moçambicana – a partir desses dois discursos e com articulação dos saberes e dos poderes imanentes.

O método arqueogenealógico e o dispositivo serviram de espelho para a abordagem de questões relacionadas com o nosso estudo no capítulo seguinte, reservado à análise de dados, considerando serem princípios norteadores do mesmo, como se observará.

4.2. O DISCURSO, A LÍNGUA (EM) E O ENSINO: PERSPECTIVAS (PÓS-) COLONIAIS E (PÓS-) MODERNAS

Considerando a noção de discurso que avançamos no capítulo 3, enquadrámo-lo “na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém” (FOUCAULT, 1996, p. 7). Entendemos que o (s) poder (es) em torno das línguas

e sobre as línguas de que temos referenciado têm sua característica enquadradas nessas reflexões de Foucault. Como mostramos anteriormente, é sobre o discurso político que repousa o acontecimento sobre a adoção do português como língua oficial e de ensino, bem como seus desdobramentos.

Na abordagem sobre a análise do discurso, Orlandi (2003) esclarece o fato desta área teórico-metodológica não se centrar no estudo da língua nem da gramática, sendo que em seu foco dá importância às questões de língua e também da gramática. Servimos dessa reflexão para enquadrar o nosso estudo, cuja materialidade é a língua, mas que pretendemos fazer sua análise à luz dos pressupostos teóricos da análise do discurso. Por outro lado, concebendo o discurso como um conjunto dos enunciados, por conseguinte este como sua unidade elementar, servimo-nos da sua definição para relacionarmos o discurso e a língua. Na interpretação de Foucault, Araújo (2008, p. 62) considera enunciado como estando “além da língua [...] já que ele é condição necessária para a língua, apesar de nunca esgotá-la, portanto, de não ser sua condição suficiente”. Nesse âmbito, fazemos perceber que a presença da língua em nosso estudo prima-se pelos efeitos de sentido criados, os quais vão conceber a língua (gem) sob um viés de incompletude e atribuída aos falantes ela “é marcada pelo heterogêneo, pela produção de equívocos, pelo não fechável, pelo não totalizável, pela incompletude” (MARIANI, 2008, p. 47). Concebendo a língua dessa forma e à luz da sua representação como normativa, sistematizada, regrada e formalizada, questionamo-nos como seria a sua, a do discurso com o ensino – fazemos sempre referência em torno do tema de pesquisa ligado ao quadriculamento disciplinar do português no ensino e na formação de professores?

Na abordagem que Authier-Revuz (1990) faz sobre heterogeneidade (s) enunciativa (s) deixa claro que seu conceito associa-se à necessidade da presença do Outro no discurso. A partir dessa vertente, Orlandi (2002) concebe o que chamou de “heterogeneidade linguística”, em referência aos contextos de países ex-coloniais (de origem portuguesa e da espanhola) com línguas como português e espanhol e o que ela chama de identidade dupla. Portanto, o que a autora nos faz perceber é que, a partir da heterogeneidade definida por Authier-Revuz que se caracteriza em uma denegação do outro no Outro, bem como, segundo ela, da intervenção de diferentes formações discursivas na mesma língua, segundo Courtine e Pêcheaux, seu conceito relaciona-se aos “falares” do português, heterogêneos e diferentes. Segundo ela:

Consideramos, pois, a heterogeneidade linguística no sentido de que joga em “nossa” língua um fundo falso, em que o “mesmo” abriga no entanto em “outro”, um “diferente” histórico que o constitui ainda que na aparência do “mesmo”: o português-brasileiro e o português-português se recobre como se

fosse a mesma língua, no entanto não são. Produzem discursos distintos. Significam diferentemente (p. 23).

Relacionando esse conceito a uma memória heterogênea, Orlandi (2002) considera haver distinção entre interdiscursividades que as parece mesma língua, o que caracterizou de homogeneidade que a atribui à história da colonização. Dessarte, nosso gesto de leitura permite criarmos um paralelismo entre este cenário com uma possibilidade, embora ainda latente, de enquadrarmos a forma do PE e do PM em Moçambique, pois que para além do agenciamento de uma memória heterogênea e uma espécie de disjunção obrigada, caminhamos para o mesmo efeito. Aliás, podemos entender como exemplo o cenário em sala de aula, cujo efeito equiparase ao referido por Orlandi (2002). Na sua ótica efeitos como “fracasso” escolar podem estar eminentes por se propiciar uma espécie de resistência à escolaridade, sobretudo na relação entre a representação da escrita e a legitimação de uma das oralidades. Nesse âmbito, entendemos que o que aludimos sobre a tendência do PE tender para a escrita e o PM para a oralidade – fazemos entender que a emergência do PM caracteriza-se com as estruturas linguísticas de uma L2 e PE apresenta estruturas de uma L1 - insere-se nas mesmas razões históricas ligadas a essa forma de heterogeneidade, em cuja materialidade (empírica) se parece homogênea, fazendo-nos recordar dos equívocos, os mesmos de que Mariani (2008) se serviu para caracterizar a língua.

Nessa significação, por uma visão de heterogeneidade aliado à diversidade prezamos, não nos distanciaremos da concepção de heterogeneidade constitutiva de Authier-Revuz (1990) em torno da referência à expressão dos outros nos textos. Enquanto constitutiva da linguagem, do sujeito e das relações sociais (CORACINI, 2003b), entendemos que tal heterogeneidade caracteriza o ambiente de sala de aula no ensino do/em português no país aliado à (co) existência de muitas línguas (PE, PM, LBs e línguas de origem asiática), muitas culturas e alunos linguisticamente heterogêneos. Por isso, tal como condiciona Coracini (ibidem, p. 264), “considerar a heterogeneidade conduziria, em última instância, ao questionamento e à problematização da concepção unívoca, homogeneizante de identidade do sujeito, de cultura [...]”. O projeto de unidade nacional de que fizemos referência que norteou e escolheu do português como língua oficial e de ensino, iria condicionar uma identidade nacional homogênea de um povo que se caracteriza com uma diversidade linguístico-cultural. Por esse ângulo, comungando com as ideias de Coracini (2003b, p. 265) e também defendemos “a consideração da heterogeneidade, não como o outro lado da polarização, mas como constitutiva do sujeito e do dizer em conflito permanente com o desejo da homogeneização, da perfeição, da unicidade”.

No entanto, discursivamente entendemos que da forma como o português foi concebido como oficial e o PE como norma-padrão, sugere a constituição de uma língua imaginária com uma fixidez aparente, em relação ao PM por exemplo vista na sua forma fluida e em movimento, não podendo serem vistas como estando em oposição por constituírem o próprio sujeito.

4.2.1 Princípios do (pós-) colonialismo e do (pós-) modernismo em diálogo

Entendemos que o viés da nossa pesquisa centra-se em uma perspectiva pós-colonial de abordagem da língua considerando a intervenção de camadas mais periféricas ou mais marginalizadas como é o caso das sociedades colonizadas ou ex-coloniais. Nessa vertente, pelas narrativas pós-modernas que caracterizam uma fluidez nas suas abordagens, entendemos que a pós-colonialidade é atravessada em parte por essas narrativas na sua trajetória, sobretudo nas questões de língua e do seu ensino, embora Sousa Santos (2008, p. 18) considere por um lado estar “longe de satisfazer as preocupações e as sensibilidades trazidas pelo pós-colonialismo”. Esse fato prende-se pela existência de uma diversidade linguística que caracteriza as sociedades pós-coloniais, bem como pelas políticas linguísticas tomadas pelos respectivos Estados que adotaram as línguas ex-coloniais para os identificar quer a nível nacional, quer a nível internacional, desvalorizando na sua maioria as línguas indígenas, consideradas nacionais no caso de Moçambique, bem como as variedades emergentes das línguas ex-coloniais. Por isso, essas perspectivas permitem-nos conceber a língua “fora dos arcabouços eurocêntricos” (MAKONI E MEINHOF, 2006, p. 198), tomando o país como uma sociedade pós-colonial. Quais podem ser as conexões entre as duas perspectivas, tendo como exemplo o estudo da língua e do seu ensino?

A perspectiva pós-colonial, vista por Loomba (1998, p. 12) “mais flexivelmente como contestação da dominação e herança coloniais⁴¹”, permite desenhar uma visão de língua, não somente com um cariz linguístico, mas que pode convocar outras visões como geopolíticas, culturais e até mesmo religiosas, com enfoque para realidades sociolinguísticas locais dessas sociedades. Por isso, no debate sobre a necessidade de se desenhar uma Linguística Aplicada com uma moldura da África pós-colonial, Makoni e Meinhof (2006, p. 198) referenciando as ideias de Bates; Mudimbe e O’Barr (1994) valorizam as críticas africanas da racionalidade havidas por terem enfraquecido “o controle “racional” que o mundo ocidental exerce epistemologicamente sobre a produção de conhecimento da África”. Entendemos que essa ideia “emancipatória” estende-se em uma visão pós-modernista que se caracteriza por um veia

⁴¹ Tradução nossa

libertadora do ocidental, que durante muito tempo conduziu o funcionamento de sociedades africanas, sobretudo. Nesse sentido, trazemos Sousa Santos (2008, p. 18), sentenciando que

a ideia da pós-modernidade aponta demasiado para a descrição que a modernidade ocidental fez de si mesma e nessa medida pode ocultar a descrição que dela fizeram os que sofreram a violência com que ela lhes foi imposta. Essa violência matricial teve um nome: colonialismo. Esta violência nunca foi incluída na auto-representação da modernidade ocidental porque o colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental [...] Entendo por pós-colonialismo um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com fortes implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórico e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo.

No nosso entender a relação manifestada entre essas duas perspectivas caracteriza a preocupação de muitos estudiosos em relação à língua, sobretudo na busca de modelos não ocidentais, como temos frisado. Por exemplo, na visão de Pennycook (2003, p. 31) sobre estudos da *linguística aplicada pós-ocidental*, o pós-colonialismo insere-se nos “esforços contra o colonialismo e o discurso colonial de povos dos países situados ao leste da Europa” e outros povos como os africanos, buscando dar voz aos indivíduos que sempre foram privados dela.

4.2.2 Refletindo sobre a língua, a cultura e a identidade

Uma visão da linguagem como natural aos humanos e da língua como produto de intervenção social e histórica (MAKONI E MEINHOF, 2006, p. 191) marca as tendências atuais da pesquisa da língua na sociedade, sobretudo sob um viés da linguística aplicada. Entendemos que sob este ponto de vista podemos estabelecer uma concepção de língua menos ocidentalizada e contextualmente autêntica. Nessa lógica, o que é língua?

No dizer de Surdi e Luz (2015, p. 97) “a língua, sob o olhar dos discursivistas, não é um sistema perfeito, nem uma unidade fechada, a língua, sim, é sujeita a falhas e é afetada pela incompletude. Logo, falha e incompletude não são defeitos, são antes qualidades da língua em sua materialidade”. Partindo deste princípio observamos que se cria um distanciamento com a noção de língua como sistema abstrato tradicionalmente concebido pelos linguistas na concepção saussuriana como uma “atitude naturalística da Linguística que, durante muito tempo considerou a língua apenas como produto natural, alterável mas intangível” (ORLANDI E SOUZA, 1998, p. 27) sem, no entanto, refleti-la como manipulável, pois que, ela configura-se como uma materialidade suscetível à mudanças e à aceitação da diferença. Assim é em

sociedades multilíngues, onde as línguas naturalmente tem o primado de exercer um papel semelhante acoplados aos seus falantes em que cada língua agencia uma saber, manifesta-se no poder e constrói sujeitos. Nessa significação, Surdi e Luz (2015) preferem usar “línguas”, assim no plural uma vez que, segundo elas, “a língua se movimenta e funciona, e é por esse movimento e funcionamento que se pode perceber a presença de uma língua limitada, regrada, fechada, pura e dita perfeita, e a presença de outra língua “ilimitada, desregrada, aberta, profana e imperfeita”” (p. 98). Estabelecemos semelhança dessas características linguísticas em sociedades multilíngues, sobretudo de países ex-coloniais em que na sua maioria adotaram as línguas ex-coloniais como oficiais protagonizando políticas de apagamento de outras línguas consideradas nacionais, sobretudo as indígenas, e silenciamento de seus falantes, o caso de países linguístico-historicamente construídos pela lusofonia – da África, da Ásia e da América Latina - e hispânicos – da América Latina.

Nesse sentido, no estudo que Orlandi e Souza (1998, p. 27) concernente aos *métodos de trabalho com a linguagem*, concebem línguas imaginárias e línguas fluidas. Segundo elas as línguas imaginárias são as “línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez”, caracterizando-se como a maioria das línguas e respectivas normas adotadas nos países de que fizemos referência. A relação que estabelecemos em Moçambique filia-se no português, enquanto língua colonial, e no PE como norma-padrão, obrigatórios em ambientes oficiais, apresentando-se como uma língua imaginária.

O traço imaginário concebido ao português, língua oficial, e ao PE, norma-padrão no país – mais enfatizado pela emergência de outra (s) variedade (s) como o PM – noções a nosso ver conflituosas, pela perspectiva homogênea e também heterogênea linguisticamente com que essa língua se apresenta, suscitou nossa reflexão, dado que: em primeiro lugar, já mencionamos neste trabalho sobre a formação e a (co) existência das normas prescritiva e objetiva, o que concorre para que o PE apenas esteja *na imaginação* dos falantes, pois que o PM assume-se como a norma praticada. Em segundo lugar, em referência à abordagem de Anderson (2008) em *Comunidades imaginadas*, a concepção do português caberia na língua imaginada pela sua inscrição na questão da construção de uma nação imaginada, enquanto sentimento de pertença. No entanto, em terceiro lugar, Peres (2013, p. 103), a partir da visão de Anderson, distingue “nação imaginária” como “herança do momento revolucionário” e “nação imaginada”, enquanto “construção de uma comunidade imaginada” (p. 107). Por analogia à língua o primeiro termo concorre para a designação do português língua oficial e PE norma-padrão como língua imaginada em razão da relação da linguagem na construção do estado-nação concebido

por Anderson (2008) e o segundo termo também nos chamou atenção em razão de o português ter sido escolhido como oficial durante a luta de libertação do país, momento revolucionário. Optamos, neste trabalho pela designação do termo língua imaginária.

Nessa perspectiva, Surdi e Luz (2015, p. 99) consideram que a reflexão de Guimarães (2003) insere a língua imaginária nas relações ideológicas e institucionais, destacando duas categorias de língua, a saber, a língua nacional e a língua oficial. Nessa ótica, trazem o conceito de Guimarães (2003), o qual considera *língua nacional* como a “de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo” (p. 48) e a *língua oficial* como a “de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais” (p. 48). Concebemos como categoria de língua nacional o português que foi adotado como oficial, que é vista na sua impossibilidade de heterogeneidade e que foi escolhido para servir de identidade e de unidade nacional dos moçambicanos. No entanto, quer na sua forma do PE como na sua forma do PM, entendemos que o português começa a se naturalizar no país, fazendo parte das línguas nacionais no país. Por outro lado, as LBs que consideramos como indígenas neste trabalho, também foram promovidas à categoria de línguas nacionais na CR-2004. Em torno categoria da língua oficial inserimos a variedade do PE, por a norma-padrão intrinsecamente ligado à língua oficial.

Por sua vez, Orlandi e Souza (1998, p. 34) concebem língua fluida como “a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção” ou seja, ela não se fixa em sistemas e fórmulas, segundo elas. Entendemos que essa língua assim concebida permite seu movimento e sua dinâmica social, propiciando o ilimitado, o desregrado, o aberto, o profano e imperfeito, ou seja, abre espaço para a diferenciação e se apresenta com a sua força natural, espontânea e desagregadora (SURDI E LUZ, 2015).

Da mesma forma em relação à língua imaginária, Surdi e Luz (2015) encontram em Guimarães (2003) ideias em torno da língua fluida que os insere nas relações cotidianas, das quais nos serviremos para nosso trabalho. Nesse sentido, aquelas autoras relacionaram as categorias dessa língua com as que Guimarães (2003) apresenta, nomeadamente língua materna e língua franca. Segundo este autor, e na mesma concepção de Surdi e Luz (2015, p. 48), *língua materna* “é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que nasce a praticar; nesta medida ela é, em geral, a língua que se representa como primeira para seus falantes”. Para a sistematização dos nossos dados inserimos o PE nessa categoria por ter sido na sua maioria como a língua nativa de alguns participantes em função de a ter com o estatuto de L1, pois que

temos vindo a referenciar que na sua estrutura, bem como o testemunho dos falantes mostrou que o PM é adquirido como L2 dos falantes⁴². Igualmente, observamos referências às LBs como línguas maternas dos nossos participantes, sobretudo os que se apresentaram com o português como L2. E por *língua franca* o mesmo autor considera ser a que “é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes desta língua para o intercuro comum” (p. 48). Enquadramos nessa categoria o PM, devido à sua natureza de ser fala a variedade falada no cotidiano por todos os grupos étnico-linguísticos e também ser a praticada nessa sociedade em relação ao PE que é norma-padrão.

Nessa significação, no estudo que Cavalcanti (2006) faz sobre a leitura em torno das minorias em contexto sociolinguisticamente complexo relaciona a língua com a cultura na definição de identidade. Assim, Miranda e Navarro (2014, p. 26) ao relacionar a língua, a cultura e a identidade, ilustram que “em qualquer lugar do mundo que encontre, ao falar a “sua língua” o português do Brasil, se estará, ao mesmo tempo representando “sua cultura”, esta constituída de “um só povo”, em alusão ao “país de carnaval”, “país do futebol”, “das belas mulatas”, entre outras identidades, segundos eles.

Dessa maneira entendemos que com o cenário do multilinguismo que caracteriza Moçambique podemos referenciar a questão da diversidade cultural, na qual em suas relações encontramos a identidade e a diferença, tal como Silva (2000) faz perceber, que por sua vez, segundo ele “são o resultado de atos de criação *linguística*” (p. 76), ou seja, “são criadas por meio de atos de linguagem” (idem). Na ótica de Dias (2009, p. 51), “a questão da diversidade cultural deve ser discutida em simultâneo com a noção de “diferenças”” que com as identidades dos sujeitos corporizam os estudos culturais e pós-coloniais. O assunto das diferenças e das identidades, vistas como diferenciação por Silva (2000), estão intrinsecamente ligados com o ponto em torno das relações de poder, ou seja, nelas encontramos nelas as implicações de excluir e de incluir, segundo ele. No entanto, a matéria da diversidade cultural deve ser tratada em uma visão da identidade e a diferença “como uma questão de produção [significando] tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou de comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder” (SILVA, 2000, p. 96). Qual a reflexão que se faz em torno da educação multicultural em Moçambique?

Nesta perspectiva, já se fez perceber que o multilinguismo no país condiciona a existência do multiculturalismo fenômenos que colocam os professores na contingência de

⁴² Observemos estudos de Gonçalves sobre isso, entre elas Gonçalves (2010).

modelos metodológicos a usar em sala de aula. Na colocação de Dias (2009, p. 61) “as propostas de educação multicultural sugerem que a escola deve saber respeitar e considerar as diferenças étnico-culturais, que devem ser promovidas relações fundadas no diálogo, na democracia, no respeito ao outro”. No nosso entender e em relação à ideia de Silva (2000), tratar o multiculturalismo desse jeito implicaria o reducionismo aos processos de produção social, nesse caso educacionais pela falta de uma visão das relações de poder que condicionam a criação e a recriação dos elementos envolvidos, a diferença e a identidade culturais dos sujeitos.

Igualmente, ainda focando-se na educação multicultural, Dias (2009) traz a questão da interculturalidade no ensino moçambicano, vista como “o respeito do “outro”, ou então [...] como sendo a mistura, a mestiçagem das culturas” (p. 61), bem como propõe na sua abordagem a consideração pelos educadores da transculturalidade “que tem a ver com os elementos universais que estão presentes nas várias culturas” (idem). No entanto, a sua preocupação com essa última questão, a qual corroboramos, prende-se com o fato de a cultura urbana moçambicana apresentar-se como híbridas condicionadas pelo processo sócio-histórico de (co) existência de línguas e culturas portuguesa e bantu.

Retomando a questão da identidade e da diferença presente em todas as esferas sociais, Sarup (1996 apud CAVALCANTI, 2006, p. 241) postula que a “identidade é construída na e através da língua. [...] Além disso, identidade está sempre relacionada ao que não se é – o Outro. Devemos lembrar que identidade só é concebível na e através da diferença”. De que forma se manifesta tal identidade e tal diferença? Para além de a língua estar presente nas relações culturais, ela apresenta-se como um elemento que caracteriza o indivíduo na constituição da sua identidade, não podendo a ter nem antes nem fora dela. Por isso, percebemos que o (s) estatuto (s) sociolinguístico (s) que os nossos participantes apresenta (m) mostra (m) as diferentes identidades (linguísticas) constitutivas e que perfilam em sala de aula tanto em relação aos formandos, quanto em relação aos formadores, no ensino do/em português, até certo ponto condicionando-o, sobretudo em suas metodologias, preocupação que apresentamos na nossa tese. Por sua vez, percebemos que os vários estatutos apresentados em relação ao português (L1, L2 ou L3) também tipificam cada identidade que os próprios indivíduos apresentam através do estatuto que eles não possuem – do Outro - o que possibilitou, a nosso ver, o condicionamento da existência da diferença na construção dessas identidades. Por isso, Silva (2000, p. 97) coloca que a questão da identidade, da diferença e do outro

são um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema

pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular

Compreendemos que o espaço que caracteriza as identidades e as diferenças é linguisticamente heterogêneo, sendo um aspecto ligado à própria dinâmica social e da constituição dos sujeitos, mesmo que tal sociedade se caracterize pelas medidas de exclusão e de inclusão em função da existência das relações de poder, como é o caso das criadas em torno das línguas devido à sua normação ou não. O que se verifica é que tais normas propiciam tal preocupação pedagógica e curricular por causa das relações do poder agenciados que subjetivam e condicionam o exercício da resistência.

4.2.3 A língua e o ensino: uma perspectiva em torno do português

O português, enquanto língua, é um dispositivo que na sua essência está carregado de parte que a estrutura e parte ligada ao seu uso, com vistas a propiciar a faculdade de comunicação através da linguagem que a constitui. Para Gouveia (2011, p. 25, *apud* TASSO E OLIVEIRA, 2015, p. 5), “todo o dispositivo tecnológico faz parte do saber de uma época histórica, inseparável de uma prática discursiva e de um regime de visibilidade que procuram produzir uma ideia de verdade sobre o mundo”. Entendemos, nesse sentido, que as relações de saber/poder imanentes a este dispositivo criam condições de possibilidade do “saber docente” que se sustenta de aspectos teóricos e práticos.

Dada a gênese do estado moçambicano, concebida pela herança colonial, o país demanda uma nova ordem discursiva do inovar no tocante à língua. Com efeito, num estudo sobre o “Novo Espírito Tecnológico”, Sousa (2015) declara que

as materialidades discursivas que realizam a ordem do inovar serão devolvidas aos enunciados que as possibilitaram, para que possamos movimentar a forma condensada dessas materialidades que definem o caráter inovador de alguns produtos e serviços e fazer aparecerem as relações entre os enunciados que lhes dão condições de possibilidade de existência.

Tais considerações equiparam-se ao estudo que estamos desenvolvendo, pois, as novas demandas linguístico-discursivas no país têm suas repercussões no ensino do/em português – no caso nos IFPs – devido à existência de formandos e formadores com um perfil linguístico que faz identificar esses falantes em mais de uma língua no mosaico linguístico moçambicano e sua influência no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Devido à coexistência do PE com outras línguas nativas, os formandos e formadores, enquanto falantes, identificam-se, no mínimo como bilíngues com proficiência numa das línguas – conforme PE ou LBs, nativas – fazendo com que uma seja primeira e outra segunda língua, conforme a ordem de aquisição/aprendizagem. Tal situação tem a sua repercussão no ensino, pois novos estudos apontam para ao português como primeira língua, bem como ao português como segunda língua. O primeiro liga-se aos indivíduos cuja aquisição e proficiência da língua tenha sido na variedade do PE (L1) – norma-padrão no país – e o segundo para indivíduos cuja aquisição os coloca como falantes do o PE como L2. Na sua maioria os indivíduos cuja atenção seja o ensino do português como segunda língua veem desenvolvendo uma variedade não oficial desta língua, o PM.

Os estudos que vêm sendo desenvolvidos no ensino do português como primeira língua e no ensino do português como segunda língua enquadram-se nos esforços de busca de metodologias para o ensino (de/e português) no país para crianças que entram para o ensino primário - sendo nossa atenção para os professores em formação nos IFPs. Devido a condição de serem em maior número os moçambicanos que falam as LBs – número que vêm diminuindo de censo populacional para censo populacional por causa do processo de deslocamento da área rural para a urbana, fenômeno migratório que implica, cada vez mais, a necessidade de que essa população seja alfabetizada. Esta perspectiva de abordagem, a nosso ver, torna reducionista a abordagem do português num contexto semelhante ao moçambicano em que uma boa percentagem de crianças também têm esta língua como materna e/ou como L1. É sob este prisma que a proposta de unidade das duas metodologias na mesma sala de aula interessa o nosso estudo, numa linha que se equipara a variação linguística.

4.2.3.1 Ensino do português como primeira língua (L1)

A primeira língua é compreendida como

simplesmente aquela que ele adquiriu primeiro, cronologicamente, no momento do desenvolvimento de sua capacidade de linguagem. Nesse caso, é preciso evitar estabelecer qualquer relação entre a importância de que essa língua se revestiria para a sociedade de pertença e o adjetivo: “primeira” não significa a mais útil ou a mais prestigiosa e “segunda” (L2) não quer dizer “secundária”. Como o ambiente de primeira infância em geral está ligado à mãe, a primeira língua é frequentemente chamada de *materna*, apesar de existirem sociedades nas quais os contatos com outros membros do grupo são determinantes. Essa designação tem, então, um valor psicoafetivo e implica um reconhecimento, uma adesão, logo, uma subjetividade que não facilita seu uso (MARTINEZ, 2009, p. 24).

Assiste-se no país a (co) existência de indivíduos falantes do português como L1 – em escala crescente e também como L2 – à luz da não nativização desta língua com um número maior de falantes relativamente aos primeiros. Desde a independência nacional em 1975 até aos nossos dias a escala de indivíduos alfabetizados tende a crescer, o que tem criado cenários de urbanização rápida do português, colocando esta língua como opção para a ascensão social dos indivíduos. Por isso, compreende-se que as novas gerações de moçambicanos tendem a ter o Português como L1 e outras línguas – entre LBs, asiáticas e o Inglês – como L2, contrariamente a maior parte dos seus descendentes/progenitores que tiveram o português como L2.

Uma característica do português no país é que, após a independência nacional, podia-se observar um grupo de falantes que a considerava vernáculo – sobretudo os de origem europeia que, por razões históricas, continuaram tendo um contato com o país – e outro grupo que a considerava não vernáculo, neste caso, – “[...] a aquisição da L1 depende da aprendizagem implícita, ao passo que a aquisição de L2 depende de aprendizagem implícita e também explícita” (HULSTIJN, 2005 apud SCHMITZ, 2007, p. 148 apud) – e governando esses falantes pelo seu poder de oficial e obrigatória como veículo de acesso aos vários setores de cariz social.

Aproximadamente duzentos milhões de moçambicanos, de acordo com Censo de 2007, “a percentagem de residentes que têm o português como língua materna vem subindo substancialmente (de 1.2%, em 1980 para 6%, em 1997, e 10.7%, em 2007), uma subida na ordem de 9.5 pontos percentuais” (CHUMBUTANE, 2012, p. 5). Um estudo realizado com os dados de 1997 havia constatado um cenário em que o “português é falado por 39,5% da população recenseada, sendo a L1 de 6,5% dos falantes” (GONÇALVES, 2010, p. 26). Alguns pesquisadores, como Gonçalves consideram tal português em crescimento quanto ao seu número de falantes como o das variedades específicas desenvolvidas, as variedades não vernáculos (VNN) a que se insere o PM, mas pode-se perceber do estudo de Chimbutane que mesmo os falantes com esta língua como L1 tendem a crescer, o que pressupõe uma atenção a estes dois grupos de falantes, no caso do presente estudo em sala de aula.

O ensino do português como primeira língua tem sido considerada em outros estudos como o ensino do português como língua materna, referindo aos indivíduos que adquiriram esta língua como primeira e consigo propiciando uma boa fluência e/ou proficiência – nos últimos tempos tem se desenvolvido estudos sobre o ensino do português como L2 dentro da teoria da ALS (Aquisição de Língua Segunda) com esta língua como VNN (Variedade Não Nativa) (GONÇALVES, 2010). Entretanto, por esta língua ser oficial e na indefinição de uma variedade clara como tal e como de ensino – se é o português naturalizado ou se é o não naturalizado, mas

que é usado como L1 – poderia se considerar que os estudos dessa língua como materna em Moçambique fundam-se nos pressupostos teóricos ligados ao contexto europeu – que tendem a perder espaço – ou numa linguagem menos radical do português como L1.

Os dados extraídos das respostas dos informantes dos IFPs da província da Zambézia (quadros 1, 3, 4 e 2), enquanto falantes e sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, mostraram que dos formandos inquiridos e com os quais trabalhamos, 36.5% têm o português como L1, 44% têm esta língua como L2 e os restantes 19,5% não informaram (espaços em branco ou nulo na pergunta – consideramos nulo os que preencheram todos os espaços reservados ao estatuto que têm das línguas faladas no país. Os formadores inquiridos mostraram números que apontam para 27.6% falantes do português como L1, 51.7% para esta língua como L2 e 20.7% não responderam (quadros 5, 6 e 7). Estes números mostram, no caso dos formandos, que a maior parte deles tem o português como L1, a mercê da sua proveniência, pois os dados indicam serem naturais dos distritos, considerados zonas rurais e com níveis de desenvolvimento social e econômico muito baixo em relação a capital da província, Quelimane, cujos dados mostraram ter maioria de formandos com o português como L1 (cf. quadros). Este indicativo entra em correlação com a idade dos formandos, que os coloca no grupo de moçambicanos de uma geração mais recente – os dados dos Censos realizados revelaram um aumento gradativo e crescente em cada censo de falantes do português como L1 como mostramos anteriormente - que dos formadores, cuja idade é mais avançada e a geração mais recuada. Para esse grupo de informantes, os dados mostraram que apenas os formadores que não atuam na área das línguas é que têm, na sua maioria o português como L1.

Os dados indicam também que a maior parte dos formadores tiveram a sua formação/instrução em condições em que o ensino do português no país era como L1, com as deficiências que isso pode acarretar; esses informantes declararam que encontram, na mesma sala de aula, formandos com esta língua como L1 e outros como L2. Diagnóstico sobre o perfil dos formandos que lhes impõem desafios para ensiná-los/instruí-los a atuarem nas escolas em cujas circunstâncias e tônica tem sido o ensino do português como L2, apesar de a prática não ser ainda frutífera e significativa, uma vez que o ensino bilíngue no qual toma o português e pelo menos uma LB, por um lado, bem como devido a uma conjuntura social, assiste-se que os cidadãos têm-se ressentido quer pelo uso das LBs do ensino e pela assunção de ser falante do PM (“falta de orgulho” (FARACO, 2016, p. 173)), pelos valores hegemônicos que o PE ainda transporta, por outro lado. Faraco (2016, p. 173) acrescenta que a falta de orgulho presente na maior parte dos falantes no país pode ser traduzida comparando com o encontrado em

comunidades de falantes de outros países da África austral “relativamente às variedades locais do Inglês”.

Nesse sentido, o ensino do português como L1 no país deve mexer com questões ligadas à habilidade desta língua/variedade nas modalidades falar, ouvir, ler e escrever. Sendo assim, “[...] é nas questões de produção e compreensão de textos, e de suas funções sociais, que se deve centrar o estudo relevante e produtivo da língua. Ou melhor, *é o uso da língua – que apenas se dá em textos* – que deve ser o objeto [...] de estudo da língua” (ANTUNES, 2003, p. 111), o que pressupõe que o contexto de ensino desta língua seja o europeu em Moçambique – no sentido mais prescritivo ou imaginativo -, ou simplesmente, o naturalizado – no sentido mais objetivo ou prático.

Um dos princípios inerentes ao ensino da língua materna cinge-se no “domínio sobre as formas e as possibilidades dos diferentes gêneros como parte do processo de aprendizagem do falar e do escrever” (PINTO; SOUZA E BARRETO FILHO, 2013, p. 17), como forma de centramento na língua (gem) em uso na sociedade e seu reflexo na sala de aula, com vista a aprendizagem e ao desenvolvimento da capacidade comunicativa, que pode ser oral ou escrita, a partir de situações contextualizadas. Nesse sentido, esses autores acrescentam que se torna necessário, que tal aprendizagem

se realize por meio de três fatores: *as práticas sociais*, ou mais especificamente, as mediações comunicativas, onde a produção de linguagem é feita sobre os gêneros; *as capacidades de linguagem*, por meio das quais o indivíduo evoca seu conhecimento para produzir um gênero numa situação de interação determinada e *as estratégias de ensino* que o sujeito desenvolve mediante atividades comunicativas distintas, a fim de organizar sua aprendizagem e apropriar-se de gêneros específicos (p. 19).

Assegurando que os estudos dos gêneros são instrumentos importantes na aprendizagem de línguas, chamamos aos intervenientes no processo a uma reflexão sobre a necessidade de se pensar no estudo do português como L1 mergulhando na língua viva falada no dia a dia. Acerca do estatuto da língua, a questão que se coloca é definir se é o PE ou se é o PM VNN, que está se apresentando com falantes L1.

Incentivados pelas teorias ligadas a aprendizagem significativa⁴³ e leitura significativa⁴⁴, Simões (2013) dá ênfase sobre a necessidade de o estudante aprender verbalmente através do seu interesse na leitura. Esta se realiza, segundo ele, depois de um

⁴³ Moreira (2009) apud Simões (2013, p. 58).

⁴⁴ Idem.

conhecimento das teorias apropriadas para se captar o vocabulário, podendo, em certa medida, serem estimulados através da seleção de “signos fortes (palavras-chaves e âncoras textuais)” (p. 58), ou seja, dar ao estudante o gosto pela leitura. Nessa vertente, os textos a serem usados para esse fim didático podem, no caso de Moçambique, ostentar o português como L1, variedade europeia, ou mesmo o PM VNN que luta por um lugar de L1 – a indigenização desta variedade ainda suscita debates e está longe de se consumir por algumas razões atrás evocadas.

Relativamente ao PM como VNN, de acordo com designação feita por Gonçalves (2010), a seguir se apresenta a aquisição e os estudos recentes sobre esta língua, enquanto L2.

4.2.3.2 Ensino do português como segunda língua (L2)

Como fizemos referência no tópico 4.2.3.1, várias razões podem colocar as línguas no estatuto de segundas. No caso do português em Moçambique assistimos ao desenvolvimento dessas variedades consideradas de periferia desde o tempo colonial e foram convivendo com a variedade do PE, como uma variedade nativa.

Assim, a segunda língua é, para Martinez (2009), a língua que o indivíduo tiver aprendido em seguida à aquisição da primeira língua, “por exemplo, na escola e não mais no meio onde ele foi criado” (p. 24). Segundo ele, percebe-se que

essa oposição língua primeira/língua segunda pode abranger a oposição “vernáculo”/ “veicular”. O vernáculo é uma língua ou uma variedade, como um dialeto, utilizada no recesso do lar, em casa, ao passo que a língua veicular vai além do quadro de vida de uma comunidade linguística e responde a uma necessidade social de intercomunicação entre grupos dotados de vernáculos específicos [...]. Em outra acepção, “língua segunda” assume um *sentido coletivo*. Isso supõe, então, uma posição particular dessa língua, oficialmente ou de maneira tácita” (MARTINEZ, 2009, p. 24-25).

O que se observa em Moçambique é que existem as LBs que podem ser consideradas de vernáculos devido a suas características de nativas, mas devido a (des) naturalização do português, o PM vem ganhando seu espaço como temos referenciado, apresentando-se com características típicas do país e podendo ganhar esse estatuto de vernáculo. Por conseguinte, o PE por ser padrão assume o estatuto de língua veicular por estar presente na vida de todo povo e no seu dia-a-dia, como anteriormente nos referimos. No caso do PM que ainda goza o valor de língua segunda (GONÇALVES, 2010) é a língua praticada - e até ensinada - nessa sociedade, ficando o PE escolhido como oficial apenas na imaginação, o que coloca o PM com um sentido coletivo, apesar de todo o receio, sobretudo da camada instruída, em volta da aceitação da ascensão dessa variedade.

Inerente a esse fator, Martinez (2009, p. 25) considera que

A insegurança linguística na qual o falante não nativo vive a troca, o comércio das línguas, afeta a imagem desses falares, sua aquisição e sua circulação até mesmo, é claro, no ensino, quando os desafios são mais importantes que em língua estrangeira e acendem debates em países como os da África do Norte ou da África Subsaariana – Argélia, Moçambique, Quênia, África do Sul, África francófona (Colóquio da OIF – Organization Internationale de la Francophonie, Libreville, 2003) -, países que tinham escolhido ou aos quais tinham sido impostas línguas de ensino: agora, eles pretendem dar espaço a seus falares nacionais sob novas formas de “parceria” entre línguas na educação.

Está em curso uma tentativa de indigenização do PM, mas desde a sua gênese até ao presente momento ele ainda assume o papel de L2. É sob este ponto de vista que Lopes (2004, p. 70) apresenta uma sugestão segundo a qual, a língua segunda tinha que ser considerada como “a língua que, não sendo a língua nativa ou língua materna (L1) do falante, é utilizada como língua oficial e língua franca na sua região ou no país em geral, e que também coexiste com a língua materna e, em certos casos, com outras línguas”. Ele argumenta essa posição pelo fato de não haver uma fronteira entre a aquisição do português L1 e aquisição do português L2 no país, pois, é normal e frequente, segundo ele, que a aquisição da L1 ainda decorra, ao mesmo tempo que se inicia a aquisição da L2. A nossa visão assenta no fato de que estes dois estatutos que o Português vêm ganhando, propiciam – como tem sido nossa posição – uma maior atenção especial pelo menos ao nível do ensino para não ter que se hegemonizar um ou outro estatuto, garantindo um processo de ensino e aprendizagem dessa língua saudável. Sobre a possibilidade do PM sair do papel de L2 e ascender à categoria de nativo, Gonçalves (2010, p. 60) sentencia que

numa primeira fase observa-se a dependência da norma externa europeia, a segunda caracteriza-se como uma fase de libertação e expansão em que ainda reina alguma confusão, e só na última fase se regista a estabilização de uma norma local. Adotando esta proposta na análise da formação da variedade moçambicana do português, pode-se dizer que esta se encontra na segunda fase, visto que, apesar da sua instabilidade, são já numerosas e frequentes as inovações relativamente ao padrão europeu.

As relações de forças que definem o poder, por Foucault (1999b) e pelos dispositivos que agenciam nosso trabalho – pacto de segurança e exclusão pela língua –, a terceira e última etapa rumo a naturalização do PM terá seu estágio final, que o PE é oficial em Moçambique, mas o ensino na sua prática parece estar a ser feito nesta língua como L2, apesar de existir

falantes como L1, o que chamará atenção às próprias entidades políticas através da força do tal poder horizontal instituído socialmente; um dos mecanismos para se chegar a sua estabilização é a observação de estruturas da língua junto de falantes instruídos – os mesmos que se declinam com a identificação do PM – através de pesquisas, o que os coloca (rá) numa situação de contradição aparente, segundo Foucault, que garanta uma coerência enunciativa e definição de “um campo de não contradição lógica: [...] uma sistematicidade” (p. 169). Empréstimo esta teoria de Foucault, sustentamos nossa posição em relação a uma possível nativização do PM, por enquanto L2.

Como apresentamos no subcapítulo anterior, a maior parte dos nossos informantes têm o português como L2, o que pressupõe que as outras línguas sejam L1. O fato de os dados dos formadores terem mostrado resultados mais acentuados de L2 para aquela língua, deve ter o seu centro no fato, para além de pertencerem a geração próxima a independência relativamente aos formandos, também apresentam o fator idade – imanente ao fator anterior – que pode ter contribuído para um *input* deficiente (GONÇALVES, 2000, p. 66), pelos fatores que ela chama, citando Lakshmanan (1994), de constrangimentos maturacionais e que provocam um insucesso na aquisição da L2, podendo até ter afetado o seu processo de ensino e aprendizagem (do português) ao longo da instrução, como fizemos referência.

O ensino desta língua como L2 tem suscitado muito interesse em pesquisas e em formações de pós-graduação, pelo menos em Moçambique, motivado pela situação linguística a que estamos sujeitos. Na verdade, a gênese desses estudos a esses níveis – com uma prática em processo de consolidação nas escolas – tem a sua sustentação porque o PM é que é praticado no país e até no ensino como variedade enraizada – estando em debate questões que se prendem com a prática das metodologias de ensino – apesar do PE ser oficial.

Numa abordagem englobante, o ensino da L2 pode ser suportado pelos estudos propostos por Bronckart em 1999 (PINTO; SOUZA E BARRETO FILHO, 2013, p. 23), os quais podemos referenciar para o estudo do português L2. No mesmo, Lousada (2010), citada por esses autores, avança na explicação que três níveis de análise: o dos pré-construídos, que analisa “as condições e o funcionamento dos textos partindo do princípio de que os gêneros textuais são produto de uma atividade de linguagem coletiva, organizada pelas formações sociais visando adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais” (idem); o das mediações segundo o qual o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)⁴⁵ interessa-se “pelas

⁴⁵ “Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente do Interacionismo Social, que se baseia em uma articulação das obras de Marx e Vygotsky entre outros, buscando desenvolver um programa de pesquisa voltado para uma “Ciência do Humano”” (PINTO, SOUZA E BARRETO FILHO, 2013, p. 23).

mediações nos sistemas educativos, por se tratar de um local universal de formação nas sociedades contemporâneas” (idem) e do desenvolvimento, no qual o ISD interessa-se “pelas condições de construção das pessoas e [...] pelas condições de transformação dos construídos sócio-históricos” (p. 24).

No nível do pré-construído realçamos que o PM, considerado como L2 no país, é uma construção social, cujas estruturas são assumidas por todos falantes que a constitui. Suas estruturas continuam se consolidando cada tempo que passa e pode-se perceber o seu uso em certas manifestações literárias como reflexo do dia a dia da sociedade moçambicana. Apesar de termos uma camada de casos em que o PM possa ser L1 de alguns falantes em extensão não muito clara com o PE, alguns gêneros textuais que circulam nesta sociedade apresentam-se com traços do PM como L2. É daqui que o seu aproveitamento deve ser feito para o ensino, ou seja, partirmos de situações concretas da sociedade para a sala de aula – adverte-se o fato de haver nesta sociedade indivíduos que também têm o português como L1.

Tomando em conta o segundo nível de análise “o ISD postula que as mediações formativas se realizam em vários locais com aprendizes de estatutos diversos (BRONCKART, 2008 apud PINTO; SOUZA E BARRETO FILHO, 2013, p. 24)”. Como enquadrá-lo para as situações concretas de Moçambique? Achamos nós que por o país ter uma situação linguística em que o multilinguismo é o predominante, por um lado, e o português se encontrar na situação de ter estatutos diferentes (L1 e L2), por outro lado, aliado ao fato de perfilarem duas normas linguísticas com papéis diferentes (PE oficial e PM praticado), que também concorrem para dentro deles terem falantes com dois estatutos diferentes, este modelo pode se adequar para esse mosaico de situações no ensino nos IFPs, colocando a questão do ensino do gênero em primeiro plano. Assumimos, assim, ser a escola o local universal de formação à luz desta teoria, em que uma pedagogia que acomode os dois grupos de falantes possa ter o seu efeito desejado. Partimos de princípio que na maioria dos casos, as estruturas do português como L2 são o reflexo das estruturas do PE blindadas com os fatores socioculturais.

Ajustamos as condições de construção das pessoas referidas no terceiro nível no ensino da LP como L2 nos IFPs através não só da sua inserção nas estratégias de busca de uma pedagogia menos conflitante, mas num processo que consideráramos de desconstrução e construção dos indivíduos ligados ao sistema de ensino e formação nessas instituições. Através das práticas singulares dos formadores nos IFPs sobre o português buscaremos compreender suas regularidades discursivas que possam servir de modelos para acomodar o ensino do português como L2, portanto, partindo das suas metodologias.

Dessa forma, as condições ligadas à transformação dos construídos sócio-históricos em referência inserem-se numa visão de busca de um modelo apropriado para a situação linguística real do país. Desde a independência nacional o ensino do português - seja como L1, seja como L2 - sempre foi visto como atividade apenas do professor formado nesta língua, apesar de todo cuidado que se observa em alguns planos curriculares. A assunção de uma consciência através das suas práticas metodológicas e avaliação que delas se fazem dos formandos e deles próprios de que esta língua também pode ser ensinada por todos os professores, em todas as disciplinas e em todas aulas é um desafio para nós. A pesquisa sobre o ensino desta língua como L2 em curso no país e sua assunção nas escolas estabilizou em parte o olhar sobre o conflito entre o PE padrão e o PM praticado e em formação. No entanto, a partir deste pressuposto não se deve ignorar a circulação do português como L1 – independente da sua variedade – sendo necessário inserir as práticas metodológicas de um estatuto desta língua no outro (L1 e L2). Vejamos a seguir a operacionalização do capítulo cinco sobre a língua portuguesa e as condições de possibilidade.

CAPÍTULO 5: A LÍNGUA PORTUGUESA E AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE: DOMÍNIOS E DISPOSITIVOS TÉCNICOS E TECNOLÓGICOS

Aparece, assim, o projeto de uma *descrição dos acontecimentos discursivos* como horizonte para a busca das unidades que aí se formam. Essa descrição se distingue facilmente da análise da língua. Certamente só podemos estabelecer um sistema linguístico (se não o construirmos artificialmente) utilizando um corpo de enunciados ou uma coleção de fatos de discurso; mas trata-se, então, de definir, a partir desse conjunto que tem valor de amostra, regras que permitam construir eventualmente outros enunciados diferentes daqueles: mesmo que tenha desaparecido há muito tempo, mesmo que ninguém a fale mais e que tenha sido restaurada a partir de raros fragmentos, uma língua constitui sempre um sistema para enunciados possíveis – um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos. O campo dos acontecimentos discursivos, em compensação, é o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas: elas constituem, entretanto um conjunto finito. Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser constituídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? (FOUCAULT, 2008a, p. 30).

A prática analítica no campo educacional é uma empreitada que envolve sujeitos que dia a dia se identificam com suas práticas. O presente capítulo tem em vista analisar discursos de formandos e formadores dos IFPs sob o escopo teórico e metodológico de Michel Foucault e da Linguística Aplicada. Para este estudioso, “é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2012, p. 73-74). Os discursos dos nossos informantes descrevem as práticas didático-linguísticas inerentes a sala de aula, em Moçambique, no processo de formação de professores primários – com a atenção virada para o ensino de/em português. É em função dessas práticas que circunscrevemos a tese segundo a qual devido à falta de uma política linguística-educacional responsiva, o ensino de/em português nos IFPs em Moçambique é conduzido de acordo com os modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador, o que dificulta a instituição de prática (s) pedagógica (s) “uniformizadora (s)” que atente (m) minimamente ao respeito às diversidades linguística e étnica-cultural no ensino e na formação de professores de/em português.

No seio das relações históricas e de práticas concretas, a relação de saber/poder cria condições de possibilidade para o funcionamento político e social do português, conforme já

nos referimos em capítulos anteriores. Sob este prisma, recordamos que o questionamento para o nosso estudo apresenta a seguinte formulação: sob o exercício das tecnologias do biopoder e da biopolítica como os dispositivos *pacto de segurança* e *exclusão pela língua* instituem condutas contraditórias em torno do funcionamento do português europeu (norma prescritiva e oficial) e da variedade emergente do português em Moçambique (norma objetiva) para o ensino e a formação de professores do/em português nos IFPs no país, fato que dificulta a implementação de práticas pedagógicas “uniformizadoras” em sala de aula, bem como ao aprimoramento de políticas de inclusão social?

A prática analítica e a descrição em torno desse questionamento serão desenvolvidas pela consideração de que o PE, de base escrita, exerce-se norma “imaginada”, ao mesmo tempo em que o PM, de base oral, exerce-se norma “praticada”, inscrita nos campos político e o social.

Neste capítulo, o *corpus* que sustenta a prática analítica é constituída por séries enunciativas I, II, III E IV, formadas por formandos (I) e formadores (II, III e IV) dos IFPs da província da Zambézia, em Moçambique no ano de 2015, conforme os quadros constantes do no item 5.1, cuja materialidade são as respostas aos questionários usados para a coleta de dados. Para três IFPs da Província de Zambézia (Quelimane, Nicoadala e Morrumbala), os questionários compreenderam o único ano presencial, que corresponde conforme anunciamos, ao período integral do curso de formação. Coletamos os dados no IFP de Alto Molócue, com a particularidade de ser o único da província com o modelo de formação de três anos⁴⁶. Considerando a problematização que nos inquieta e o objetivo geral proposto para esta investigação, que é de compreender como as tecnologias do biopoder e da biopolítica, regidas pelos dispositivos *pacto de segurança* e *exclusão pela língua*, instituem condutas contraditórias em torno do funcionamento do português europeu (norma prescritiva e oficial) e da variedade emergente do português em Moçambique (norma objetiva) para o ensino e a formação de professores do/em português nos IFPs no país, fato que dificulta a implementação de práticas pedagógicas “uniformizadoras” em sala de aula, bem como ao aprimoramento de políticas de inclusão social, trataremos, a seguir, de questões metodológicas da análise, com incidência para a descrição dos dados, desde a concepção dos questionários, a utilização dos instrumentos, a geração dos dados até a concepção dos padrões quantitativo-qualitativos da análise.

⁴⁶ Curso implantado como piloto no país.

5.1 POR UMA DESCRIÇÃO DOS DADOS

A nossa prática analítica se funda nos dados saídos das respostas dos formandos e dos formadores dos IFPs de Quelimane, de Nicoadala, de Morrumbala e de Alto Molócue, na província da Zambézia, em Moçambique, no ano de 2015. Para os formandos o total escolhido aleatoriamente foi de 100, sendo 25 para cada instituição e para os formadores trabalhamos com os que estiveram disponíveis no ato do inquérito, sendo 9 que medeiam disciplinas da área de Língua Portuguesa, 4 ensinam disciplinas Línguas Bantu/ Metodologia do Ensino Bilingue e 16 transmitem seus conhecimentos nas disciplinas Metodologias das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, de Educação Física e Tecnologia de Informação, Comunicação e Organização escolar. Desses IFPs, apenas o de Alto Molócue é que tem uma formação de três anos, mas em fase experimental, sendo os restantes ainda com a formação de um ano presencial – o Plano Curricular de Formação de Professores Primários (PCFPP) em vigor preconiza que após a formação os professores formados terão uma formação contínua, mas o relato dos informantes indicou que tal formação ainda não institucionalizou como tal, havendo professores que por iniciativa própria procuram elevar os seus níveis de ensino.

Com efeito, concebemos questionários para colher respostas desses **dois** grupos de informantes, pois que pretendíamos obter informações diretamente desses sujeitos. Nessa ótica, o questionário serviu como instrumento de obtenção de dados junto aos formadores e aos formandos. O tipo de questionário tido em conta na pesquisa foi o de perguntas “abertas”, o que possibilitou o desenvolvimento do seu raciocínio. Igualmente, consideramos a análise documental como uma técnica de recolha de dados, através da operacionalização dos PCFPPs, no caso concreto, o de 2006 que forma professores no modelo de 10^a+1 ano de formação e o de 2010 que forma professores no modelo de 10^a+3 anos de formação, auxiliando a nossa pesquisa e a análise e reflexão de dados saídos dos questionários.

Dessarte, realçamos que o questionário dirigido aos formadores teve como princípio orientador os elementos constitutivos dos PCFPPs referenciados e em vigor. Igualmente, serviu de base para a concepção das perguntas do questionário, as orientações emanadas nos programas das disciplinas e nos respectivos conteúdos (componentes curriculares). Considerou-se, nesse âmbito, os formadores das disciplinas ministradas nos dois currículos, cuja finalidade era compreender, através dos questionários, os níveis de preparação e de transmissão dos assuntos/conhecimentos propostos e de cumprimento das orientações sugeridas nos PCFPP. Da mesma forma, as perguntas do questionário para os formandos tiveram como propósito compreender o grau de receptividade dos assuntos/conhecimentos transmitidos pelos formadores, por um lado; e, de outro, o grau de transformação desses formandos para sujeitos

professores capazes de atuar no ensino básico, considerando serem sujeitos e objetos de todo o processo de ensino e aprendizagem, à luz da concepção dos próprios planos curriculares, dos programas de ensino, dos conteúdos das disciplinas e orientações para a execução desses dispositivos.

5.1.1 Em torno dos *enunciados-comando*: o significado e objetivo das perguntas dos questionários

Em volta do quadriculamento disciplinar do português como língua de ensino e de formação de professores nos Institutos de Formação de Professores em Moçambique – como tema do nosso estudo – recordamos que pretendemos – como **objetivo (geral)** – compreender como as tecnologias do biopoder e da biopolítica, regidas pelos dispositivos *pacto de segurança e exclusão pela língua*, instituem condutas contraditórias em torno do funcionamento do português europeu (norma prescritiva e oficial) e da variedade emergente do português em Moçambique (norma objetiva) para o ensino e a formação de professores do/em português nos IFPs no país, fato que dificulta a implementação de práticas pedagógicas “uniformizadoras” em sala de aula, bem como ao aprimoramento de políticas de inclusão social.

Assim, enquadrámos as perguntas dos questionários concebidos para a coleta de dados nos IFPs na Zambézia, em Moçambique, em número de quatro, segundo a sua natureza – formandos, por um lado, e conjunto de disciplinas que ministram, por outro lado – que nos permitiram observar a estruturação do ensino nestas instituições a partir das orientações plasmadas nos PCFPP, bem como nos permitirão refletir sobre a busca de metodologias aceitáveis para a situação linguística atual do português no país, através da caracterização dos pressupostos teórico-metodológicos usados pelos formadores nas salas de aula e de todos os fatores que proporcionam tais metodologias. Pensamos, enfim, que a partir das diversas respostas que subjetivam cada informante se abrirá opções para concretizar o nosso objetivo de estudo e responder a nossa pergunta de partida, retomados no presente capítulo.

Em função disso, para a organização dos questionários aos sujeitos-informantes obedecemos o critério de serem formandos e formadores, sendo a categorização destes a partir das disciplinas, para depois organizarmos – em função das respostas – quadros em que eles foram distribuídos em **quatro** grupos de acordo com suas práticas discursivas, conforme: 1- formandos que são capacitados por cada uma das disciplinas abaixo – sendo parte imanente da formação; 2 - formadores cujas disciplinas têm conteúdo que constituem um bloco relacionado com a língua portuguesa e o ensino dela: Técnicas de Expressão, Língua Portuguesa (I e II), Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Didática do Português (I e II); 3 - formadores

cujas disciplinas formam o bloco em torno da Educação Bilíngue: Educação Bilíngue, Metodologia de Ensino Bilíngue, Línguas Bantu de Moçambique, Línguas Moçambicanas; 4 - formadores de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, Metodologia de Ensino de Ciências Naturais, Metodologia de Ensino de Matemática, Metodologia de Ensino de Educação Física, Tecnologia de Informação e Comunicação, Organização e Gestão Escolar.

Sendo assim, a partir das perguntas formuladas em cada natureza do questionário trabalhamos com 3 partes para o grupo de seguintes participantes: formandos, formadores da área de Língua Portuguesa e de outras áreas que não são de línguas. Tais partes, que depois constituíram nossas séries enunciativas, compreendem o “perfil sociolinguístico”, o “português na sala de aula” e “estratégias teórico-metodológicas” usadas pelos formadores. Entretanto, para o grupo de participantes de formadores de Línguas Bantu/Ensino Bilíngue apenas trabalhamos com 2 partes, nomeadamente, o perfil sociolinguístico e o português na sala de aula pela natureza das grades curriculares em cujas metodologias são viradas para as LBs. Essas partes foram configuradas de acordo com a tendência das perguntas por nós formuladas – ou seja, o propósito de cada pergunta à luz dos objetivos que propomos para a pesquisa. No entanto, devido a vastidão dos dados por nós colhidos analisaremos as partes ou séries enunciativas ligadas ao “perfil sociolinguístico”, ao “português na sala de aula” e às “estratégias teórico-metodológicas”. Os detalhes sobre a concepção dessas partes/séries se apresentam nos parágrafos e subcapítulos que se seguem:

Para os formandos:

Parte 1: Perfil sociolinguístico dos formandos (itens 1, 2, 3, 5, 9, 11) (quadro 1, 3, 4, 2)

A parte inicial do questionário visou traçar o perfil sociolinguístico de professores e de alunos dos Institutos de Formação de Professores (IFPs), sujeitos informantes desta pesquisa. O objetivo das perguntas propostas nesta etapa foi o de obter dados/informações que revelassem como o uso de outras línguas intervêm no uso do português oficial em Moçambique.

Para tanto, a **idade** (pergunta 1) cria as condições de possibilidade de avaliarmos o estágio de consolidação e domínio da língua oficial, considerada aqui em princípios de letramento e proficiência na modalidade escrita – conforme tratados às páginas X e Y. Quanto ao **sexo** (pergunta 2) e a **naturalidade** (pergunta 3), consideramos que os dados reúnem uma amostragem quantitativa do grau de representatividade genérica e cultural/heterogênea dos informantes circunscritos ao contexto multilíngue.

A pergunta 5 do questionário - **línguas que fala** - visou levantar as línguas em uso no país, categorizando-as como primeira, segunda, terceira ou ainda quarta língua. Dado indicador

sobre o papel de línguas não oficiais e circunscritas ao processo de ensino e de aprendizagem nos IFPs.

O **nível de ingresso** (pergunta 9) dos formandos nos IFPs apresenta dois indicadores. Um deles se liga à língua que os formandos falam - estágio de consolidação e domínio da língua oficial - e outro se enquadra no entendimento que se procura ter quanto às exigências de ingresso para a formação, de acordo com o plano curricular de formação de professores primários (PCFPP) - 10ª classe ou equivalente.

A **mobilização para a frequência dos cursos** (pergunta 11) nos IFPs tem o objetivo de indicar as possíveis motivações justificadas pelo formando para o seu ingresso, dadas as inúmeras possibilidades a serem apresentadas.

Parte 2: O português na sala de aula (perguntas 1, 2, 3, 15 e 17 do roteiro) (quadros 8; 9)

Concebeu-se este campo com o intuito de congregar perguntas que demandam respostas que veiculam o lugar e a operacionalização do português em Moçambique na sala de aula, na visão dos formandos, tendo em conta a capacitação que vinham recebendo dos formadores. Partimos de princípio de que essa língua é falada nas salas de aula de forma muito diferente pelos alunos, ou seja, devido ao contato das línguas que coexistem com o português - propiciando variedades distintas do europeu - escolhida como padrão. Fazem parte desse campo as respostas às perguntas que se seguem:

1. Como professor em formação deste Instituto, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique? (pergunta 1);
2. Quanto ao padrão da língua portuguesa (com suas normas e regras próprias), qual a conduta mais apropriada a ser adotada para o ensino Básico em Moçambique? Justifique a sua resposta (pergunta 2);
3. Qual a língua de ensino você utiliza em aulas do ensino Básico? Caso ainda não atue nesse nível de ensino, qual a língua ou variedade pretende utilizar? Justifique a sua resposta (pergunta 3);
4. Como você, formando, interpreta/valoriza a existência de duas variedades do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos das disciplinas? (pergunta 15);
5. No processo avaliativo das disciplinas, o fato de você, como aluno, utilizar-se do português como L1 ou como L2 é levado em conta pelo formador como um dos critérios a ser avaliado? Porquê? (pergunta 17).

Especificamente, formulamos a pergunta 1 com o objetivo de colhermos informações do formando sobre matérias ligadas à situação linguística do país e seu condicionamento na formação de professores, pela existência de um mosaico linguístico-cultural no país e, na sequência, pela falta de uma planificação/política linguística que responda eficazmente este cenário nos ambientes de sala de aula.

A pergunta 2 do questionário surge para obter do formando uma reflexão ligada ao conflito entre o político e o social na forma de concepção da língua portuguesa, sobretudo na sala de aula. Igualmente, partindo do princípio que Moçambique parece caminhar com uma espécie de duas normas do português, sendo uma prescritiva (português europeu) e outra objetiva (variedade do português falado em Moçambique), pretende-se que o formando se posicione em relação a este fato, uma vez que o nível de sua atuação profissional é o ensino Básico, onde a língua é de extrema importância para a veiculação do processo de ensino e de aprendizagem.

O nosso objetivo com a pergunta 3 é fazermos o desdobramento do referido no PCFPP de que a língua portuguesa é a que deve ser usada para o ensino⁴⁷, sem realce a qualquer forma de modificação que a mesma vem sofrendo devido ao contato que sofre com outras línguas coexistentes. Por isso, achamos pertinente obter do formando - cuja formação se gerencia por aquele dispositivo - sobre o seu conhecimento em relação à língua portuguesa no ensino Básico – seu campo de atuação – no país.

Pergunta 15: constatando-se a existência de uma espécie de duas normas no país e não havendo uma reflexão prática sobre o fato na formação do futuro professor, pretendemos obter, do formando, informação sobre a prática da existência dessas “normas” na sala de aula e na operacionalização de todas as disciplinas – reflexão sobre a forma como os formadores concebem a questão das variedades nos seus planos de lição e na transmissão de conteúdo.

O significado da pergunta 17, neste campo, está intimamente ligado ao cenário atual do país em que se constata que, apesar do número da população com línguas bantu como maternas estar a decrescer tanto nas áreas rurais como nas urbanas relativamente aos resultados dos censos anteriores (1980; 1997 e 2007; presumimos que o mesmo cenário prevaleça com o Censo de 2017), este grupo da população continua maior em relação à população que tem o português como língua materna⁴⁸. Por esse fato, a pergunta tem por objetivo conseguir do formando

⁴⁷ A Língua Portuguesa deverá merecer um tratamento privilegiado por parte de todos os formadores, independentemente da disciplina que lecionem, porque ela é a língua de instrução e o seu domínio deve ser assegurado por todos os intervenientes no processo de formação (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 16).

⁴⁸“(…) os dados do Censo de 2007 mostram que tanto a maioria dos recenseados residentes em áreas rurais (91.7%) quanto a maioria dos residentes em áreas urbanas (71.1%) tem uma língua Bantu como sua língua materna (...).

informação sobre a prática avaliativa levada a cabo pelo formador nas provas, considerando que o nível de proficiência do português é diferente para cada formando – na mesma sala há formandos com esta língua como L1 e outras como L2. Avaliar o modo como o formando entende a prática avaliativa pelos formadores.

Parte 3: Estratégias teórico-metodológicas (perguntas 8, 9, 10, 11, 12 e 13 do roteiro) (quadros 13 e 14)

O objetivo deste campo é de obter informações do formando acerca do empenho dos formadores na transmissão das matérias e das metodologias ao longo do processo de ensino e aprendizagem, bem como acerca das metodologias que poderá usar no campo de atuação junto das crianças do ensino básico num país em que as variedades do português europeu e moçambicano disputam seu espaço, nó-górdio para o ensino. Fazem parte desta série as perguntas abaixo:

6. Quanto à oralidade, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique (pergunta 8).
7. Quanto à leitura, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique (pergunta 9).
8. Quanto à escrita, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique (pergunta 10).
9. Quanto à análise linguística, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique (pergunta 11).
10. Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas pelos formadores na sua formação, para amenizar ou não o conflito entre o português como L1 e como L2, quanto à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguística atendem às necessidades dos alunos do ensino Básico? Explique por que tal capacitação é eficaz ou não (pergunta 12);

Um pouco mais de um quarto da população urbana (26.3%) declarou ter o Português como sua língua materna. A percentagem de residentes que declararam ter uma língua materna diferente de uma língua Bantu ou do Português é muito baixa” (CHIMBUTANE, 2012).

11. Ainda, em relação à questão 12, você considera que a formação proporcionada a si atende, de modo efetivo, às necessidades das crianças que falam Português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula? (pergunta 13).

As perguntas 8, 9, 10 e 11 foram planejadas com o objetivo de obter do formando dados sobre a prática/implementação na sala de aula do preconizado nos programas de ensino sobre a oralidade, leitura, escrita e análise linguística pelos formadores - sobretudo nas disciplinas ligadas ao português – e se eles suavizam o choque entre o português como L1 e como L2 em alunos na mesma sala de aula.

O estipulado na pergunta 12 foi gerado à luz do que foi preconizado no PCFPP de que o mesmo teria sido concebido mediante as transformações no ensino Básico e das suas matérias. O objetivo da pergunta é que o formando nos forneça informações de como o formador articula o previsto no PCFPP com os conhecimentos que transmite na sala de aula.

Na pergunta 13 o nosso objetivo é de obtermos do formando o aprimoramento metodológico do português plasmado nos programas de ensino para as variedades do PE e do PM. O outro objetivo prende-se em ter uma informação dos formandos sobre a aplicação das metodologias na mesma sala de aula para alunos com um grau de proficiência do português diferenciados - falam português como L1 e outras como L2 – tal como nos indica o Censo de 2007 (CHIMBUTANE, 2012).

Para todos os formadores:

Parte 1: Perfil sociolinguístico (itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 do perfil) (quadros 5, 6 e 7)

A informação sobre a **idade** destes formadores (ponto 1) nos fornece a indicação da consolidação – no nível do conhecimento e proficiência - que se tem da (s) língua (s) que o informante fala, aliando ao seu testemunho nas diversas etapas de transformação linguística no tocante aos vários papéis que a (s) língua (s) têm ou tiveram na sociedade moçambicana. Por sua vez, a informação sobre o **sexo** (ponto 2) e a **naturalidade** (ponto 3) dos formadores mostram o grau de representatividade genérica e cultural/heterogênea no complexo fenômeno linguístico do país.

O item sobre **línguas que fala** (ponto 4) permite obter dos formadores inquiridos informação sobre o uso/proficiência das línguas existentes no país, conforme se são faladas como primeira, segunda, terceira ou quarta línguas por cada formador. Este é um indicador para a obtenção da informação sobre a ocorrência das variedades que perfilam o espaço (sócio) linguístico moçambicano e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo em torno do ponto 5, “**atua na Instituto de Formação de Professores de ...**” é de colhermos do formador o IFP onde atua na sua prática profissional, dentre os quatro escolhidos para o nosso estudo (de Quelimane, de Nicoadala, de Morrumbala e do Alto-Molócue). A obtenção da informação desses formadores nos fornecerá o conhecimento abrangente sobre a implementação das orientações plasmadas, tanto no PCFPP como no programa das disciplinas.

O ponto 6 sobre a **língua de ensino que utiliza** foi concebido com o objetivo de obter dos formadores informação que prove o que está recomendado no PCFPP de usar o português como língua de ensino/de instrução, através das suas práticas pedagógicas.

“**Professor na disciplina ___ há ___ meses e ___ anos**”, ponto 8 do perfil sociolinguístico, foi formulado com o objetivo de obtermos dos formadores informação sobre sua experiência na atuação nos IFPs nas áreas respectivas e no olhar que têm sobre a (s) língua (s) no país, em geral, e sobre a língua portuguesa em particular - no que diz respeito às suas variedades (o PE e o PM).

Para os formadores em torno da Língua Portuguesa (LP) e de Línguas Bantu/ Metodologia do Ensino Bilíngue (EB) (perguntas 1, 2 e 3 dos questionários):

Parte 2: O português na sala de aula (quadros 10 e 11)

Este campo foi concebido com o objetivo de obter dados dos formadores destas áreas através das perguntas ligadas à situação linguística de Moçambique, interpretação da existência da variedade do PE e do PM e, destas a que mais se usa na transmissão das matérias, tendo em conta algumas referências nos programas de ensino das disciplinas concebidas no PCFPP e lacunas relativamente às metodologias para se lidar com tais questões. Vejamos as seguintes perguntas:

- ▶ Como professor da disciplina _____, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique? (pergunta 1 – LP e EB);
- ▶ Como você, professor, interpreta/valoriza a existência de duas variedades do português em Moçambique na abordagem dos assuntos desta disciplina, com os formandos? (pergunta 2 – LP e EB);
- ▶ Qual a variedade da língua portuguesa você usa na interação/transmissão de conhecimentos (conteúdos) na sala de aula? Justifique a sua resposta (pergunta 3 – LP e EB).

A pergunta 1 tem como objetivo colhermos informação dos formadores sobre questões ligadas à existência de muitas línguas do país e sua implicação na sociedade e na formação de

professores, aliado à inexistência de uma planificação/política linguística que responda eficazmente este cenário nos ambientes de sala de aula.

Pretendemos com a pergunta 2 colhermos dos formadores destas áreas, de uma forma geral, informação sobre a existência das variedades do PE e do PM e sua implicação no processo de ensino e aprendizagem, num país em que a língua adotada como oficial é o português (europeu).

Com a pergunta 3 tivemos como objetivo obtermos dos formadores destas áreas, de uma forma muito específica, informação sobre a existência das variedades do PE e do PM na planificação das suas lições e na sua operacionalização em sala de aula, tendo como base a ocorrência dessas variedades na sociedade moçambicana.

Para os formadores de em torno da Língua Portuguesa (LP):

Parte 3: Estratégias teórico-metodológicas (perguntas 4, 6, 7, 8, 9, 10 e 11) (quadro 15)

O campo sobre as **estratégias teórico-metodológicas** foi idealizado com o objetivo de obter dos formadores sobre o seu grau de envolvimento na transmissão das matérias e das metodologias que poderão ser usadas pelos formandos no campo de atuação com as crianças do ensino Básico num país em que o PE e o PM disputam seu espaço, nó-górdio para o ensino. Fazem parte desta série as perguntas abaixo:

- ▶ Você considera que a disciplina “Técnica de Expressão”, “Língua Portuguesa I”, “Língua Portuguesa II”, “Metodologia de Língua Portuguesa”, Didática do Português I”, “Didática do Português II” contribui para a formação do professor do ensino primário quanto a sua própria atuação metodológica para o ensino de língua portuguesa europeia para alunos cuja língua materna seja a língua “Bantu” ou a variedade “língua portuguesa falada em Moçambique”? Aponte três modos de contribuição (pergunta 4);
- ▶ Quanto à oralidade, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique (pergunta 6);
- ▶ Quanto à leitura, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique (pergunta 7)
- ▶ Quanto à escrita, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique (pergunta 8);

- ▶ Quanto à análise linguística, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique (pergunta 9);
- ▶ Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas por você na capacitação do formando quanto à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguística atendem às necessidades dos alunos do ensino Básico? Explique por que tal capacitação é eficaz ou não (pergunta 10);
- ▶ Ainda, em relação à questão 10, você considera que a formação proporcionada ao aluno do Instituto de Formação de Professores atende, de modo efetivo, às necessidades das crianças que falam português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula? (pergunta 11).

A pergunta 4 tem como objetivo de obter dos formadores informação sobre a contribuição das disciplinas da área de língua portuguesa na formação de professores primários de/em português, vista por formadores dessas disciplinas, enquanto planejadores das lições e cumpridores das orientações dos dispositivos curriculares.

As perguntas 6, 7, 8 e 9 foram planejadas com o objetivo de colher dos formadores dados sobre a prática/implementação que eles fazem, na sala de aula, do preconizado nos programas de ensino, sobretudo das disciplinas em torno da língua portuguesa. Ao mesmo tempo, as perguntas foram concebidas para obter informação dos formadores sobre as habilidades da língua necessárias para que o formando ou a criança tenham a proficiência da língua (portuguesa) exigida. Os objetivos da formulação dessas perguntas estendem-se na obtenção dos formadores de informação sobre a proficiência dos formandos nas variedades do PE e do PM existentes no país, pertinentes para o ensino e aprendizagem na sala de aula.

O objetivo da pergunta 10 é de obter informação dos formadores desta área sobre a eficácia das metodologias ligadas à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguística para o processo do ensino e aprendizagem no ensino Básico, em estreita ligação com os pressupostos referenciados no PCFPP.

Na pergunta 11 o nosso objetivo é de colhermos dos formadores dados inerentes ao aprimoramento metodológico do português nas variedades do PE e do PM nos programas de ensino, planejamento das suas lições e operacionalização dessa prática na sala de aula. Outro objetivo ligado a formulação desta pergunta é de obter informação sobre a existência, nas mesmas salas de aula, de alunos com um grau de proficiência do português diferenciados - falam português como L1 e outras como L2 – tal como nos indica o Censo de 2007 – os dados

do Censo dão uma referência da população com idade a partir de 5 anos, idade anterior concebida para a criança ingressar na 1ª classe em Moçambique -, sendo importante perceber como o formador lida-se com este fato.

Para os Formadores de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, Metodologia de Ensino de Ciências Naturais, Metodologia de Ensino de Matemática, Metodologia de Ensino de Educação Física, Tecnologia de Informação e Comunicação, Organização e Gestão Escolar:

Parte 2: O português na sala de aula (perguntas 1, 2, 3, 4, 5 e 6) (quadro 12)

O objetivo deste campo é pôr os formadores a refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem nos IFPs em torno do português na sala da aula com perguntas ligadas à situação linguística de Moçambique, interpretação da existência da variedade do PE e do PM e, destas a que mais se usa na transmissão das matérias. Tem-se em conta algumas referências dos programas de ensino das disciplinas desta área concebidas no PCFPP e nas lacunas relativamente às metodologias para se lidar com tais questões. Vejamos as seguintes perguntas:

- ▶ Como professor da (s) disciplina (s) em referência⁴⁹, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique? (pergunta 1)
- ▶ Como professor da (s) disciplina (s) em referência⁵⁰, qual a percepção que você tem sobre a língua portuguesa em Moçambique, em seus aspectos sociopolítico e cultural? (pergunta 2)
- ▶ Como você, professor, interpreta/valoriza a existência de duas variedades do português em Moçambique na abordagem dos assuntos desta disciplina, com os formandos? (pergunta 3)
- ▶ Qual a variedade da língua portuguesa você usa na interação/transmissão de conhecimentos (conteúdos) na sala de aula? Justifique a sua resposta (pergunta 4)
- ▶ Das duas variedades da língua portuguesa, em qual delas os formandos desenvolvem os seus trabalhos na (s) disciplina (s) em referência⁵¹? (pergunta 5).

⁴⁹ Refere-se a cada uma das disciplinas mencionadas no subtítulo

⁵⁰ Idem.

⁵¹ Idem.

- ▶ No processo avaliativo da (s) disciplina (s) em referência⁵², o fato de o aluno utilizar-se do português como L1 ou como L2⁵³ é levado em conta por você como um dos critérios a ser avaliado? Porquê? (pergunta 6).

A pergunta 1 deste campo tem como objetivo colhermos dos formadores informação sobre a situação linguística do país e sua implicação na formação de professores à luz da coexistência de muitas línguas e, conseqüentemente a inexistência de uma planificação/política linguística que responda eficazmente este cenário nos ambientes de sala de aula.

Com a pergunta 2 tínhamos como objetivo obter informações dos formadores acerca do lugar da língua portuguesa tanto no espaço social quanto no espaço de sala de aula, considerando ser uma língua que apresenta duas variedades e ser a língua oficial e obrigatória de ensino no país.

Pretendemos com a pergunta 3 obter informação dos formadores sobre a existência de variedades do PE e do PM no ensino, no geral e na transmissão das matérias aos formandos, em particular, num país em que a língua adotada como oficial é o PE.

O objetivo da pergunta 4 se circunscreve em saber do formador a variedade com que se serve para a planificação das suas lições, bem como para a transmissão e/ou mediação das matérias, conforme PE ou PM.

Na pergunta 5 o nosso objetivo era obter dos formadores informação sobre a variedade que o formando usa durante a realização das atividades ligadas a essa determinada disciplina, entre o PE ou o PM.

Igualmente, o nosso objetivo com a pergunta 6 era de obter dos formadores informação sobre a variedade com a qual se baseiam para a avaliação dos trabalhos realizados pelos formandos, tomando em conta que as duas coexistem na mesma sala de aula - o PE ou o PM – e que uns destes têm o português como L1 e outros como L2.

Parte 3: Estratégias teórico-metodológicas (perguntas 7 e 8) (quadro 16)

O presente campo é constituído por perguntas cuja natureza possibilita a busca de metodologias capazes de dar conta às quatro habilidades da língua (portuguesa) durante o processo de ensino e aprendizagem nos IFPs e nas disciplinas acima referidas em alunos com o português como L1 e outros como L2. Observe-se a seguir:

⁵² Idem.

⁵³ Entende-se por L1, a língua materna ou primeira língua; e L2 como a língua segunda ou adicional.

- ▶ Como avalia, teórico-metodologicamente, o desempenho dos formandos quanto à oralidade, à leitura (compreensão e interpretação), à escrita e à modalidade gramatical dos conteúdos ministrados na (s) disciplina (s) em referência? Justifique com a consideração de que tal fato capacita os mesmos formandos na sua atuação em alunos do ensino Básico? (pergunta 7);
- ▶ Ainda, em relação à questão 7, você considera que a formação proporcionada ao aluno do Instituto de Formação de Professores atende, de modo efetivo, às necessidades das crianças que falam o Português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula? (pergunta 8).

Com a pergunta 7 tínhamos como objetivo obter dos formadores o ajuizamento em relação aos pressupostos metodológicos ligados ao ensino das habilidades da língua portuguesa, o caso da oralidade, da leitura, da escrita e da modalidade da gramática na sala de aulas a partir da prática letiva da sua disciplina, pensando na capacitação do formando que atua no ensino Básico.

O objetivo da pergunta 8 é de possibilitar a busca junto do formador da informação sobre a coerência que há entre o que se ensina dos IFPs – orientações do PCFPP – e as necessidades dos alunos do ensino Básico, sobretudo aos alunos cujo português é L1 e outros cujo português é L2 na mesma turma/sala de aula.

5.1.2 A composição do nosso *corpus*: métodos de classificação e de nomenclatura⁵⁴

Partimos de princípio de que a partir das perguntas administradas aos informantes foi possível compreender a necessidade de se pensar em um critério diferente de ensino do/em português nos IFPs no país à mercê da (co) existência e de práticas discursivas de falantes com essa língua como L1 e como L2 na mesma sala de aula e, na sequência, o desenvolvimento da variedade do PM (co) existindo com o PE. A organização do nosso *corpus* teve em conta o pressuposto foucaultiano de campos de estabilização e de utilização. Serviremos do campo de estabilização para a produção de sentidos das respostas dos informantes, ao passo que o campo de utilização caracteriza enunciados categorizados por respostas dos informantes que compõem séries enunciativas (SE), como atrás fizemos referência (XYZ, onde o X é o grupo/área científica a que o informante pertence, de I à IV; Y é a série enunciativa respectiva que abaixo se descreve e Z é a IFP em questão, conforme Quelimane (1), Nicoadala (2) e Morrumbala (3),

⁵⁴ Extensão do subtítulo retirado de Foucault (2008a, p. 166).

por um lado, e Alto-Molócue (4), por outro lado, aplicável apenas para o grupo dos formandos). Assim, destacamos como séries enunciativas categorizadas as seguintes: para os **formandos** (grupo I) constituímos o perfil sociolinguístico (A) (quadros 1, 3, 4 e 2); o português na sala de aula (B) (quadros 8 e 9); estratégias teórico-metodológica usadas por formadores (E) (13 e 14). Referente aos **formadores** ligados à área da LP (grupo/área científica II) formamos o perfil sociolinguístico (A) (quadro 5); o português na sala de aula (B) (quadro 10); estratégias teórico-metodológica usadas na sala de aula (E) (quadro 15). Relativamente aos **formadores** ligados às Línguas Moçambicana/Ensino Bilíngue (grupo/área científica III) criamos apenas o perfil sociolinguístico (A) (quadro 6) e a concepção sobre o português na sala de aula (B) (quadro 11). Faz parte das séries enunciativas referentes aos **formadores** inerentes às áreas que não são de línguas (grupo/área científica IV) o perfil sociolinguístico (A) (quadro 7); o português na sala de aula (B) (quadro 12); estratégias teórico-metodológica para o ensino de/em português (E) (quadro 16).

Com vista a identificarmos os nossos informantes criamos códigos aleatórios e que tem a ver com as áreas/disciplinas onde se encontram vinculados. Considerando que “nenhuma palavra ou nenhuma proposição jamais visa a algum conteúdo senão pelo jogo de uma representação que se põe à distância de si, se desloca e se reflete numa outra representação que lhe é equivalente” (FOUCAULT, 1999a, p. 108), codificamos os formandos como **FndoXY** (onde o X é o IFP em que frequenta e o Y é o número do formando pela ordem aleatória de 1 a 25), formadores da área de Língua Portuguesa como **FdorLPX** (onde o X é o número do formador pela ordem aleatória de 1 a 9), formadores da área de Línguas Bantu/Metodologia de Ensino Bilíngue como **FdorEBX** (onde o X é o número do formador pela ordem aleatória de 1 a 4) e formador das disciplinas Metodologias das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, de Educação Física e Tecnologia de Informação e Comunicação como **FdorSNTEFX** (onde o X é o número do formador pela ordem aleatória de 1 a 16). Nesse sentido, entendemos, tal como Foucault (1999b, p. 108), que “as representações não se enraízam num mundo do qual tomariam emprestado seu sentido; abrem-se por si mesmas para um espaço que lhes é próprio e cuja nervura interna dá lugar ao sentido”, sendo aqueles, por isso, símbolos que representarão os nossos informantes.

Enquadraremos o estudo das metodologias de ensino do/em português como L1 e como L2, atendendo o perfil sociolinguístico dos formandos e até dos formadores nos IFPs no âmbito do que Foucault considera como “princípio regulador de análise: a noção de acontecimento, a de série, a de regularidade, a de condição de possibilidade” (FOUCAULT, 1996, p. 54). O acontecimento nos indica a emergência do português no país, considerando ter sido adotado

como oficial e de ensino no período pós-independência, enquanto processo saído de uma descontinuidade. Tal acontecimento terá suas repercussões na prática de sala de aula, sobretudo nos IFPs, na mobilização de metodologias que atendem ao cenário da existência de crianças com o português como L1 e como L2 a partir das séries enunciativas identificadas. Tais séries poderão propiciar a aparição de regularidades/recorrências das metodologias do ensino dessa língua como L1 e como L2 - regularidade dos discursos dos informantes sobre as práticas didáticas em contexto escolar. Considerando tal fato, nossa atenção será passar das regularidades às “condições externas de possibilidade” (FOUCAULT, 2008a), que assentam na busca de uma pedagogia que acomode as crianças com o português como L1 e como L2 na mesma sala de aula.

O procedimento analítico para a busca de tal pedagogia “uniformizante” terá em conta um arquivo recortado, constituído, por um lado, por enunciado (s) – acontecimento (s) cuja materialidade são os dispositivos que marcam o acontecimento da adoção do português europeu como língua oficial e de ensino no país, bem como os PCFPPs (Diretrizes curriculares) e, por outro lado, a partir das práticas discursivas e pedagógicas dos informantes – o **perfil sociolinguístico** dos informantes; a **influência do português na sala de aula (processo de ensino e aprendizagem)** e **as teorias e metodologias que usam para a mediação dos conteúdos**, que constituiremos na análise como séries enunciativas, que é o conjunto de formulações enunciativas (no nosso caso são as enunciações dos informantes a partir das respostas ao (s) enunciado (s) comando (s)), em oposição ao que a história tradicional chamou de unidade – cujos enunciados vão existir como comprovação das enunciações dos dispositivos. Em primeiro lugar, em cada item que consideramos de série enunciativa apresentaremos as enunciações dos informantes (formandos e formadores) – que fazem parte da respectiva série – de forma a que no passo seguinte possamos e, em segundo lugar, confrontar os enunciados dos formandos entre si e entre estes com o dos formadores – para os formandos apresentaremos em primeiro plano recortes de formandos dos IFPs de Quelimane, Nicoadala e Morrumbala e em segundo plano os recortes dos formandos do IFP de Alto-Molócue (num estudo comparativo), para compreendermos as regularidades dos enunciados de ambos devido aos modelos de formação diferentes seguidos por essas instituições – com vista a compreendermos a regularidade dos seus discursos na respectiva série. Em terceiro lugar confrontaremos os enunciados dos formadores da área de Língua Portuguesa, do Ensino Bilingue e das Ciências Sociais, Naturais, TICs, Educação Física e Gestão e Organização Escolar, em cada série enunciativa concebida para entendermos as práticas discursivas e pedagógicas de cada um sobre o ensino de/em português em torno do formando e sua regularidade. E, em último lugar faremos

a confrontação dos enunciados dos informantes com os dos dispositivos curriculares em referência (PCFPPs). Nos apoiaremos, assim, com a produção de sentido do campo de estabilização enunciativa, como atrás fizemos referência, bem como nas contradições discursivas concebidas por Foucault na descrição arqueológica.

Tais sentidos apontam para atitudes dos informantes em relação ao português na sala de aula que consideram o PE como a norma prescritiva e, em consequência, de ensino e as LBs como veículos para a compreensão das matérias; em haver uma moçambicanização do português; em usar-se o PM e PE em simultâneo; no ensino do/em português como L1 e como L2 na mesma sala de aula e na avaliação, bem como em haver uma indiferença em relação ao ensino do/em português na sala de aula – espaços em branco nas respostas (quadros 8, 9, 10, 11 e 12).

5.1.3 Padrões quantitativo-qualitativos de análise e as condições externas de possibilidade

Em torno da busca de uma pedagogia menos conflitante para o ensino de/em português elaboramos questionamentos que serviram de enunciado-comando para que os informantes se servissem de base para as suas respostas. Em cada série enunciativa já mencionada observamos enunciados-respostas diferenciados suscitados por cada pergunta que compõe o questionário e, por conseguinte, a própria série, em função da concepção, dos conhecimentos prévios e do grau de letramento de cada um deles em relação às matérias em questionamento.

Assim, para o estudo, priorizamos padrões da pesquisa qualitativo. Nossa opção por esta pesquisa motivou-se ao facto de pretendermos fazer um estudo ligado aos sujeitos, seus sentimentos, seus pensamentos, suas crenças, seus ideais e suas ações num contexto natural de prática discursiva. A escolha da pesquisa qualitativa tem o objetivo de desenvolver teorias fundamentadas ou construir conceitos eurísticos ou ainda descrever eventos (BOGDAN E BIKLEN, 1994). No caso concreto tratamos sobre o quadriculamento disciplinar do português como língua de ensino e de formação nos IFPs.

Do mesmo modo, recorreremos, como complemento dos padrões da pesquisa qualitativa, aos padrões da pesquisa quantitativa. Tal análise é realizada para o estudo dos resultados estatísticos representados por números, ou seja, por ter a característica de apresentar valores (dados) numéricos dos resultados de acordo com Mcmillan e Schumacher (1997), como são os casos das percentagens das respostas dos participantes da pesquisa nos quadros sobre a função de utilização e das referências do estatuto da línguas nos quadros sobre a função de estabilização. Os dados que foram quantificados foram os ligados às perguntas de natureza “aberta”, pois elaboramos a síntese das respostas fornecidas pelos participantes. Assim sendo,

registramos respostas quantitativas com percentagem de **zero**, por forma a mantermos a indicação da categoria em referência nos campos de utilização, bem como para o mesmo efeito em relação às posições do sujeito e das categorias ligadas às relações discursivas com os meios não discursivos, nos campos de estabilização.

Assim, partimos de princípio como referência o padrão segundo o qual tanto os formandos como os formadores estão a ser orientados para a tal formação pelo mesmo PCFPP – de um ano de formação para os IFPs de Quelimane, Nicosadala e Morrumbala e três anos de formação para o IFP de Alto-Molócue -, num contexto em que os parâmetros de educação são os mesmos para todos – enquanto cidadãos moçambicanos e com uma relação de reciprocidade/conformidade mútua no processo de transmissão/mediação das matérias no dia-a-dia na sala de aula – durante a vigência do curso. Igualmente, estes informantes, fazendo parte de uma sociedade multilíngue que caracteriza o país, são falantes do português, quer como L1, quer como L2, ao mesmo tempo nas suas duas variedades (PE e PM). Especificamente para os formandos o padrão de referência se baseia no conhecimento que dele é requerido para o ingresso no curso – 10^a classe ou equivalente - bem como por o ensino primário – com a situação linguística caracterizando o país - ter feito parte da sua vida e dos seus conhecimentos. Para os formadores o padrão de referência teve em conta, igualmente, o fato de serem eles que fazem o planeamento das aulas – em princípio - usando conhecimentos teórico-metodológicos de que possuem/aprenderam durante a sua formação e ao longo da experiência de trabalho no ensino.

Nesse âmbito, consideramos cada um dos informantes (formando e formador) como sujeitos enunciativos, o que revela que eles ocupam várias posições ao longo da pesquisa em função do que vão enunciar – o formando vai ocupando várias posições de acordo com a sua enunciação como alvo do processo de ensino e aprendizagem e o formador vai, igualmente, ocupando várias posições de acordo com a sua enunciação como fomentador do processo do ensino e aprendizagem -, tendo em conta um referencial – ou seja os enunciados saídos das repostas dos sujeitos informantes que levam a definição do sentido e da emergência dos mesmos, fazendo-os diferenciar e ao mesmo tempo diferencial os sujeitos que os enunciam. Tem-se em conta, igualmente o campo associado, ou seja, enunciados – que vai constituir a materialidade significativa – em torno da formação de professores primários de/em língua portuguesa na formação de professores.

5.2. MOVIMENTO (S) ANALÍTICO (S)

A descoberta dessas regras, que disciplinam objetos, tipos enunciativos, conceitos e temas, caracteriza o discurso como regularidade e delimita o que Foucault chama de “formação discursiva”. Um sistema de regras de formação determina uma “formação discursiva”. Em suma, um discurso, considerado como dispersão de elementos, pode ser descrito como regularidade, e portanto individualizado, descrito em sua singularidade, se suas regras de formação forem determinadas nos diversos níveis (MACHADO, 2007, p. 105).

Recordamos que com o tema sobre o quadriculamento disciplinar do português como língua de ensino e de formação de professores nos IFPs em Moçambique que caracteriza o nosso estudo, a nossa pesquisa se centra no estudo das práticas discursivas circunscritas a esse quadriculamento disciplinar dessa língua como de ensino e de formação de professores - enquanto objeto de estudo - discorrendo em torno da tese segundo a qual, devido à falta de uma política linguística-educacional responsiva, o ensino de/em português nos IFPs em Moçambique é conduzido de acordo com os modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador, o que dificulta a instituição de prática (s) pedagógica (s) “uniformizadora (s)” que atente (m) minimamente ao respeito às diversidades linguística e étnica-cultural no ensino e na formação de professores de/em português. Com efeito, o nosso quadro teórico-analítico que desde o primeiro capítulo é descritivamente apresentado, será retomado neste capítulo para aliar a teoria à prática. Esta parte, que se vai configurar no procedimento analítico para a apresentação de fatos sobre a tese, tem sua gênese no acontecimento linguístico-discursivo inerente a adoção do português como língua oficial e de ensino, vista sob a perspectiva das condições de emergência, de (co) existência e de possibilidade enunciativos, formando um arquivo constituído, ressignificando os *campos de utilização* e de *estabilização* concebidas por Foucault.

5.2.1 O perfil sociolinguístico dos formandos e o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa

A partir da série enunciativa relacionada ao perfil sociolinguístico dos informantes percebe-se o seguinte:

QUADRO 1 – PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FORMANDOS DO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (IFP) DE QUELIMANE

CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO; FORMANDOS DO IFP DE QUELIMANE									
IDADE	SEXO		NATURALIDADE/Nº DE FORMANDOS	LÍNGUA PORTUGUESA			IFP (MODELO 10ª +1)	NÍVEL DE INGRESSO	MOBILIZAÇÃO PARA O CURSO
	M	F		L1	L2	Branco			
18 -20 Fndo 1, Fndo 2, Fndo 3, Fndo 4, Fndo 5, Fndo 6, Fndo 7, Fndo 8, Fndo 9, Fndo 10, Fndo 11, Fndo 12, Fndo 13, Fndo 14 e Fndo 15	7	8	Chinde (1); Quelimane (6); Maganja da Costa (1); Pebane (1); Lugela (1); Namarrói (2), Chimoio-Manica (1); em branco/Nulo (1); Gurtie (1)	9	3	1	2	10ª (2); 12ª (13)	Alfabetizar (1); vocação (9); opção (2); em branco (3)
21 – 23 Fndo 16, Fndo 17, Fndo 18, Fndo 19, Fndo 20, Fndo 21, Fndo 22, Fndo 23, Fndo 24, Fndo 25	5	5	Quelimane (4); Namacurra (3); Maganja da Costa (1); Ile (1); Pebane (1)	6	2	2	-	10ª (2); 11ª (0); 12ª (8)	Alfabetizar (0); vocação (9); opção (0), em branco (1)
24 – 26	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	12	13	25	15(60%)	20(80%)	3(12%)	2(8%)	15	25

Fonte: o autor

QUADRO 2 – PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FORMANDOS DO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (IFP) DE ALTO-MOLÓCUE

CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO; FORMANDOS DO IFP DE ALTO-MOLÓCUE											
SÉRIE ENUNCIATIVA (A4)	IDADE	SEXO		NATURALIDADE/Nº DE FORMANDOS	LÍNGUA PORTUGUESA			IFP (MODELO 10ª +3)	NÍVEL DE INGRESSO	MOBILIZAÇÃO PARA O CURSO	
		M	F		L1	L2	Branco				Nulo
	18 -20 Fndo1, Fndo 3, Fndo 13	2	1	Quelimane (2); Alto-Molócue (1)	-	1	1	1	Alto-Molócue (3)	10ª classe (2); 12ª classe (1)	Vocação (1); alfabetizar (1); opção (1)
	21 – 23 Fndo2, Fndo 4, Fndo 5, Fndo 8, Fndo 11, Fndo 14, Fndo 15, Fndo 16, Fndo 17, Fndo 18, Fndo 19, Fndo 20, Fndo 21, Fndo 22, Fndo 23, Fndo 24, Fndo 25	13	5	Namarrói (1); Alto-Molócue (2); Mocuba (2); Gilé (1); Gurúe (5); Nampula (provincia) (1); Quelimane (4); Ile (2)	11	4	3	-	Alto-Molócue (18)	10ª classe (4); 12ª classe (14)	Vocação (13); alfabetizar (4); opção (1)
	24 – 26 Fndo7, Fndo 9, Fndo 10, Fndo 12	1	3	Alto-Molócue (1); Namarrói (1); Gurúe (1); Ile (1)	-	1	3	-	Alto-Molócue (4)	10ª classe (1); 12ª (3)	Vocação (0); alfabetizar (3); opção (1)
	TOTAL	16	9	25	11 44 %	6 24 %	7 8%	1 4%	25	25	25

Fonte: o autor

O quadro 1 mostra o perfil sociolinguístico dos formandos do IFP de Quelimane, a capital da província da Zambézia. No campo de utilização, a idade dos formandos varia entre 18 e 26 anos, cuja região de origem são os distritos sedeados em áreas que por natureza são desfavorecidos a nível social e em que os índices de analfabetismo são acentuados e um menor número em outras províncias do país, cujas línguas faladas são diferentes das que se falam nos distritos da província da Zambézia. Em contrapartida, maior parte deles têm o português como L1 (60%) relativamente aos que o têm como L2 (20%) e 12% não preencheram o papel que as línguas assumem neles. Esta questão vai ter uma ligação não menos importante com a questão do nível com que ingressam, que na sua maioria é 12^a classe, 2^o ciclo do ensino secundário geral (pré-universitário) e com a motivação que os leva a frequentar o curso, que é por “vocação”, para maior parte deles. Situação similar verifica-se com os formandos do IFP de Alto-Molócue quanto a sua idade, naturalidade, nível de ingresso e mobilização para o curso. Do mesmo modo, o português como L1 (44%) foi assinalado como sendo o mais falado em relação ao português L2 (24%), destacando-se uma percentagem maior de formandos que não expressaram o estatuto do português que falam (28%) (quadro 2).

Depreende-se que o estatuto do português que eles possuem (L1), por um lado se deve ao fato de estarem a residir na capital da província – zona urbana – desde o seu nascimento, ou então possuir progenitores que cedo se assimilaram nos distritos abandonando a LB para os seus filhos – assiste-se no país que a tendência dos pais alfabetizados é de usar português como língua de comunicação nas casas, por forma a que os seus filhos assimilem esta língua ou a tenham como um passe para o seu futuro na escola e até no seu dia a dia – ressalta-se aqui a questão da contemporaneidade marcada por níveis crescentes de alfabetização e de urbanização. A L1 do formando é adquirida num contexto em que a L2 é pelo menos uma das LBs, convivência que vem propiciando a mudança crescente do português. Nesse sentido, autores como Gonçalves (2010) defendem que o PM no país é falado como L2, mas outros como Lopes (2004) já veem sustentando que o português falado no país tem na sua essência estruturas de uma L2, sendo mais acentuado no ensino pelo fato de maior parte de professores tê-lo como L2.

Em relação ao papel do português, situação contrária pode se constatar entre os formandos dos IFPs de Nicoadala e de Morrumbala, tal como documentam os quadros 3 e 4 abaixo:

QUADRO 3 – PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FORMANDOS DO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (IFP) DE NICOADALA

CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO; FORMANDOS DO IFP DE NICOADALA											
SÉRIE ENUNCIATIVA (A2)	IDADE	SEXO		NATURALIDADE/Nº DE FORMANDOS	LÍNGUA PORTUGUESA			IFP (MODELO 10ª +1)	NÍVEL DE INGRESSO	MOBILIZAÇÃO PARA O CURSO	
		M	F		L1	L2	Branco				Nulo
	18 -20 Fndo1, Fndo 4, Fndo 9, Fndo 11, Fndo 15, Fndo 21, Fndo 25	4	3	Inhassunge (2); Pebane (1); Mocuba (1); Quelimane (1); Angoche-Nampula (1); nulo (1)	2	4	1	-	Nicoadala (7)	10ª classe (3); 12ª classe (4)	Vocação (3); alfabetizar (3); em branco (1)
	21 – 23 Fndo 2, Fndo 4, Fndo 5, Fndo 6, Fndo 8, Fndo 10, Fndo 13, Fndo 14, Fndo 16, Fndo 17, Fndo 18, Fndo 22, Fndo 23, Fndo 24	9	5	Nulo (2); Quelimane (5); Maputo (1); Milange (1); Mocuba (1); Nicoadala (1); Ribau-Nampula (1); Sofala (2)	5	7	-	2	Nicoadala (14)	10ª classe (2); 12ª classe (12)	Vocação (7); opção (1); alfabetizar (6)
	24 – 26 Fndo7, Fndo 12, Fndo 19, Fndo 20	3	1	Mocuba (2); Quelimane (1); Nampula (1)	4	-	-	-	Nicoadala (4)	12ª classe (4)	Vocação (1); alfabetização (2); opção (1)
	TOTAL	16	9	25	11 (44 %)	11 (44 %)	1 (4%)	2 (8%)	25	25	25

Fonte: o autor

QUADRO 4 – PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FORMANDOS DO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (IFP) DE MORRUMBALA

CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO; FORMANDOS DO IFP DE MORRUMBALA											
IDADE	SEXO		NATURALIDADE/Nº DE FORMANDOS	LÍNGUA PORTUGUESA					IFP (MODELO 10ª+1)	NÍVEL DE INGRESSO	MOBILIZAÇÃO PARA O CURSO
	M	F		L1	L2	L3	Branço	Nulo			
18-20 Fndo 2, Fndo 5, Fndo 8, Fndo 18, Fndo 19, Fndo 24	4	2	Nampula (provincia) (1); Chinde (1); Ile (1); Morrumbala (1); Gurúe (1); Marromeu – Sofala (1)	1	5	-	-	-	Morrumbala (6)	10ª classe (1); 11ª classe (1); 12ª classe (4)	Vocação (3); alfabetizar (3)
21-23 Fndo1, Fndo 3, Fndo 6, Fndo 7, Fndo 9, Fndo 10, Fndo 12, Fndo 13, Fndo 15, Fndo 16, Fndo 17, Fndo 20, Fndo 21, Fndo 23, Fndo 25	6	9	Quelimane (7); Gurúe (1); Gilé (1); Cuamba – Niassa (1); Namarrói (1); Inhassunge (1); Manica (provincia) (1); Milange (1); Sofala (provincia) (1)	4	10	-	-	1	Morrumbala (15)	12ª classe (15)	Vocação (10); alfabetizar (5)
24-26 Fndo4, Fndo 11, Fndo 14, Fndo 22	3	1	Pebane (2); Milange (2)	3	-	-	-	1	Morrumbala (4)	11ª classe (1); 12ª classe (3)	Vocação (3); alfabetização (1)
TOTAL	13	12	25	8 (32 %)	15 (60 %)	-	0 (0%)	2 (8%)	25	25	25

Fonte: o autor

Nos quadros acima, o perfil sociolinguístico dos formandos dos IFPs de Nicoadala e Morrumbala mostra no campo de utilização, a idade dos formandos que também enquadrámos entre 18 e 26 anos, provenientes na sua maioria nos vários distritos da província e em algumas províncias do país inteiro. Este cenário – e de acordo com a distribuição étnica da população - demonstra que a cada formando possui pelo menos uma língua diferente um do outro, caracterizando o multilinguismo ao qual nos referimos em outros momentos desta tese. Em função desse fato, observamos percentagem igual de formandos com o português como L2 (44%) e como L1 (44%), igualmente para o IFP de Nicoadala. Para o IFP de Morrumbala formandos com o português como L2 atinge 60% contra 32 % com L1. Os casos de falta de manifestação nas respostas são de 4% para Nicoadala e 8% para Morrumbala. Do mesmo modo, estes dados vão se correlacionar com os referentes ao nível com que ingressam, que na sua maioria é 12ª classe - como fizemos referência e também com a motivação que os leva a frequentar o curso, que se centra na “vocação” para maior parte deles - com índices menores de “alfabetizar” e de “opção”.

Assim, percebemos que maior parte dos formandos tem sua origem nas zonas rurais da província – enquanto campo associado para entender a questão do português – onde apenas é visto como uma língua oficial e de ensino. Mesmo que ela tenha sido aprendida em casa a par das LBs – o que lhe pode conferir o estatuto de PM – sua prioridade na comunicação a este nível era restringida. Por isso, para estes formandos o português L2 de que são falantes pode se apresentar com traços do PM considerada VNN por Gonçalves (2010). Tal como acontece com os formandos dos IFPs anteriormente referidos, os que possuem o português como L1 podem ter a ver com a opção dos pais - com esta língua como L2 – de desenvolver uma comunicação através do português – situações que têm sido normais no país, ou por motivos de ascensão social ou mesmo porque os pais vêm de etnias diferentes e têm o português como língua de comunicação. O outro fator pode ter a ver com a própria origem dos pais, que desde cedo – suas gerações à luz da memória da colonização portuguesa – usam esta língua como de comunicação a partir de casa, passando essa herança para os seus filhos.

Como no caso desses formandos como no de outros, vários são os fatores que podem condicionar a aquisição do português como L1 ou como L2. O fato é que o nível com que os formandos ingressam nos IFPs – como outra variável a semelhança da idade, sexo, nível como que ingressam e anos de serviço – pode ser um indicativo da consolidação e maturação em relação ao papel que atribuem ao português na sua comunicação, conforme L1 ou L2 mercê do seu nível de instrução.

É neste cenário de variedade do português que o sujeito-formando se sente chamado para a tarefa de ser professor, de ter a tendência de ensinar as crianças e de se sentir habilidoso para isso – de acordo com as suas motivações de ter “vocação”, de “alfabetizar” e de ser uma “opção”, que o ensino do/em português se procede. Isso implica que com essas motivações, o formando está apto consigo mesmo a transmitir sua cultura, suas tradições e até seus conhecimentos através da língua, nesse caso o português língua oficial e de ensino adotada no país.

Embora a L1 não possa ser vista como a mais importante e, em função disso, com maior utilidade e prestígio em relação a L2 (MARTINEZ, 2009), por um lado, e o processo de aquisição das duas seja similar, por outro lado, assume-se que a proficiência na L1 é diferente que a da L2. Gonç lves (2010) elucida que o nível de proficiência alcançado pelos aprendentes de uma L2 pode não ser semelhante ao das crianç as que aprendem essa mesma língua como L1. No entanto, os dados mostram haver um regime de verdade marcado pela existência nas salas de aula de formandos com o português como L1 e outros como L2 nos IFPs, a partida governados por esses níveis diferentes de proficiência. Da mesma forma, os formandos que não se manifestaram quanto ao papel que atribuem ao português, enquanto falantes – que pode ter sua condição de existência na falta de interesse que as questões de língua têm no país, sendo apenas abordado por linguistas e pesquisadores da área das didáticas de língua - fazendo parte da mesma, tem uma relação de saber-poder que agencia neles um regime de verdade que os caracteriza como falantes de pelo menos uma LB e o português ou como L1 ou como L2, condicionando o agenciamento do dispositivo de exclusão pela língua.

Esse ambiente linguístico influencia o ensino do português, colocando o formador na indecisão de ensinar esta língua ou na mesma através de uma metodologia monol gue – no sentido de s  ensinar o português sem ter em conta as suas variedades e o estatuto que joga nos indivíduos - ou simplesmente ensinar a língua em si mesma ou como L1 ou como L2.

Todavia, este cenário pouco se enquadra nos enunciados postulados na CR- 2004 que apenas referenciam o português como língua oficial do país (Artigo 10) e considerando as línguas nacionais como sendo veiculares da identidade nacional (Artigo 9). Dois enunciados contraditórios podem ser visíveis: por um lado, o português que   língua oficial é neutro, ou seja, não se assume sua identidade numa altura em que coexistem o PE e o PM no país, por outro lado, há marcas/pesquisas no país que mostram haver um português como uma língua/variedade naturalizada – o PM – devido ao desvio   norma do PE. Sendo assim, parece haver um português que se idêntica como oficial e ao mesmo tempo como nacional, sob um prisma político-social – pode ser sob este pressuposto que Lopes (2004) refere não haver linha divisória

entre o português como L1 e como L2, a partir do processo da sua aquisição, que é reforçado nos enunciados saídos da CR.

Em função postulado neste dispositivo, foram emanadas orientações sobre o ensino de/em língua portuguesa no PCFPP⁵⁵, conforme apresentado na seção 5.1.1, cuja relação saber-poder tem seu efeito na formação de professores do ensino primário. Estes enunciados são agenciados pelo dispositivo do pacto de segurança que instituem condutas na prática discursiva, fazendo funcionar outro regime de verdade que assenta na implementação da norma de uso do português como língua oficial e de ensino no país.

Os enunciados ligados ao perfil sociolinguístico do sujeito-formando colocam-no num processo de subjetivação e criação de identidades, pois ele se constitui como um sujeito que se identifica com o português língua oficial, que se configura como o PE, produzindo uma identidade linguística que o caracteriza como moçambicano, ao mesmo tempo veiculando sua cultura através de outras línguas que se falam no país – que não são o PE oficial. Por se tratar de um processo que surge através da instituição de uma norma, a subjetivação que se produz individualiza-o, normalizando o seu estado através do uso de mais de uma língua e produzindo um sujeito com valores de L1 e L2 do português. A condição de normalização desse sujeito cria condições de possibilidade para a sua inserção no ensino e aprendizagem do/em português, com uma demanda de uma metodologia com uma regularidade enunciativa. Vejamos a seguir a utilização do perfil sociolinguístico dos formadores.

5.2.2 perfil sociolinguístico dos formadores e o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa

Tal como enunciamos nos capítulos anteriores o formador é o sujeito em torno do qual os dispositivos devem chegar aos formandos, quer seja as norma da CR quer sejam do PCFPP, para desencadeamento das práticas pedagógicas enquanto parte propulsora das práticas discursivas. Neste sentido, o seu perfil sociolinguístico dará indicação do seu lugar na língua portuguesa e no seu ensino, bem como na maneira de monitoramento do processo de ensino e aprendizagem desta língua a partir do perfil sociolinguístico do formando, caracterizado por uma variedade de estruturas da língua à luz das suas formas de aquisição. Assim, os quadros 5

⁵⁵ “[...] 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” (MOÇAMBIQUE/MEC, 2006, p. 16).

e 6 abaixo mostram o perfil sociolinguístico dos formandos da área de língua portuguesa e de Línguas Moçambicanas/Ensino Bilingue:

QUADRO 5 – PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FORMADORES EM TORNO DA LÍNGUA PORTUGUESA

CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO; FORMADORES DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA											
SÉRIE ENUNCIATIVA (IIA)	CÓDIGO	IDADE	SEXO		NATURALIDADE E	LÍNGUA PORTUGUESA			LÍNGUA DE ENSINO	INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ONDE ATUA	PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA HÁ ...
			M	F		L1	L2	Em branco			
	FdorLP1	53	X		Quelimane		x		LP	Quelimane	23 anos
	FdorLP2	51	X		Pebane		x		LP	Morrumbala	15 anos
	FdorLP3	33		x	Quelimane		x		LP	Morrumbala	3 anos
	FdorLP4	45	X		Maganja da Costa		x		LP	Morrumbala	7 anos
	FdorLP5	50	X		Namacurra		x		LP	Alto-Molócue	3 anos
	FdorLP6	36		x	Alto-Molócue			X	LP	Alto-Molócue	12 anos e 10 meses
	FdorLP7	48		x	Quelimane			X	LP	Nicoadala	26 anos
	FdorLP8	49	X		Alto-Molócue		x		LP	Nicoadala	27 anos e 32 meses
	FdorLP9	51		x	Quelimane			X	LP	Nicoadala	10 anos
	TOTAL=9	-	5	4	-	-	6 (66,7%)	3 (33,3%)	9	-	-

Fonte: o autor

QUADRO 6 – PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FORMADORES DE LÍNGUAS BANTU/METODOLOGIA DO ENSINO BILÍNGUE

CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO; FORMADORES DE LÍNGUAS BANTU/METODOLOGIA DO ENSINO BILÍNGUE											
SÉRIE ENUNCIATIVA (IIA)	CÓDIGO	IDADE	SEXO		NATURALIDADE DE	LÍNGUA PORTUGUESA			LÍNGUA DE ENSINO	INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ONDE ATUA	PROFESSOR DE LP HÁ
			M	F		L1	L2	Em branco			
	FdorEB1	50	X		Em branco		X		LP	Quelimane	30 anos
	FdorEB2	50	X		Maganja da Costa		X		LP	Quelimane	30 anos
	FdorEB3	35	X		Búzi – Sofala		X		LP	Morrumbala	7 anos
	FdorEB4	30	X		Inhambane		X		LP	Nicoadala	1 ano e 10 meses
	TOTAL=4	-	4	-	-	-	4 (100%)	-	4	-	-

Fonte: o autor

No que se refere ao campo de utilização o enunciado do formador da LP apresenta uma percentagem de 66% como falante do português como L2 e os restantes 33.3% indicam a percentagem do mesmo sujeito-formador que se alheou na referência ao papel que o Português tem em si. Do mesmo modo, o sujeito-formador do EB apresenta enunciados que o coloca como apenas falante do Português como L2 em 100%. A naturalidade mostrou sujeitos de LP originários da cidade de Quelimane e dos distritos, portanto, duas regiões que parecem antagónicas pelo estatuto urbano-rural, e de EB com origens nas províncias da Zambézia, Sofala e Inhambane (centro e sul do país). Para o primeiro, no campo associado à questão das línguas que falam inerente a idade observa-se um sujeito com enunciados que mostram um intervalo de idades que variam entre 33 à 53 anos e para os segundo entre 30 e 50 anos. Sobre o anos de serviço os mesmos sujeitos apontam para uma experiência de ensino de entre 3 à 23 anos para o primeiro e 1 ano e 10 meses para o segundo.

Portanto, nosso gesto de leitura nos faz entender que para um sujeito-formador com origem na Zambézia e em outras províncias do país que, por um lado, se identifica com o português L2 e, por outro lado, que ignora sua condição de ter uma língua com um papel definido, conforme L1 ou L2, considerando tal fato irrelevante. A falta de importância que pode ter sido atribuída por esse sujeito encontra sua sustentação pelo fato de ele ter estruturas linguísticas desta língua “fossilizadas” ou “estabilizadas”⁵⁶, a partir do processo de aquisição dessa língua como L2, mercê da idade – enquanto campo associado - um dos fatores que contribui para o insucesso nesta aquisição, neste caso o português. Estes fatores também afetar o outro enunciado que o identifica como falante do português como L2 e isso contribuirá grandemente no processo de ensino e aprendizagem do formando, que adiante dele nos debruçaremos. O fator idade é visto nesses sujeitos e para o português no país associado a questões geracionais, daí ser um dos motivos do maior índice de falantes com a LP como L2. O que se verifica é que a faixa etária aqui apresentada mostra ser um sujeito que se identifica com a geração que teve progenitores com uma baixa escolaridade ou sem nenhuma, cuja L1 era o Bantu, e o português uma língua adquirida ou aprendida socialmente – herança que pode ter sido transmitido aos filhos.

Contudo, entendemos que essas dificuldades com que esse sujeito se depara no manuseamento do português vão ter sua acentuação na sala de aula quando esse sujeito-

⁵⁶ Em Gonçalves (2010, p. 69) alerta-se para a necessidade de distinção “entre “fossilização” e “estabilização” de regras desviantes, argumentando que o primeiro termo implica que o aprendente não o pode progredir mais (num ou mais sistemas de interlíngua), ao passo que o último apenas indica a “retenção permanente de regras não convergentes com a língua-alvo””.

formador se identificar como tal para a transmissão das suas matérias, pois, como referimos no item 5.2.1, o sujeito-formando aparece identificado com duas faces, a de ter o português como L1 e de o ter como L2. Entendemos que essa circunstância, vai colocar o primeiro sujeito num constrangimento de (i) não ter uma proficiência a altura do segundo sujeito, (ii) ir para a sala de aula com uma metodologia monolíngue para um sujeito bilíngue (LP como L1 e como L2), (iii) ter que assumir todo o conserto de erros de oralidade, leitura, escrita e de gramática do sujeito-formando, por ser formador de línguas, e atribuídos pela sociedade e até por outros formadores que não são da área de línguas e (iii) eventualmente vai-se deparar com um sujeito que possui duas normas linguísticas, uma prescritiva (a oficial) e outra objetiva (a praticada), igualmente com demanda de estratégias teórico-metodológicas, agenciando-se aqui o dispositivo de exclusão pela língua, com um carácter normalizador – que por sua vez pode o dar duas orientações, através da sua experiência de serviço como professor (1 ano e 10 meses à 30 anos): a de conseguir estratégias de ensino responsivas a (nova) situação linguística do sujeito-formando e a de se limitar a reproduzir as mesmas matérias de todos os anos e da forma preconizada pelo PCFPP ou seja, falta de aderência a dispositivos inovadores à situação linguística concreta -, por não encontrar uma sustentação no dispositivo do pacto de segurança com carácter normativo.

Num outro extremo do processo de ensino e aprendizagem está o formador que se identifica como não sendo das línguas, cujo inquérito aponta para: Metodologias das Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Física, Tecnologia de Informação e Comunicação e Organização e Gestão escolar (SNTEF), conforme o quadro 7, abaixo.

Observa-se que no campo de utilização o enunciado do formador da SNTEF regista uma percentagem de 50% como falante do português como L1, 31.25% como de L2 e os restantes 18.75% assinalou não ter relevância em apresentar um estatuto ao português. Fato curioso é que este mesmo sujeito apresenta enunciados que o singulariza como originário da província da Zambézia e simultaneamente apenas como moçambicano, não dando importância à sua origem étnica, neste caso, tal como em relação ao papel do português para ele – no campo associado a sua naturalidade. Tal como o formador anterior, este - no campo associado a idade – observa ser um sujeito com enunciados que mostram um intervalo de idades que variam entre 27 à 51 anos e no campo associado aos anos de serviço o mesmo sujeito anota uma experiência de ensino de entre 1 ano e 8 meses à 29 anos, tal como se apresenta no quadro:

QUADRO 7 – PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DOS FORMADORES DAS METODOLOGIAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS, DAS CIÊNCIAS NATURAIS, DE EDUCAÇÃO FÍSICA, TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

CÓDIGO	IDADE	SEXO		NATURALIDADE DE	LÍNGUA PORTUGUESA			LÍNGUA DE ENSINO	INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATUA	DE ONDE	TEMPO DE SERVIÇO
		M	F		L1	L2	Em branco				
		SÉRIE ENUNCIATIVA (VA)									
FdorSNTEF1	52		X	Quelimane	x			LP	Quelimane		Em branco
FdorSNTEF2	48		X	Quelimane	X			LP	Quelimane		11 anos
FdorSNTEF3	49	x		Quelimane		x		LP	Quelimane		29 anos
FdorSNTEF4	33	x		Quelimane	x			LP	Morrumbala		6 anos e 10 meses
FdorSNTEF5	42	x		Chinde	x			LP	Morrumbala		4 anos
FdorSNTEF6	35	x		Moçambicano		x		LP	Morrumbala		4 anos
FdorSNTEF7	33		X	Quelimane			X	LP	Morrumbala		9 meses
FdorSNTEF8	40		X	Moçambicano	x			LP	Nicoadala		1 ano e 8 meses
FdorSNTEF9	48	x		Quelimane			X	LP	Nicoadala		25 anos e 8 meses
FdorSNTEF10	51	x		Quelimane		x		LP	Nicoadala		2 anos
FdorSNTEF11	38		X	Moçambicana				LP	Nicoadala		2 anos
FdorSNTEF12	27	x		Moçambicano	x			LP	Nicoadala		2 anos
FdorSNTEF13	44	x		Moçambicano	x			LP	Nicoadala		4 anos
FdorSNTEF14	40	x		Alto-Molócue		x		LP	Nicoadala		14 anos
FdorSNTEF15	51	x		Namacurra			X	LP	Nicoadala		15 anos
FdorSNTEF16	47		X	Moçambicano	x			LP	Nicoadala		22 anos
TOTAL = 16	-	10	6	-	8 (50%)	5 (31.25%)	3 (18.75%)	16	-		-

Fonte: o autor

Os enunciados produzidos nesta série faz-nos compreender um sujeito-formador subjetivado por quatro posições que ao mesmo tempo marcam sua identidade linguística: (i) um sujeito se identifica mais com o português como L1, tendo em conta o laço que se estabelece com o campo ligado a naturalidade de ter nascido em Quelimane, cidade capital, centro urbano e ligado à civilização europeia. Ele se identifica como moçambicano que potencia a unidade nacional evocada na memória da Independência Nacional, distanciando-se cada vez mais das etnias moçambicanas e se aproximando do mundo europeu (50% português como L1); (ii) um sujeito com o português como L1; (iii) um sujeito que tem o português como L2 e um sujeito que não se importa com o valor que esta língua tem para si mesmo. O campo associado a idade transmite a maturação das estruturas linguísticas e até do nível de proficiência a que este sujeito se encontra.

Dessa forma, entendemos que no processo de ensino e aprendizagem encontramos esse sujeito, tal como o anterior, com o desafio de enfrentar um sujeito-formando que se identifica com o Português como L1 e como L2, bem como o outro que espera apenas cumprir a sua vocação. Assim, sua identificação com a L1 pode contribuir para um ambiente saudável do processo de ensino e aprendizagem, por imaginar-se ter uma proficiência que incorpora a L1, a L2 e o indeciso. Porém, o que se assiste é que a experiência de trabalho que este sujeito possui (1 ano e 8 meses à 29 anos) o subjetiva com as matérias ligadas somente a sua área, por um lado porque ele teve uma instrução similar, e por outro porque o próprio programa de ensino não o instrui nem o comanda a se subjetivar/ identificar com questões ligadas a língua do sujeito-formando, apesar das orientações plasmadas no PCFPP. Este se configura apenas como um documento para o dirigente e sem que o sujeito-formador tenha acesso, muito menos ele se preocupa. Vejamos, a seguir, como a língua em análise é concebida pelos informantes ao nível da sala de aula.

5.2.3 O português na sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem: visão dos formandos

Esta é a série enunciativa a partir de respostas dos informantes que atendem para o Português na sala de aula, visto como disciplina, por um lado e como veículo de transmissão dos conteúdos, por outro lado. Na visão dos formandos, esta língua é concebida, como descrevemos atrás, na sala de aula, como fazendo parte de um mosaico linguístico nacional, alteração da sua estrutura e com demanda de uma inovação metodológica, conforme os quadros 8 e 9 que se seguem:

QUADRO 8 – O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA PARA OS FORMANDOS DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (IFPs) DE QUELIMANE, NICOADALA E MORRUMBALA

CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA; FORMANDOS DOS IFPs DE QUELIMANE, NICOADALA E MORRUMBALA					
SÍNTESE DAS QUESTÕES	PERCEÇÃO DA SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA (perg. 1)	CONDUTA FACE AO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PADRÃO (perg. 2)	LÍNGUA QUE VAI UTILIZAR NO ENSINO BÁSICO (perg. 3)	VALORIZAÇÃO DAS VARIEDADES DO PORTUGUÊS NA ABORDAGEM DAS DISCIPLINAS (perg. 15)	USO DO PORTUGUÊS COMO L1 E COMO L2 NA AVALIAÇÃO (perg. 17)
SÍNTESE DAS RESPOSTAS	FORMANDOS INQUIRIDOS				
Coexistência da LP e de várias LBs, condicionando o contato, desaparecimento de línguas	44 (58.7%)	-	-	-	-
Criação do impacto para o processo de ensino e aprendizagem, da variação linguística e novo espaço da LP	29 (38.7%)	-	-	-	-
Respostas em branco	2 (2.7%)	-	-	-	-
Aplicação da norma e as regras da LP no ensino/ensino a norma e as regras da LP	-	26 (34.7%)	-	-	-
Uso de uma só variedades da LP ou línguas bantu (LM)	-	38 (50.7%)	-	-	-
Respostas em branco	-	11 (14.7%)	-	-	-
A LP e as LBs e vice-versa	-	-	37 (49.3%)	-	-
A língua portuguesa (PE ou PM)	-	-	33 (44%)	-	-
Línguas bantu ou língua inglesa	-	-	2 (2.7%)	-	-
Respostas em branco	-	-	3 (4%)	-	-
Valorizam-se duas variedades (PE e PM)	-	-	-	36 (48%)	-
Não se valorizam duas variedades (PE e PM)	-	-	-	19 (25.3%)	-
Respostas em branco	-	-	-	20 (26.6%)	-

SÉRIE ENUNCIATIVA (B1,2,3)

Leva-se em conta	-	-	-	43 (57,3%)
Não se leva em conta	-	-	-	14 (18,7%)
Respostas em branco	-	-	-	18 (24%)
TOTAL	75	75	75	75

Fonte: o autor

Perguntas do questionário:

1. Como professor em formação deste Instituto, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique?
2. Quanto ao padrão da língua portuguesa (com suas normas e regras próprias), qual a conduta mais apropriada a ser adotada para o ensino Básico em Moçambique? Justifique a sua resposta.
3. Qual a língua de ensino você utiliza em aulas do ensino Básico? Caso ainda não atue nesse nível de ensino, qual a língua ou variante pretende utilizar? Justifique a sua resposta.
15. Como você, formando, interpreta/valoriza a existência de duas variantes do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos das disciplinas?
17. No processo avaliativo das disciplinas, o fato de você, como aluno, utilizar-se do Português como L1 ou como L2 é levado em conta pelo formador como um dos critérios a ser avaliado? Porquê?

QUADRO 9 – O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA PARA OS FORMANDOS DO IFP DE ALTO-MOLÓCUE

SÉRIE ENUNCIATIVA (P4)					
CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA; FORMANDOS DO IFP DE ALTO-MOLÓCUE					
SÍNTESE DAS QUESTÕES	PERCEÇÃO DA SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA (perg. 1)	CONDUTA FACE AO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PADRÃO (perg. 2)	LÍNGUA QUE VAI UTILIZAR NO ENSINO BÁSICO (perg. 3)	VALORIZAÇÃO DAS VARIETADES DO PORTUGUÊS NA ABORDAGEM DAS DISCIPLINAS (perg. 15)	USO DO PORTUGUÊS COMO L1 E COMO L2 NA AVALIAÇÃO (perg. 17)
FORMANDOS INQUIRIDOS					
SÍNTESE DAS RESPOSTAS					
Coexistência da LP e de várias LBs, condicionando o contato, desaparecimento de línguas	20 (80%)	-	-	-	-
Criação do impacto para o processo de ensino e aprendizagem, da variação lingüística e novo espaço da LP	5 (20%)	-	-	-	-
Respostas em branco	0 (0%)	-	-	-	-
Aplicação da norma e as regras da LP no ensino/ensino a norma e as regras da LP	-	6 (24%)	-	-	-
Uso de uma só variedades da LP ou Línguas bantu (LM)	-	16 (64%)	-	-	-
Respostas em branco	-	3 (12%)	-	-	-
A LP e as LBs e vice-versa	-	-	10 (40%)	-	-
A língua portuguesa (PE ou PM)	-	-	13 (52%)	-	-
Línguas bantu ou língua inglesa	-	-	2 (8%)	-	-
Respostas em branco	-	-	0 (0%)	-	-
Valorizam-se duas variedades	-	-	-	15 (60%)	-
Não se valorizam duas variedades	-	-	-	7 (28%)	-
Respostas em branco	-	-	-	3 (12%)	-
Leva-se em conta	-	-	-	-	17 (68%)
Não se leva em conta	-	-	-	-	4 (16%)
Respostas em branco	-	-	-	-	4 (16%)
TOTAL	25	25	25	25	25

Fonte: o autor. Nota: Sobre as questões do questionário observemos o quadro anterior.

Nesta série enunciativa, serão usadas como indicadores das respostas dos formandos as unidades ligadas à percepção da situação linguística, à conduta face ao português como língua padrão, à língua que vai utilizar no ensino básico, à valorização das variedades do português na abordagem das disciplinas e ao uso do português como L1 e como L2 na avaliação.

Entendemos que, no campo de utilização, o nível da percepção da situação linguística na aula de/em português apontou dados que mostram haver – para os IFPs de Quelimane, Nicoadala e Morrumbala - uma coexistência da LP e de várias LBs, condicionando uma influência à primeira língua e ao desaparecimento de línguas/variedades nativas (58.7%), a uma variação linguística e a abertura de uma nova forma de ver a LP, criando um impacto para o processo de ensino e aprendizagem (38.7%), do número total de 75 formandos para essas instituições. Apenas 2.7% não se manifestaram quando a percepção da situação desta língua. Para o IFP de Alto-Molócue os números apontam para 80%, 20% e 0% do número total com que trabalhamos (25 formandos neste instituto), respectivamente. Neste âmbito, maior parte dos formandos tem a consciência da interferência das LBs e de outras línguas faladas no país na estrutura do português, modificando-a

Para além disso, face ao português como língua padrão a conduta dos formandos mostrou haver necessidade de aplicação da norma e as regras da LP no ensino/ensino da norma e as regras da LP (34.7%), bem como o uso de uma só variedade da LP ou línguas bantu, como língua materna (50.7%), contra 14.7% que deixaram respostas em branco, para os três IFPs acima. Quanto ao IFP de Alto-Molócue os dados mostram percentagens de 24%, 64% e 12%, respectivamente.

Do mesmo modo, sobre a língua que o formando utiliza ou vai utilizar no ensino básico, nesta série, os formandos afirmar ser/vir a ser a LP e as LBs e vice-versa (49.3%), a LP que pode ser o PE ou PM (44%), as LBs ou língua inglesa (2.7%), bem como casos de respostas em branco (4%), para os primeiros três IFPs. Pelo contrário, temos dados do segundo IFP que apontam para percentagens de 40%, 52%, 8% e 0%. Nesta série, enquanto nos IFPs de Quelimane, Nicoadala e Morrumbala há maior número de formandos preferindo o usar a LP e as LBs como língua de ensino, a seguir ao PE ou PM, no IFP de Alto-Molócue a maioria vai optar em servir-se destas variedades, seguido da LP e das LBs.

Situação similar é notória no concernente à valorização das duas variedades do português (PE e PM) na abordagem das disciplinas. Os formandos que afirmaram valorizar-se as duas variedades, nos três IFPs, perfazem 48% e que não são valorizadas, 25.3%. O número dos que se alhearam à pergunta rondam os 26.6%. Entretanto, no IFP de Alto-Molócue, os dados mostram números que, respectivamente, indicam 60%, 28% e 12% para a valorização,

não valorização – tal como se mostra na sequência enunciativa abaixo – e respostas em branco. Registra-se, pelos números, que a quantidade de formandos que não responderam à pergunta, nos primeiros IFPs, é maior em relação aos que consideram que as variedades não são valorizadas no ensino e também comparando com o IFP de Alto-Molócue com índices menores de formandos que deixaram espaços em branco.

Da mesma forma, no que diz respeito ao uso do português como L1 e como L2 na avaliação, nesta série, nos três IFPs, 57.3% referiram levar-se em conta e apenas 18.7% não se levar em conta, contra 24% não responderam. No entanto, no IFP de Alto-Molócue, a percentagem das respostas varia em 68%, para o primeiro caso, 16% para o segundo caso e mais 16% para o terceiro caso. Para esta pergunta, nestas instituições, os formandos com respostas em branco foram, igualmente, superiores ou iguais aos que afirmaram não se levar em conta o uso do português como L1 e como L2 na sala de aula.

Esses dados nos fazem compreender a existência de um sujeito-formando falante do português e das LBs, em função disso, propiciando uma variação linguística através da existência de interferências ao português, enquanto língua oficial. O mesmo sujeito subjetivava-se através destas línguas e ao mesmo tempo identifica-se com as LBs considerando-as veiculares/facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, o sujeito em referência mostra haver necessidade de uma norma linguística, sobretudo para a educação, elegendo, para o efeito, uma LP que deve se naturalizar a par das LBs, distanciando-se de qualquer variedade que seja estrangeira ou europeia. É neste sentido que as enunciações desses sujeitos indicam ser língua de ensino a LP e as LBs, por um lado, ou o PE e o PM, por outro lado, em função da prática linguístico-didática do seu dia-a-dia. Este ambiente, por sua vez, faz perceber que existe na sala de aula tanto o PE como o PM, bem como as LBs, tendo um sujeito-formando com uma posição dupla, de valorizá-las e não valorizá-las.

Igualmente, a partir desses posicionamentos do sujeito-formado face ao português na sala de aula percebemos que o PCFPP propicia este cenário didático-linguístico por não prever, na sua materialidade, um comando que oriente o formando para o uso dessas variedades, deixando, parece ser, a critério do próprio formador, o que pode ser percebido através de respostas em branco manifestadas pelos formandos. Vejamos como os formadores se posicionaram na mesma série enunciativa.

5.2.4 O português na sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem: visão dos formadores

Como nos referimos anteriormente, foi composta esta série enunciativa a partir de respostas dos informantes que atendem para o português na sala de aula, visto como disciplina em algumas situações, como veículo de transmissão dos conteúdos em outras e como artefato que deve ser assumido por todos como língua oficial. Prestaremos atenção aos formadores da área de Língua Portuguesa e de Línguas Bantu Moçambicanas/ Ensino Bilíngue, sob itens ligados a percepção da situação linguística no país, da valorização do PE e do PM, bem como da variedade usada na interação/transmissão de conteúdos. Assim, prestemos atenção aos quadros 10 e 11 seguintes:

QUADRO 10 – O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA PARA OS FORMADORES EM TORNO DA LÍNGUA PORTUGUESA

SÉRIE ENUNCIATIVA (II B)		CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA; FORMADORES DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA	
CÓDIGO	PERCEPÇÃO DA SITUAÇÃO LINGUÍSTICA (perg.1)	VALORIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EUROPEU E DO PORTUGUÊS DE MOÇAMBIQUE (perg. 2)	VARIADADES NA INTERAÇÃO/TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS (perg. 3)
FdorLP1	Influência na oralidade, leitura e escrita.	Comparação das duas variedades.	Português europeu. Meio de aprendizagem nas escolas.
FdorLP2	Valorização da diversidade linguística.	Interpretação dos conteúdos.	A variedade que foi atingida pelo acordo ortográfico. Facilita compreensão dos alunos
FdorLP3	Uso de línguas bantu e dificuldades na sua transmissão	Interpretação do português europeu (PE) e do português de Moçambique (PM).	Português europeu. Por ter várias gramáticas.
FdorLP4	Problemas na oralidade e na gramática.	Variação linguística.	Português europeu. Apresenta gramáticas e dicionários.
FdorLP5	O português têm influências das línguas bantu.	As duas variedades. Não somos falantes nativos do português.	O português europeu e o de Moçambique. O Português no país tem novas regras não europeias.
FdorLP6	Moçambique é um país multilíngue. Isso influencia a aprendizagem do português.	As duas variedades. Nem todos os formandos tem o Bantu como L1.	Usa a variedade padrão. Ela está institucionalizada.
FdorLP7	Transformação da língua portuguesa em português moçambicano.	Não valoriza. O Português de Moçambique ainda não foi oficializado.	Português europeu. Tem gramática estabelecida e em uso em Moçambique, embora tenda a desaparecer.
FdorLP8	A língua portuguesa na atualidade sobre influências linguísticas, tal como o português Brasileiro.	Não ajuda a aprendizagem dos formandos.	Língua padrão. É língua oficial de Moçambique.
FdorLP9	Situação linguística catastrófica	O PE e o PM são necessários para a assimilação das matérias	Variada que permite diálogo

Fonte: o autor

Perguntas do questionário:

1. Como professor da disciplina “Técnicas de Expressão” / “Língua Portuguesa I” / “Língua Portuguesa II” / “Metodologia de Ensino do Português” / “Didática de Língua Portuguesa I” / “Didática de Língua Portuguesa II”, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique?
2. Como você, professor, interpreta/valoriza a existência de duas variantes do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos desta disciplina, com os formandos?
3. Qual a variante da língua portuguesa você usa na interação/transmissão de conhecimentos (conteúdos) na sala de aula? Justifique a sua resposta.

QUADRO 11 – O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA PARA OS FORMADORES DE LÍNGUAS BANTU/METODOLOGIA DO ENSINO BILÍNGUE

SÉRIE ENUNCIATIVA (III B)		CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA; FORMADORES DE LÍNGUAS BANTU MOÇABICANAS/ METODOLOGIA DO ENSINO BILÍNGUE		
CÓDIGO	PERCEÇÃO DA SITUAÇÃO LINGUÍSTICA (perg.1)	VALORIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EUROPEU E DO PORTUGUÊS DE MOÇAMBIQUE (perg. 2)	VARIEDADE NA INTERAÇÃO/TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS (perg. 3)	
FdorEB1	Os jovens falam mal o português	Motivação para o uso do português	Não existe variedade nenhuma	
FdorEB2	O português está a registar modificações	Chamada de atenção para as diferenças na Língua Portuguesa	Português europeu. Língua dos manuais	
FdorEB3	As línguas bantu não têm espaço privilegiado	Respeito à condição sociolinguística dos formandos	Português de Moçambique. É praticado socialmente	
FdorEB4	Heterogeneidade linguística	O português europeu e de Moçambique são meios de ensino. O foco são línguas bantu	Português europeu	

Fonte: o autor

Perguntas do questionário:

1. Como professor da disciplina “Línguas Bantu Moçambicanas”/ “Metodologia de Ensino Bilíngue”, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique?
2. Como você, professor, interpreta/valoriza a existência de duas variantes do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos desta disciplina, com os formandos?
3. Qual a variante da língua portuguesa você usa na interação/transmissão de conhecimentos (conteúdos) na sala de aula? Justifique a sua resposta.

No âmbito do campo de utilização - na série enunciativa “o português na sala de aula em torno dos formadores de língua portuguesa” – a percepção da situação linguística aponta para a influência que se tem na oralidade, leitura e escrita; na valorização da diversidade linguística; no uso de LB e dificuldades na sua transmissão; nos problemas na oralidade e na gramática; na transformação da língua portuguesa em português moçambicano; a língua portuguesa ou seu ensino na atualidade sofre influências linguísticas, quer do português Brasileiro, quer das LBs, em particular, quer pela sua existência no ambiente multilíngue, em geral. Igualmente, refere-se em estar a se caminhar para uma situação linguística catastrófica no país.

Na ótica dos formadores da disciplina Línguas Bantu Moçambicanas/Ensino Bilingue, percebemos que os enunciados ao nível da série enunciativa III B mostram que os jovens falam mal o português; o português está a registrar modificações; as línguas bantu não têm espaço privilegiado e que há uma heterogeneidade linguística nas salas de aula.

Nas duas séries enunciativas em referência, entendemos que a função do campo de utilização nos faz mostrar que a valorização do PE e do PM é vista para os primeiros através da comparação das duas variedades; no seu uso para a interpretação dos conteúdos; na interpretação do PE e do PM, na variação linguística; na assunção de que não somos falantes nativos do português; na assunção de que nem todos os formandos tem o Bantu como L1; na sentença de que a existência dessas variedades não ajuda a aprendizagem dos formandos e, pelo contrário, na assunção de que as duas variedades são necessários para a assimilação das matérias. O segundo grupo dos formadores consideram a valorização do PE e do PM através da motivação para seus usos; pela chamada de atenção para as diferenças na Língua Portuguesa; respeito à condição sociolinguística dos formandos; por elas serem meios de ensino, apesar do foco no ensino Básico serem as LBs.

Igualmente, nestas séries enunciativas em análise, o campo de utilização, mostra que sobre a variedade na interação/transmissão de conteúdos, os formadores da área do português referem que usam o PE, enquanto meio de aprendizagem nas escolas; que usam a variedade do português que foi atingida pelo acordo ortográfico, facilitando a compreensão dos alunos; usam o PE por ter várias gramáticas; usam o PE por apresentar gramáticas e dicionários; outros usam o PE e o PM por haver novas regras não europeia desta língua no país; usam a variedade padrão e oficial, o PE, por estar institucionalizada; usam o PE por ter gramática estabelecida e em uso em Moçambique, bem como que na interação/transmissão de conteúdos usa-se a variedade que permite diálogo. No caso dos formadores da área de LBs/Ensino Bilingue, tal transmissão de

conteúdos na sala de aula é feita sem ter em conta nenhuma variedade; usando o PE por ser língua dos manuais e usando o PM por ser a praticada na sociedade moçambicana.

Portanto, observamos que esses enunciados revelam a existência de um número elevado de línguas, que materializam o multilinguismo no país, o que coloca, na posição do sujeito-formador, uma preocupação de uso incorreto da variedade do PE, como norma-padrão: (i) pelas modificações do PE; (ii) desvio à estrutura do PE; (iii) cometimento de erros devido à má formação do formando nas classes anteriores – para onde voltará como professor formado –, influência das TICs e do português brasileiro; (iv) ser apenas tarefa do professor de português. Estes itens condicionam a criação de processos de subjetivação por parte do formando, sendo identificado por uma norma linguística que ele próprio não domina e ao mesmo tempo por uma variedade que não é a norma-padrão. O mesmo sujeito apresenta-se governado e subjetivado pelas TICs e pelo português brasileiro na constituição da sua identidade linguística.

Igualmente, percebemos que a circulação de duas variedades na sala de aula nos IFPs e que são conflitantes pela disputa do espaço na veiculação das matérias, bem como falta de “uniformização” linguística dessas variedades, em particular, e das línguas, em geral, na mesma sala, pois, o sujeito-formador apresenta-se dividido e indeciso na variedade a usar para a veiculação dos conteúdos. Observamos, através dos enunciados, que há uma maior relevância no uso das LBs no ensino a par das duas variedades do português – também justificado pela introdução do ensino bilíngue nas escolas no país.

Para os formadores da área que não são de línguas, como é o caso das Metodologias das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, de Educação Física, Tecnologia de Informação e Comunicação e Organização e gestão escolar, na série enunciativa IV B (quadro 12), os dados mostraram enunciados ligados à percepção da situação linguística do país, da Língua Portuguesa em Moçambique, da valorização do PE e do PM, da variedade usada na interação/transmissão de conteúdos, da variedade usada pelos formandos na realização dos trabalhos e do uso do português como L1 e como L2 na avaliação, tal como se apresenta a seguir:

QUADRO 12 – O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA PARA FORMADORES DAS METODOLOGIAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (SC), DAS CIÊNCIAS NATURAIS (CN), DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF), TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR (OGE)

SÉRIE ENUNCIATIVA (V B)							
CÓDIGO	PERCEÇÃO DA SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA (perg.1)	PERCEÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE (perg. 2)	VALORIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EUROPEU (PE) E DO PORTUGUÊS DE MOÇAMBIQUE (PM) (perg. 3)	VARIEDADE NA INTERAÇÃO/TRANSMISSÃO DE CONTEÚDOS (perg. 4)	VARIEDADE USADA PELOS FORMANDOS NA REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS (perg. 5)	USO DO PORTUGUÊS COMO L1 E COMO L2 NA AVALIAÇÃO (perg. 6)	
FdorSNT F1	Positiva. Influência a escrita	A coexistência faz surgir uma sociedade que não sabe falar nem escrever	Condiciona a existência de crianças que não sabem ler nem escrever	Português e uma das línguas bantu, para melhor interação	Português europeu (PE) e português de Moçambique (PM)	Usa o português europeu. Língua do processo de ensino e aprendizagem	
FdorSNT F2	O aluno não tem percepção disso	Língua Portuguesa (LP) é língua de unidade nacional e identifica o povo	Leciona-se usando o PM	PM. Em função dos programas de ensino	PM	Sim. Presta atenção nos objetivos e conhecimentos do aluno	
FdorSNT F3	Convivência entre a língua portuguesa e as línguas bantu	Há moçambicanização da língua portuguesa	Faz perceber a existência do PE e do PM	Uso do nível cuidado, corrente e popular	Usa o PE e o PM em simultâneo	Usa o português como L2	
FdorSNT F4	O país é multilíngue	Conflito entre a LP e as línguas bantu	Abordagem no PE e PM	Português europeu	Português europeu	Sim. A LP é L1 para uns e L2 para outros	
FdorSNT F5	O português está distorcido	LP é língua de unidade nacional	Em branco	LP como L1	LP como L1	Sim. A LP facilita a correção de trabalhos	
FdorSNT F6	O país é multilíngue	A LP deve ser uniformizada	Uso do PE e do PM em simultâneo	PE. A variedade que vem nos programas	Português europeu	Sim. Avalia o uso correto do português	
FdorSNT F7	Preocupação da situação linguística a todos os níveis	A LP é a língua oficial	Percepção da distinção entre o PE e o PM	PM. É mais usado pelos formandos	PM	Sim. A LP como L1 explica a LP como L2	
FdorSNT F8	Os alunos devem interpretar os fenómenos naturais da língua	Há desconhecimento	É importante que haja 2 variedades	LP como L2	LP como L2	Sim. LP como L1 e como L2	

FdorSNT F9	Uso das línguas bantu	A LP é língua de unidade nacional	A população tem dificuldades de usar a LP	LP como L2	LP como L2. Apreendida depois das línguas bantu	Considera a proficiência em LP que os formandos trazem
FdorSNT F10	Existência do PE e suas variedades	Há influência das línguas bantu no PE	Português europeu	PE. Falado por jovens na atualidade	Português europeu	Sim. A aprendizagem das matérias sofre influências das línguas bantu
FdorSNT F11	Há influência do português brasileiro no PE	Há influência de fatores sociopolítico e cultural no PE	Valoriza a existência de 2 variedades	LP como L2	LP como L2	Sim. Leva-se em conta
FdorSNT F12	O PE está a se modificar	Tendência de uso do português brasileiro (PB)	As novas tecnologias influenciam a LP	Português europeu e português brasileiro (PB)	PB na fala e PE na escrita	Não. Os formandos são livres no uso da LP
FdorSNT F13	Os fenômenos são interpretados usando a LP	A LP não interfere a disciplina de Ciências Naturais	Utiliza uma única variedade	Usa uma variedade	LP como L1	LP. É a língua mais usada
FdorSNT F14	Existe muitas línguas no país	Influência das LBs na LP	Ajuda a mediar os conteúdos na sala de aula	Português europeu	Português europeu	Não. Apenas usa-se a LP sem ter em conta as suas variedades
FdorSNT F15	O aluno entra com LB como L1 e encontra a LP	Todos devem aprender a LP porque ajuda na comunicação	Os alunos entendem melhor as matérias em LP	Só usa a LP	LP	LP. Repete-se as matérias para os que não assimilam
FdorSNT F16	Problemas linguísticos na escrita, leitura e oralidade	A LP sofre influências de outras línguas	Através da aposta no ensino bilíngue	A LP como L1	LP como L1, mas com dificuldades	Apenas a LP como L1. É a variedade usada nos programas

Fonte: o autor. Perguntas do questionário: 1. Como professor da disciplina CS/CN/EF/TIC/OGE, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique? 2. Como professor da Disciplina CS/CN/EF/TIC/OGE, qual a percepção que você tem sobre a língua portuguesa em Moçambique, em seus aspectos sociopolítico e cultural? 3. Como você, professor, interpreta/valoriza a existência de duas variantes do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos desta disciplina, com os formandos? 4. Qual a variante da língua portuguesa você usa na interação/transmissão de conhecimentos (conteúdos) na sala de aula? Justifique a sua resposta. 5. Das duas variantes da língua portuguesa, em qual delas os formandos desenvolvem os seus trabalhos na disciplina CS/CN/EF/TIC/OGE? 6. No processo avaliativo da disciplina CS/CN/EF/TIC/OGE, o fato de o aluno utilizar-se do Português como L1 ou como L2⁵⁷ é levado em conta por você como um dos critérios a ser avaliado? Porquê?

⁵⁷ Entende-se por L1, a língua materna ou primeira língua; e L2 como a língua segunda ou adicional.

No campo de utilização da série enunciativa a que o quadro acima se refere, ao nível da percepção da situação linguística observamos posicionamentos que apontam a falta de percepção da situação linguística pelo formando; a existência de uma convivência entre a LP e as LBs; a existência de um país multilíngue; existência de um português distorcido; o uso das línguas bantu; a existência do PE e suas variedades; uma influência do português brasileiro no PE; a existência de uma situação em que os fenômenos são interpretados usando a LP; existência de uma situação em que o aluno entra com LB como L1 e encontra a LP na sala de aula e a existência, por consequência, de problemas linguísticos na escrita, leitura e oralidade.

Igualmente, no que se refere à percepção da LP, este grupo de formadores sentencia a coexistência faz surgir uma sociedade que não sabe falar nem escrever; que a LP é língua de unidade nacional e identifica o povo; a existência de moçambicanização da LP e do conflito entre a LP e as LBs; a necessidade de uniformização da LP; o desconhecimento do assunto; a influência das LBs no PE; a influência de fatores sociopolítico e cultural no PE; a tendência de uso do português brasileiro (PB); que a LP não interfere a disciplina de Ciências Naturais, bem como que todos devam aprender a LP por ajudar na comunicação.

Numa outra aceção, a variedade linguística usada na interação/transmissão de conteúdos, nesta série enunciativa, em torno do entendimento do português na sala de aula, os formadores em alusão referem que há uso do português e de uma das línguas bantu para melhor interação/transmissão das matérias; que há preferência no uso do PM, em função dos programas de ensino e por ser mais usada pelos formandos; no uso do PE; no uso do PE, por ser a variedade que vem nos programas e falado por jovens na atualidade; no uso da LP como L1; no uso da LP como L2; no uso do PE e do PB e por fim no uso apenas da LP. Neste âmbito, a variedade usada pelos formandos na realização dos trabalhos – conforme afirmaram os formadores das áreas que não são de línguas – varia entre o PE e PM, apenas o PM, apenas o PE, a LP como L1, a LP como L2, o PB na fala e o PE na escrita.

Por fim, no campo de utilização, o português na sala de aulas foi observado - no item sobre que o uso do português como L1 e como L2 na avaliação – como sendo usado na forma da variedade europeu, enquanto língua do processo de ensino e aprendizagem; que se usa o português como L2; que se usa a LP como L1 e como L2, por esta língua ser L1 para uns e L2 para outros e facilitar a correção de trabalhos; que a LP como L1 explica a LP como L2; que se considera a proficiência em LP que os formandos trazem; que os formandos são livres no uso da LP; que apenas usa-se a LP sem ter em conta as suas variedade e que apenas se usa a LP como L1, por ser a variedade usada nos programas. De acordo com essa síntese pode-se ver o uso variado e aleatório do português na sala de aula.

A partir dos recortes apresentados nesta série enunciativa, observamos que colocam o formando no “entrelugar”, ao entrar numa sala de aula com a LB o identificando sociolinguística e culturalmente e encontra um português como língua de ensino que a partida não o identifica, mas que o constitui normativamente. Este ambiente vai criar subjetivações que por sua vez produzem identidades nesse sujeito, de ser Bantu e de ser falante do português, ao mesmo tempo governado pelo português brasileiro, anexado ao fenômeno da globalização.

Do mesmo modo, entendemos que o formador vai-se constituir em um sujeito dividido e contraditório no uso da língua/variedade na sala de aula: (i) LP como L1; (ii) PL como L2; (iii) PM; (iv) PE; (v) PB; (vi) LP apenas, da mesma forma que nas avaliações administradas ao formando.

5.2.5 Estratégias teórico-metodológicas na visão dos formandos

As séries enunciativas concebidas para atender as estratégias teórico-metodológicas na visão dos formandos serão vistas em torno dos seguintes aspectos: oralidade, leitura, escrita, análise linguística, estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas para as necessidades do ensino básico e formação proporcionada ao formando para crianças com Língua Portuguesa como L1 e L2, considerando a bipolaridade existente entre os IFPs de Quelimane, Nicoadala e Morrumbala, com uma formação de uma ano presencial e, de acordo com o PCFPP, com outra formação na modalidade contínua ou em exercício. No outro polo está o IFP de Alto-Molócue, que atende uma formação de três anos presencial – até ao momento da pesquisa em fase experimental. Os quadros 13 e 14, abaixo, mostram as sínteses das respostas dos formandos sobre a sua concepção em torno dessas estratégias:

QUADRO 13 – ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS USADAS PELOS FORMADORES DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (IFPs) DE QUELIMANE, NICOADALA E MORRUMBALA

CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS; FORMANDOS DOS IFPs DE QUELIMANE, NICOADALA E MORRUMBALA																				
SÍNTESE DAS QUESTÕES		SÍNTESE DAS RESPOSTAS; FORMANDOS INQUIRIDOS								T										
ORALIDADE (perg. 8)	Estudo dos sons da fala	Técnicas de Comunicação oral em língua corrente	Ensino bilingue ou de duas variedades	Elaboração conjunta e o erro	Não usa mecanismos nem estratégias	Respostas em branco	LEITURA (perg. 9)	Leitura e interpretação de textos verbais e não verbais	Leitura silenciosa, oral coral, individual, em grupo	Ensino de línguas ao nível fonético, morfológico, sintático e semântico	Não usa mecanismos nem estratégias	Respostas em branco e sem registro	ESCRITA (perg. 10)	Uso da L1 dos alunos (PE ou PM)	Avaliação dos cadernos e textos manuscritos	43 (57.3%)	Fonética, morfológica, Sintaxe e semântica	Não usa mecanismos nem estratégias	Respostas em branco e sem registro	
	12 (16%)	27 (36%)	16 (21.3%)	1 (1.3%)	3 (4%)	16 (21.3%)		1 (1.3%)				75		5 (6.7%)	3 (4%)	43 (57.3%)	0 (0%)	1 (1.3%)	23 (30.6%)	75
	Atende	-	Não atende	-	Resposta em branco e sem registro	34 (45.3%)		-				-		53 (70.7%)	-	Não atende	-	21 (28%)	-	-
	Atende	-	Não atende	-	Resposta em branco e sem registro	-		-				-		45 (60%)	-	11 (14.7%)	-	19 (25.3%)	-	75

Fonte: o autor

LEGENDA: ETM = Estratégias teórico-metodológicas; T = Total; L1 = primeira língua; L2= segunda língua; LP = Língua Portuguesa; PE = Português europeu; PM = Português de Moçambique; PEA = Processo de ensino e aprendizagem

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO:

8. Quanto à oralidade, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique.
9. Quanto à leitura, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique.
10. Quanto à escrita, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique.
11. Quanto à análise linguística, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique.
12. Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas pelos formadores na sua formação, para amenizar ou não o conflito entre o Português como L1 e como L2, quanto à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguística atendem às necessidades dos alunos do ensino Básico? Explique por que tal capacitação é eficaz ou não.

QUADRO 14 – ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS USADAS PELOS FORMADORES DO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (IFP) DE ALTO-MOLÓCUE

CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS; FORMANDOS DO IFP DE ALTO-MOLÓCUE		SÍNTESE DAS RESPOSTAS; FORMANDOS INQUIRIDOS						T
SÍNTESE DAS QUESTÕES		Estudo dos sons da fala	Técnicas de Comunicação oral em língua corrente	Ensino bilingue ou de duas variedades	Elaboração conjunta e o erro	Não usa mecanismos nem estratégias	Respostas em branco	T
ORALIDADE (perg. 8)		3 (12%)	14 (56%)	2 (8%)	4 (16%)	0 (0%)	2 (8%)	25
	LEITURA (perg. 9)	Leitura e interpretação de textos verbais e não verbais	Leitura silenciosa, oral coral, individual, em grupo	Ensino de línguas ao nível fonético, morfológico, sintático e semântico	Não usa mecanismos nem estratégias	Respostas em branco e sem registro	-	-
ESCRITA (perg. 10)		14 (56%)	4 (16%)	3 (12%)	0 (0%)	4 (16%)	-	25
		Uso da L1 dos alunos (PE ou PM)	Avaliação dos cadernos e textos manuscritos	Ensino da ortografia e caligrafia: grafismo, sílaba, palavras, redação, cópia e ditado	Fonética, morfologia. Sintaxe e semântica	Respostas em branco e sem registro	-	-
ANÁLISE LINGÜÍSTICA (perg. 11)		1 (4%)	1 (4%)	18 (72%)	2 (8%)	3 (12%)	-	25
		Leitura, escrita, síntese	Debates, diálogo, comunicação oral (no PEA)	Análise fonética, morfológica, sintática, semântica, de erro	Conciliar o PM e o PE como L1 e L2 e seu vocabulário	Não usa mecanismos nem estratégias	Respostas em branco e sem registro	-
ETMs DISPONIBILIZADAS PARA AS NECESSIDADES DO ENSINO BÁSICO (perg. 12)		2 (8%)	3 (12%)	9 (36%)	3 (12%)	0 (0%)	8 (32%)	25
		Atende	-	Não atende	-	Resposta em branco e sem registro	-	-
FORMAÇÃO PROPORCIONADA PARA CRIANÇAS COM LP L1 E L2 (perg. 13)		19 (76%)	-	0 (0%)	-	6 (24%)	-	25
		Atende	-	Não atende	-	Resposta em branco e sem registro	-	-
		19 (76%)	-	4 (16%)	-	2 (8%)	-	25

Fonte: o autor. Legenda: ETM = Estratégias teórico-metodológicas; T = Total; L1 = primeira língua; L2 = segunda língua; LP = Língua Portuguesa; PE = Português europeu; PM = Português de Moçambique; PEA = Processo de ensino e aprendizagem. **Nota:** Sobre as questões do questionário observamos o quadro anterior.

Nestas séries enunciativas ligadas, ao nível do campo de utilização percebemos na oralidade estar a se desenvolver, como estratégias metodológicas aplicadas pelos formadores, o estudo dos sons da fala (16%), as técnicas de comunicação oral em língua corrente (36%), o Ensino Bilíngue ou de duas variedades (21.3%), elaboração conjunta e o erro (1.3%), o não uso de mecanismos nem estratégias (4%) e as respostas em branco rondam os 21.3%, isso para os IFPs de Quelimane, Nicoadala e Morrumbala. Para o IFP de Alto-Molócue, as respostas dos formandos indicaram 12%, 56%, 8%, 16%, 0%, 8%, respectivamente. Estes números apontam para um índice acentuado de formandos que se isentaram em apresentar suas respostas sobre as metodologias aplicadas pelos formadores na sala de aula e a existência de um registo sobre o qual todos os formadores do IFP de Alto-Molócue aplicam estratégias metodológicas, marcando um diferencial entre essas instituições.

No âmbito da leitura, as estratégias metodológicas de que os formandos se referiram se estarem a usadas pelos formadores são a leitura e interpretação de textos verbais e não verbais (36%), a leitura silenciosa, oral coral, individual, em grupo (22.7%), o ensino de línguas ao nível fonético, morfológico, sintático e semântico (17.3%), o não uso mecanismos nem estratégias (1.3%) e as respostas em branco e sem registo (22.7%), para os três IFPs. Contrariamente à esses IFPs, o de Alto-Molócue apresenta as mesma síntese, mas com percentagem de 56% para as primeiras estratégias, 16%) para as segundas, 12% para as terceiras, 0% para o não uso de estratégias nenhuma e 16% com respostas em branco. Mais uma vez há números dignos de registros para os formandos que não deixaram sua resposta na questão, bem como no uso de metodologias por todos formadores neste instituto.

Na escrita, as metodologias que foram registradas nos três IFPs assentam no uso da L1 dos alunos (PE ou PM) nos exercícios de produção escrita (6.7%), na avaliação dos cadernos e textos manuscritos (4%), o ensino da ortografia e caligrafia: grafismo, sílaba, palavras, redação, cópia e ditado (57.3%), na fonética, morfologia, sintaxe e semântica (0%) e respostas em branco e sem registo (32%) contra 4%, 4%, 72%, 8% e 12%, respectivamente do IFP de Molócue. Nos dois casos observa-se uma referência ao uso acentuado da estratégia ligada ao ensino da ortografia e caligrafia: grafismo, sílaba, palavras, redação, cópia e ditado, mesmo em relação a percentagem de falta de registo da resposta.

Quanto a escrita deve se utilizar os mecanismos e os estratégias seguinte: boa ortografia, neste caso saber escrever as palavras de forma excelente, adequada (FndoMor2).

A habilidade inerente à análise linguística, nestas duas séries, é sintetizada por leitura, escrita, síntese (2.6%), nos três IFPs e 8% no de Alto-Molócue; debates, diálogo, comunicação oral (no PEA) (21.3%) para os primeiros e 12% para os segundos; análise fonética, morfológica,

sintática, semântica, de erro (10.7%), para os três e 36% para o segundo; conciliar o PM e o PE como L1 e L2 e seu vocabulário (17.3%) para os primeiros e 12% para o segundo; não uso de mecanismos nem estratégias (2.6%) para os primeiros e 0% para o segundo e por último respostas em branco e sem registro (45.3%) para os primeiros e 32% para o segundo. Observa-se aqui que uma percentagem de formandos que optaram por não apresentar sua resposta em relação a atuação dos formadores em atividades metodológicas de análise linguística; outra chamada de atenção é relação à existência de formandos que afirmam haver formadores que não aplicam estratégias teórico metodológicas para esta atividade, relativamente aos IFP de Alto-Molócue sem registro nas respostas dos formandos de haver formadores que não usam tais estratégias.

Quanto às estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas para as necessidades do Ensino Básico no processo de formação de professores – nesta série enunciativa – os formandos que aprovaram foram de 70.7% para os três IFPs, contra 76% de Alto-Molócue, os que reprovaram situa-se em cerca de 1.3% para os primeiros e 0% para o segundo e os que preferiram não dar suas respostas estão na margem dos 28% para os três IFPs contra 24% no segundo. No entanto, apesar de haver maior número de registros de formandos que não quiseram se manifestar nas respostas, a percentagem de aprovação da metodologias usadas pelos formadores parece contraditório, mesmo contando com a de formandos que nesta unidade não se manifestaram sobre a eficácia das metodologias atrás mencionadas. O IFP de Alto-Molócue tem uma percentagem nula de reprovação das estratégias teórico-metodológicas.

Aliado a questão das estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas aos formandos para as necessidades do Ensino Básico, nesta série enunciativa concebemos uma unidade ligada à formação proporcionada ao formando para crianças com Língua Portuguesa como L1 e L2 – sendo ele o próprio avaliador – à luz de da eficácia de tais metodologias. Sobre tal fato, os que consideraram que a formação atende eficazmente a formação situaram-se nos 60% nos IFPs de Quelimane, Nicoadala e Morrumbala, sendo 14.7% se referido que não atendem, contra 25.3% de respostas negativas dos mesmos informantes. Para o IFP de Alto-Molócue 76% consideram a formação eficaz e 16% não eficaz contra 8% com respostas em branco ou sem registro. Mais uma vez se observa que o número dos formandos com um olhar positivo na sua formação é mais relativamente aos que tem visão negativa, sendo caso para realçar o número de falta de manifestação de resposta nos dois polos de IFPs. Vejamos que a percentagem destes é maior relativamente aos que expressam respostas negativas.

5.2.6 Estratégias teórico-metodológicas na visão dos formadores

Nas páginas que se seguem observemos os registros enunciativos dos formadores sobre a série enunciativa ligada às estratégias teórico-metodológicas por eles usadas na mediação dos conteúdos com o formando – quadros 15 e 16:

QUADRO 15 – ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA OS FORMADORES EM TORNO DA LÍNGUA PORTUGUESA

SÉRIE ENUNCIATIVA (II E)							
CÓDIGO	CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA (perg. 4)	ORALIDADE (perg. 6)	LEITURA (perg. 7)	ESCRITA (perg. 8)	ANÁLISE LINGÜÍSTICA (perg. 9)	ETMS DISPONIBILIZADAS PARA AS NECESSIDADES DO ENSINO BÁSICO (PERG. 10)	FORMAÇÃO PROPORCIONADA AO FORMANDO PARA CRIANÇAS COM LP COMO L1 E L2 (PERG. 11)
FdorLP1	Melhora o léxico	Diálogo, repetição, dramaturgia	Leitura e interpretação de contos, fábulas, texto poético	Análise da ortografia das palavras do Português europeu do Português de Moçambique	Estudo das classes de palavras	Ajuda na aplicação das metodologias	Ajuda o formando a ter o mínimo de conhecimento
FdorLP2	Conhecimento do vocabulário, uso de meios visuais, repetição	Diálogo, dramaturgia, leitura de imagens, jogo	Leitura oral coral, leitura oral individual ou dialogada, leitura silenciosa	Análise de fonemas e letras	Análise da estrutura frase	Leitura de imagens, sequência de leitura e escrita	Fornecer metodologias
FdorLP3	Ensina regras de boa expressão, distinção do Português europeu do Português de Moçambique.	Diversidade cultural.	Conversa entre formandos.	Família de palavras, derivação, palavras primitivas.	Construção de frases.	Distinção do Português europeu e Português de Moçambique.	Os formandos têm dificuldades. Ensino na transmissão do Português como L1 e como L2.
FdorLP4	Aprimoramento da oralidade, da fonética e da escrita	Situação variada de comunicação: canções, jogos, histórias, anedotas	Leitura coral, dialogada, silenciosa individual	Análise de grafismos, vogais, letras, palavras e de frase	Análise de estruturas linguísticas que desviam a norma	Os métodos não são eficazes. Só se ensina metodologias	Limitações linguísticas e de compreensão da língua que falam
FdorLP5	Tradução do Português em línguas moçambicanas	Leitura de imagens para melhorar a percepção e a pronúncia	Método analítico sintético	Ortografia	Análise do erro repetido	Observação das dificuldades de cada formando	Proporciona metodologia adequadas

FdorLP6	Ensino de textos variados	Método participativo	Leitura e interpretação de textos	Ditado e cópias	Análise de textos produzidos pelos formandos	Busca de competências linguísticas	Ensina-se várias técnicas e estratégias de ensino
FdorLP7	Análise da oralidade, formação frásica e Português falado em Moçambique	Debate, defesa de trabalhos por grupos, resumo de aulas	Leitura de notícias	Cópias de textos	Análise da organização de textos	Os textos e os conteúdos são do livro do ensino básico	A oralidade ajuda o formando a ter contato com a língua
FdorLP8	Comunicação oral, sistema ortográfico, produção textual	Interpretação de imagens	Leitura individual, leitura e interpretação de textos	Produção de textos, ortografia, regras do Português	Incentivarão do emprego do Português como L2	Produção de material concreto, do quadro alfabético e cartões de letras	Não. Deve-se aumentar os anos de formação
FdorLP9	Sim considero. Uso textos reais	Uso de diálogo, dramatização, poesias, canto, reconto	Em branco	Em branco	Uso da oralidade, questões ligadas ao seu meio	É eficaz. O aluno precisa de capacitação em oralidade, leitura, escrita e análise gramatical	Não. O formato não está em altura

Fonte: o autor

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO:

4. Você considera que a disciplina “Técnicas de Expressão” / “Língua Portuguesa I” / “Língua Portuguesa II” / “Metodologia de Ensino do Português” / “Didática de Língua Portuguesa I” / “Didática de Língua Portuguesa II”, contribui para a formação do professor do ensino primário quanto a sua própria atuação metodológica para o ensino de língua portuguesa europeia para alunos cuja língua materna seja a língua “Bantu” ou a variante “língua portuguesa falada em Moçambique”? Aponte três modos de contribuição.
6. Quanto à oralidade, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique.
7. Quanto à leitura, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique.
8. Quanto à escrita, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique.
9. Quanto à análise linguística, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique.
10. Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas por você na capacitação do formando quanto à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguística atendem às necessidades dos alunos do ensino Básico? Explique por que tal capacitação é eficaz ou não.
11. Ainda, em relação à questão 10, você considera que a formação proporcionada ao aluno do Instituto de Formação de Professores atende, de modo efetivo, às necessidades das crianças que falam Português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula?

Nesta série enunciativa, serão corporizados aspectos como a contribuição das disciplinas em torno da Língua Portuguesa, oralidade, leitura, escrita, análise linguística, eficácia das estratégias teórico-metodológicas, bem como eficácia da formação proporcionada.

No campo de utilização a contribuição das disciplinas em referência foi considerada como meio para melhorar o léxico; para o conhecimento do vocabulário, uso de meios visuais e repetição; como meio para o ensino de regras de boa expressão e distinção do português europeu do português de Moçambique; como meio para o aprimoramento da oralidade, da fonética e da escrita; como ferramenta de tradução do português em línguas moçambicanas; como o espaço para o ensino de textos variados; como ambiente apropriado para a Análise da oralidade, formação frásica e português falado em Moçambique e de comunicação oral, sistema ortográfico, produção textual e como espaço para o uso de textos reais.

Na oralidade, observa-se que esses formadores usam estratégias teórico-metodológicas que acomodam o diálogo, a repetição, a dramaturgia, outros pautando por diálogo, dramaturgia, leitura de imagens, canções e jogo. A diversidade cultural foi considerada no meio das estratégias para acomodar a situação variada de comunicação: canções, jogos, histórias, anedotas, o mesmo que a leitura de imagens para melhorar a percepção e a pronúncia. O método participativo foi tido em conta nas respostas dos formadores da área do português como forma de promover debates, defesa de trabalhos por grupos e até resumos de aulas. Por fim foi considerado o uso de diálogo, dramatização, poesias, canto e reconto como metodologias a ter em conta para o desenvolvimento desta habilidade.

A habilidade da leitura é ensinada por esses formadores aos formandos nos moldes sintetizados como leitura e interpretação de contos, fábulas, texto poético; leitura oral coral, leitura oral individual ou dialogada, leitura silenciosa; conversa entre formandos; apenas leitura coral, dialogada, silenciosa individual; uso do método analítico sintético; apenas a leitura e interpretação de textos; apenas leitura de notícias; apenas leitura individual, leitura e interpretação de textos e outros deixaram espaços em branco, alheando-se ao processo.

No ensino da escrita os formadores usam metodologias que apontam para a análise da ortografia das palavras do PE e do PM; a análise de fonemas e letras; a análise de família de palavras, derivação, palavras primitivas; a análise de grafismos, vogais, letras, palavras e de frase; técnicas de ortografia; de ditado e cópias de textos; técnicas de cópias de textos apenas; a produção de textos, ortografia, regras do português. Alguns não se manifestaram quanto a esse campo.

No que concerne à análise linguística, enquanto habilidade requerida na aprendizagem da língua, os formandos aplicam estratégias teórico-metodológicas que assentam no estudo de

classes de palavras, na análise da estrutura da frase, na construção de frases, na análise de estruturas linguísticas que desviam a norma, na análise do erro repetido, na análise de textos produzidos pelos formandos, na análise da organização de textos, na aplicação de técnicas que incentivam o emprego do português como L2, bem como no uso da oralidade - questões ligadas ao seu meio – para o ensino desta habilidade.

No cômputo geral, as estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas aos formandos para as necessidades do Ensino Básico são vistas por esses formadores como mecanismos que ajuda na aplicação das metodologias, que permitem que o formando desenvolva técnicas de leitura de imagens, sequência de leitura e escrita e que ajudam ao formando a distinguir o português europeu do português de Moçambique. Tais estratégias são eficazes para a produção de material concreto, do quadro alfabético e cartões de letras, para além de que resolve o que o aluno precisa, de capacitação em oralidade, leitura, escrita e análise gramatical. A aplicação de tais estratégias, na visão dos formadores, permite que se observe as dificuldades de cada formando, por forma a se buscar neles competências linguísticas. Parte das respostas apontam para a eficácia das metodologias pelo fato de os textos e os conteúdos usados serem do livro do ensino Básico. Opinião contrária surgiu de formadores que consideram esses métodos não eficazes, por apenas se ensinar metodologias.

Do mesmo modo, a formação proporcionada ao formando para crianças com Língua Portuguesa como L1 e L2 para a sua vida pessoal e profissional encontra sua coerência na ajuda a ele em ter o mínimo de conhecimento, no fornecimento de metodologias adequadas ao ensino, várias técnicas e estratégias de ensino, e no ensino na transmissão do português como L1 e como L2, sanar as limitações linguísticas e de compreensão da língua que falam. A oralidade, por exemplo, ajuda o formando a ter contato com a língua. Entretanto, há formadores que consideram haver ineficácia nas metodologias proporcionarem uma formação adequada, pois, para eles, deve-se aumentar os anos de formação, de forma a que o formando esteja em altura de corresponder.

No entanto, a visão dos formadores das áreas que não de línguas sobre as metodologias de ensino do/em português tem o seu centro apenas nas aulas dessa disciplina Língua Portuguesa. O quadro 16, abaixo, apresenta um cenário em que a série relativa às estratégias teórico-metodológicas para os formadores dessa área corporiza respostas cujos enunciados apontam para a avaliação teórico-metodológica do desempenho dos formandos na oralidade, leitura, escrita e gramática, por um lado, e a eficácia da formação proporcionada ao formando, por outro lado, conforme se pode observar:

QUADRO 16 – ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA FORMADORES DAS METODOLOGIAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS (CS), DAS CIÊNCIAS NATURAIS (CN), DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF), TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR (OGE)

CAMPOS DE UTILIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS; FORMADORES DAS METODOLOGIAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS, DAS CIÊNCIAS NATURAIS, DE EDUCAÇÃO FÍSICA, TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	
CÓDIGO	AVALIAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO DESEMPENHO DOS FORMANDOS NA ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA (perg. 7)
FdorSNTEF1	Péssima
FdorSNTEF2	Muitas dificuldades
FdorSNTEF3	Problemas desde as classes anteriores
FdorSNTEF4	Fraco
FdorSNTEF5	Deficiente
FdorSNTEF6	Razoável
FdorSNTEF7	Suficiente
FdorSNTEF8	Positivo
FdorSNTEF9	Problemático. A língua portuguesa (LP) é língua estrangeira (LE)
FdorSNTEF10	Com erros
FdorSNTEF11	Positiva
FdorSNTEF12	Positiva
FdorSNTEF13	Positiva
FdorSNTEF14	Positiva
FdorSNTEF15	Positiva
FdorSNTEF16	Fraca

Fonte: o autor

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO:

7. Como avalia, teórico-metodologicamente, o desempenho dos formandos quanto à oralidade, à leitura (compreensão e interpretação), à escrita e à modalidade gramatical dos conteúdos ministrados na disciplina CS/CN/EF/TIC/OGE? Justifique com a consideração de que tal fato capacita os mesmos formandos na sua atuação em alunos do ensino Básico?
8. Ainda, em relação à questão 7, você considera que a formação proporcionada ao aluno do Instituto de Formação de Professores atende, de modo efetivo, às necessidades das crianças que falam o Português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula?

No campo de utilização, a avaliação teórico-metodológica do desempenho dos formandos na oralidade, leitura, escrita e gramática, na visão dos formadores que não são da área de línguas inquiridos, mostrou resultados diversos que formam uma escala que se equipararia a um gráfico gradual do negativo para o positivo, conforme: péssima, deficiente, problemático (LP é língua estrangeira (LE)), problemas desde as classes anteriores, muitas dificuldades, com erros, fraco, razoável, suficiente e positivo.

Nesse âmbito, observa-se que os enunciados das respostas sobre a formação proporcionada ao formando para crianças com Língua Portuguesa como L1 e L2, na ótica desses formadores, dividiu-os com motivações variadas sobre o assunto. O primeiro grupo considera que a formação proporcionada ao formando atende às necessidades das crianças que falam o português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula, pois, os formandos e os alunos usam o PE e o PM na interação e transmissão dos conteúdos, apesar de haver necessidade de reformulação do currículo continuamente. Uns afirmam que tal formação apenas é eficaz nas zonas urbanas e **não** eficaz nas zonas rurais. O segundo grupo aponta para a ineficácia da formação proporcionada ao formando para atender as necessidades das crianças que falam o português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula, visto que o formando gradua com dificuldades, devido aos problemas epistemológicos e curto período de formação, a falta de preparação para atender crianças, por consequência falta da LP. Por vezes, o formando vem com dificuldades nas classes e encontra a LP como L2, cujo uso atrapalha a aprendizagem da criança. Assim, na sua ótica, precisa-se nos IFPs de uma formação integrada e monitorada.

5.2.7 As séries enunciativas instituídas e a identificação de lei de coerência enunciativa

Nos subcapítulos anteriores e, ao nível do *campo de utilização*, estivemos apresentando um sistema de dispersão de elementos ligados ao ensino de/em português nos IFPs em Moçambique, como forma de encontrarmos a regularidade entre os seus objetos, sistema de enunciação, conceitos e temas, citando Foucault, em torno da tese sobre a falta de uma política linguística-educacional responsiva, dentre diversos modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador na condução do ensino de/em português nos IFPs, o que dificulta a instituição de prática (s) pedagógica (s) “uniformizadora (s)” que atente (m) minimamente ao respeito às diversidades linguística e étnica-cultural no ensino e na formação de professores de/em português.

Com efeito, em volta da constância dos enunciados e de sua identidade (FOUCAULT, 2008a), recordamos que convencionalmente consideramos para o trabalho os grupos/áreas

científicas I (quadros 1, 3, 4, 2, 8, 9, 13 e 14), II (quadros 5, 10 e 15), III (quadros 6 e 11), IV (quadros 7, 12 e 16), nomeadamente dos formandos, dos formadores de Língua Portuguesa, dos formadores de Línguas Bantu/Metodologia de Ensino Bilíngue e dos formadores de Metodologias Ciências Sociais, de Ciências Naturais, de Educação Física, de Tecnologia de Informação e Comunicação e Organização e Gestão Escolar – que discursivamente formam posições do dos sujeitos – e suas respectivas séries.

Com base nessa colocação, servimo-nos no que Foucault (2008a) definiu na formação das estratégias, de que “discursos como [...] a gramática, a ciência dos seres vivos, dão lugar a certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que formam, segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas e teorias” (p.71) para sustentar a nossa análise em volta do ensino e formação do/em português e/ou de práticas metodológicas levadas a cabo pelos formadores dos IFPs e determinarmos “a medida e a forma de sua variação” (p. 172). Para isso, enquadraremos os grupos/áreas científicas I, II, III e IV que instituímos naquilo que Foucault (2008a) havia destacado antes, na contradição, haver pontos de difração no discurso, como é o caso dos *pontos de incompatibilidade, de equivalência e de ligação de uma sistematização*. Estes três pontos, na sua ótica, são esclarecidas pelas “dispersões estudadas nos níveis precedentes [que] não constituem simplesmente desvios, não-identidades, séries descontínuas, lacunas; [podendo] chegar a formar subconjuntos discursivos [...]” (p. 73 grifo nosso). Nesse sentido, podemos “identificar a lei da coerência enunciativa, e, de outro, definir o campo da não contradição” (TASSO E CAMPOS, 2011, p. 84), aspecto que pretendemos observar ao longo da análise. Destarte, a mesma se circunscreve ao que Foucault (2008a) esboçou sobre os fatos comparativos entre as formações discursivas, na análise arqueológica, tal como mostramos no item 3.1.

Nas séries enunciativas A, B e C dos grupos/áreas científicas II, III e IV⁵⁸ apresentadas – em torno do perfil sociolinguístico, do português na sala de aula e das práticas de estratégias teórico-metodológicas - encontramos elementos em aparente contradição, espelhando, respectivamente o **estatuto do português** pelos sujeitos inquiridos, o **contexto de uso** do português na sala de aulas e **as práticas metodologias** em sala de aula, ou seja, esses elementos estão, de acordo com Foucault (2008a), *em pontos de incompatibilidade*, pois “[aparecem] na mesma formação discursiva, sem poderem entrar – sob pena de contradição manifesta ou inconsequência – em uma única e mesma série de enunciados” (p. 73 grifo nosso). Apesar de

⁵⁸ Apenas analisaremos as séries A e B do grupo/área científica IV, ou seja, o perfil sociolinguístico e o português na sala de aula.

pertencerem aos mesmos grupos/áreas científicas II, III e IV, as enunciações que apresentam não são as mesmas, por terem sujeitos diferentes, tempo, contexto e referencial de enunciação também diferentes, como se pode observar nos quadros, bem como no enunciados respectivos. Enquanto ocupando uma posição vazia, os sujeitos variam entre os falantes nativos, não nativos e neutros; sujeitos linguisticamente heterogêneo coexistindo na mesma sala de aula, bem como sujeitos com diversidade de modelos linguístico-metodológicos, em um contexto de ensino e aprendizagem. O referencial, como antes nos referimos, se liga às regras de existência para os elementos que aí nomeados e designados inerentes ao ensino do português enquanto L1 e L2 e as práticas didáticas em contexto escolar adstritas.

No entanto, num outro viés tais elementos incompatíveis se apresentam como alternativa uma da outra, com procedimentos iguais de aparecimento, constituindo àquilo que Foucault (2008a, p.58-59) caracterizou de *pontos de equivalência*, pois,

(...) elementos incompatíveis são formados da mesma maneira e a partir das mesmas regras; suas condições de aparecimento são idênticas; situam-se em um mesmo nível; e ao invés de constituírem uma simples e pura falta de coerência, formam uma alternativa: mesmo que segundo a cronologia não apareçam ao mesmo tempo, que não tenham tido a mesma importância, e que não tenham sido representados, de modo igual, na população dos enunciados efetivos, apresentam-se sob a forma de “ou bem isso... ou bem aquilo.

Interpretando Foucault, tanto os elementos em A e B como em C, seus discursos emanam das mesmas **regras**, que são as vozes da prática: pontos de vista, percepções, sentimentos, compreensão da língua portuguesa e seus valores, com as mesmas **condições de aparecimento**, cuja superfície de inscrição é a sala de aula, enquanto parte da sociedade multilíngue, onde a coexistência de sujeitos heterogêneos tem lugar na busca de conhecimento através de metodologias responsivas ao contexto. Igualmente, as realidades em A, B e C encontram-se no mesmo **nível** pela horizontalidade nos planos que apresentam e pelo mesmo eixo de significação e de análise. Em contrapartida, os elementos referidos apresentam uma **falta de coerência** entre eles advinda da sua materialidade e sentido, mas constituindo uma **alternativa** na procura de uma “uniformização” na diversidade de práticas teórico-metodológicas dos formadores – também tomando em conta as falas e o posicionamento dos formandos. Nesse aspecto, o construto da noção de línguas assume-se cronologicamente como estágio inicial e primordial para a etapa de busca de tal teorias metodológicas para o ensino e formação de e em português nos IFPs, pois, a existência de sujeitos se assumindo como falantes nativos, outros de não nativos e o terceiro grupo se colocando na neutralidade, espelha o seu posicionamento na terceira etapa, quiçá a última e não terminada. A percepção e a compreensão

da situação linguística do português em sala de aula afigura-se como um estágio intermédio para a abordagem de questões teórico-metodológicas para esse meio por servir de “barômetro” para a tal etapa final e não acabada, conforme temos vindo a referir. As estratégias teórico-metodológicas propostas pelos sujeitos apontam suas práticas no contexto de diversidade linguístico-cultural, necessárias para estabelecer uma coerência com os elementos das séries A e B. Numa outra vertente de análise, as alternativas a que Foucault alude “(...) apresentam-se sob a forma de “ou bem isso... ou bem aquilo””, nos faz compreender a pertinência de cada elemento dentro de cada série (A, B e C) para a constituição de uma teoria que seja “uniforme” no ensino para os grupos linguísticos constituintes. Senão vejamos: o ser nativo, não nativo e neutro (séries A) poderá definir o grau e o papel de envolvimento do falante na concepção de um modelo teórico-metodológico, de uma forma alternada e linguístico-culturalmente valorizado; Na série B: **para os formandos** - *a situação linguística*: o multilinguismo influencia a aprendizagem da LP e propicia o PM; o aluno não percebe; *a percepção da LP em Moçambique*: unidade nacional; naturalização da LP; conflito LP e LBs; homogeneizar a LP; influência das LBs no PE; a LP não influencia as Ciências Naturais; *a abordagem das disciplinas*: valoriza-se a aceitação, comparação, interpretação, distinção e simultaneidade do uso do PE e PM; apenas o PE, o PM, a LP e LP/LB; *a variedade na transmissão/interação*: PE, PM, PE e PM, LP, LP e LBs, *a avaliação*: leva-se em conta a L1, L2, L1 e L2, LP/nem PE nem PM e mesmo *a neutralidade nas respostas* e **para os formadores** – *percepção da situação linguística*: coexistência da LP e das LBs, criando novo espaço para a LP; *a conduta face à LP como língua padrão*: aplicação e ensino da norma e as regras da LP no ensino; *a língua que utiliza no ensino básico*: PE ou PM ou LBs; *valorização das variedades do português na abordagem das disciplinas*: valoriza-se o PE, o PM, o PE e PM e por vezes não se valorizam nem o PE nem PM; *uso do português como L1 e como L2 na avaliação*: leva-se em conta a L1 e a L2; não se leva em conta a L1 e a L2 e *a neutralidade nas respostas* (respostas em branco), vai-se permitir, igualmente, uma alternância entre eles e a valorização dos pontos de vista dos sujeitos para a concepção de uma teoria linguístico-metodológica no meio a essa diversidade. Por último, as séries C, fornecendo a eficácia, não eficácia e a neutralidade quanto às metodologias que se usam, bem como a satisfação, não satisfação e a neutralidade atinente às mesmas para a formação do professor, aludida pelos sujeitos da prática linguístico-pedagógica, propiciará a busca de uma regularidade discursiva no meio a essa diversidade de práticas, através da formação uma alternativa entre eles.

É nesse sentido que olhando para a nossa materialidade, observamos uma realidade linguístico-pedagógica que nos leva estabelecer *pontos de ligação de uma sistematização*

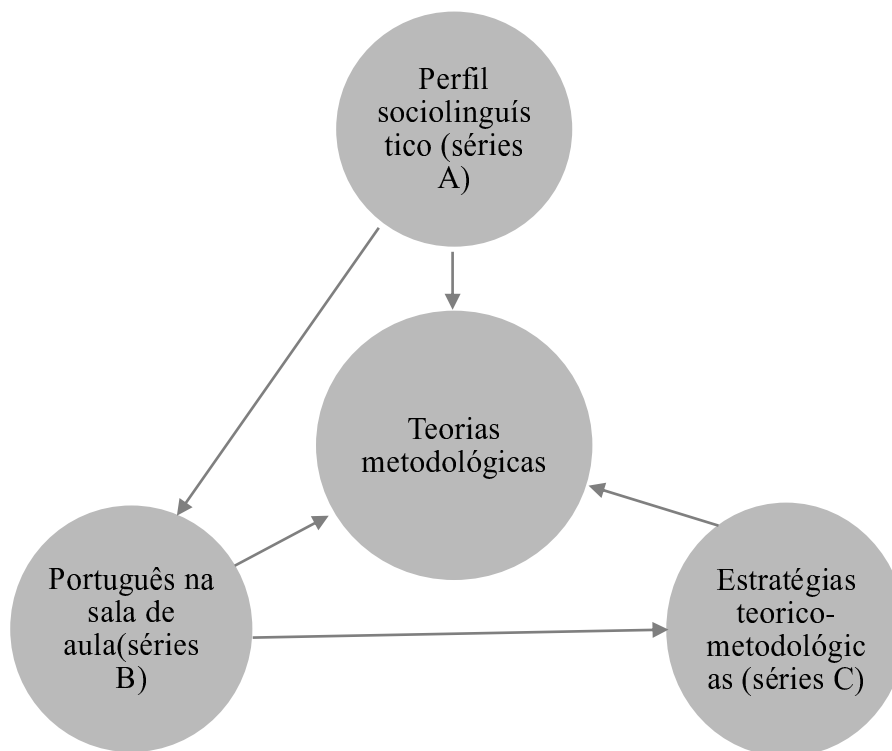
(FOUCAULT, 2008a), isto é, “a partir de cada um desses elementos, ao mesmo tempo equivalentes e incompatíveis, uma série coerente de objetos, formas enunciativas, conceitos, foram derivados [...]” (p. 73 grifo nosso).

A formação das estratégias a partir dos elementos das séries A, B e C subsidiam a concepção de “novas” teorias ligadas as metodologias de ensino ante a diversidade linguístico-cultural e metodológica em sala de aula praticada pelos sujeitos da pesquisa. Assim, tomando em conta que os elementos dessas séries denotam incompatibilidade e equivalência, a questão que se coloca é quais elementos coerentes, formas enunciativas e conceitos podem ser derivados, por conta a se obter uma alternativa de novas teorias?

Nas séries A dos grupos/áreas científicas em análise subjaz a questão do falante-nativo, não-nativo e o neutro na referência ao nível do português. Vamos considerar o falante-nativo como o que Davies (1991, p. 17) indica ser aquele que fala uma certa língua “como língua-materna, como língua primeira, como língua dominante, como língua de casa” – apesar de Lopes (2004) considerar esse conceito como um mito, de que ele “é o ponto de referência e o centro de tomada de decisão em questões de linguagem” (p. 81) - ficando na condição de falante não-nativo o “falante do Português como L2” (LOPES, 2004, p. 80) ou das variedades não nativas (VNN), como fizemos referência no subcapítulo 4.2.3.1. A neutralidade vai ser vista enquanto posição subjetiva de um conhecimento sobre o estatuto do português em oposição a uma posição objetiva e de consenso práxis da ciência. Na citação que Lopes (2004) faz à Widdowson (1993), cujas ideias reaproveitamos, sobre o ensino da língua em contextos não-nativos, “qualquer [...] professor falante da língua portuguesa como L1 [nativo], se encontra em princípio em melhor posição para saber o que é apropriado em termos de utilização da língua e, desta forma, definir que objetivos podem ser atingidos” (p. 79). Do mesmo modo, ele considera, em contrapartida, que “em muitos casos é o professor falante não-nativo, isto é, o professor falante de português como L2, que sabe o que é mais apropriado em contextos de aprendizagem de língua e que precisa de intervir para se alcançar estes objetivos” (p. 80).

Partindo de princípio de que a sociedade moçambicana é coabitada por esses dois grupos de falantes e pelos neutros, bem como que nessa mesma sociedade a prática linguística tende para o uso do PM, portanto o português falado como L2, configura um cenário em que o papel linguístico-cultural de todos, quer como utilizadores da língua, quer como provedores de contextos de aprendizagem, é indispensável na teorização de metodologias para o ensino, estabelecendo uma coerência entre os elementos constituintes e respondendo à heterogeneidade linguística manifestada pelos sujeitos da nossa pesquisa e garantindo a inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem, como se esquematiza na figura abaixo:

Figura 4: Processo de coerência e pontos de ligação de uma sistematização dos elementos de uma teorização



Fonte: o autor

Os formadores que se assumem como falantes-nativos, têm o português como língua materna/L1, em função disso considerá-lo na sua variedade do PE, com a sua componente cultural e normativa, buscando estratégias de sua utilização, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar com a formação. Deve-se ter em conta que por o PE ser a norma-padrão no país e, muitas vezes, qualquer padrão se cingir ao rigor da escrita e tal como tende a demonstrar a prática de interação social do português no país, é importante que esse grupo de professores tomem em conta as questões gramaticais e seus desvios por conta da heterogeneidade linguística dos formandos. Tal escrita, de acordo com Marcuschi (1997), “seria, para além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades” (p. 126), ou seja, tomando em conta o universo multilíngue em que tal produção se observa por um falante com competência de uma L1, nessas duas modalidades distintas de uso da língua (fala e escrita), mas que se complementam. A nossa análise se cinge para o fato de que o PE padrão no país se constitui como uma “variedade escrita” (LOPES, 2004, p. 78), em meios institucionais, mas tendencialmente, o que se observa na prática é que a variedade falada se caracteriza como uma L2. Talvez essa falta de polarização

– mas sim contradição – entre a fala e a escrita se explique pela desconstrução a que é sujeita no projeto derrideano, tal como Uyeno (2003, p. 298) que considera a escrita, tal como a fala, passível da *différance*, tomando-a não como uma simples função de representação da fala. Esta, nesse caso, possui, na sua ótica, “um significado fônico e um significado mental” (ibidem). Entendemos que nessas duas modalidades há possibilidades de exercício da escrita e da fala do português nos mecanismos que está ocorrendo. Por outro lado, os formadores falantes não-nativos do português lhes caberá a tarefa de interação em situações da prática por meio dessa língua no processo de ensino e aprendizagem, usando materiais autênticos, de sua prática do dia-a-dia, com a incidência para a oralidade - e sua dimensão do letramento – enquanto “prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (p. 126). Deve-se supor que tais estratégias teriam formandos, também vistos como falantes, e a sala de aula como o ponto comum de sua aplicação pelos formadores, neste caso também como falantes e, quer encarando o Português como disciplina – para formadores da área de língua portuguesa e do ensino bilíngue - quer como meio de ensino – formadores que não são da área de língua. Dessa forma, se sairá do “modelo do biopoder” concebido no PCFPP de imposição do ensino da língua (portuguesa), concebido nesse dispositivo como algo pronto e não flexível. Parte-se de princípio que a heterogeneidade linguístico-cultural dos formandos será acomodada pelo fato de os mesmos serem igualmente falantes-nativos, não-nativos e mesmo neutros do português. Nesse sentido, as estratégias que seriam montadas pelos formadores falantes-nativos poderiam ser assimiladas tanto pelos formandos falantes-nativos – com maior familiaridade – como pelos formandos falantes não-nativos – podendo ser com um grau de dificuldade. O mesmo, as estratégias avançadas pelos formadores falantes não-nativos poderiam ser assimiladas pelos formandos falantes-nativos – com um grau de dificuldade – como pelos formandos falantes não-nativos – igualmente com um grau de familiaridade. No entanto, atendendo o neutro dos sujeitos formadores e dos sujeitos formandos como parte da heterogeneidade, assumimos que o seu papel se daria no funcionamento dos dois grupos, seja com olhar paralelo, seja com outro olhar de conhecimentos, pondo em atenção que a língua e seu funcionamento são dinâmicos e flexíveis.

A derivação da coerência dos elementos, as formas enunciativas e os conceitos pode ocorrer em torno da procura de uma teoria metodológica para o ensino nos IFPs também pode ser concebido tomando como foco os elementos das séries B, em uma ligação sistemática com os das séries A. Em razão disso, o estatuto de falante-nativo, falante não-nativo e falante-neutro vai ter sua influência na repetição dos enunciados, embora com uma posição sujeito diferente e

em um outro momento. Nos elementos das séries B extrai-se enunciados como *valorização e ensino da norma padrão; valorização do PM; valorização do PE e do PM; utilizar a LP de forma homogênea; utilização da LP e das LBs do dia-a-dia, incluindo no ensino; neutralidade*. Estes enunciados foram proferidos pelos sujeitos num ambiente de multilinguismo em sala de aula com o ensino de/em português como seu referencial, ou seja, suas concepções e percepções sobre o português em sala de aula em uma sociedade multilíngue. Estes enunciados vão significar, retomando a questão do falante-nativo, falante não-nativo e do falante-neutro dos sujeitos falantes.

Com o primeiro elemento (falante-nativo) cobre-se a necessidade de presença do PE, enquanto variedade tomada como padrão e com falantes-nativos no país, bem como a imprescindibilidade do ensino da norma-padrão. Ao mesmo tempo, com o segundo elemento (falante não-nativo), ressalta-se o desejo da presença do PM em ambientes oficiais e de ensino, já que na prática do quotidiano ele já circula como uma “norma descritiva”.

Um elemento que nos parece novo nesta instância das séries B e que tem sua gênese nas séries A é a vontade expressa de coexistência na mesma sala de aula do PE e do PM, mercê da convivência de falantes-nativos e não-nativos na mesma, mas com um respeito à diversidade linguístico-cultural do intervenientes. No entanto, essa vontade é contrariada pelos sujeitos que tomam a LP como um construto homogêneo, ignorando a existência das variedades dessa língua (PE e PM) e conseqüentemente da existência de falantes-nativos e não-nativos da mesma língua. Por um lado, esse posicionamento pode ser compreendido de uma forma áspera, já que expressa uma visão em que o português deva ser olhado como um símbolo ilusionista e fracassado de unidade nacional, eixo modernista que vigorou durante anos nas nossas sociedades para sufocar as diferenças e que, aliás, foi o argumento usado para a adoção do português como oficial no país, agenciado pelo dispositivo do pacto de segurança, por um lado, por mostrar uma característica de um poder pautado em vontade de verdade e, por outro pelo dispositivo da exclusão pela língua, visibilizando a existência de um princípio segregacionista de escolha e de controlo da língua. Observa-se, por esse meio, que tal posicionamento tem sua expressão numa sociedade incisivamente heterogênea e marcada por enorme diversidade, no caso do nosso estudo, linguístico-cultural e étnica. Por outro lado, o mesmo posicionamento pode ser esquematizado na sua forma de docilidade por fazer parte intrínseca dessa heterogeneidade e propiciar a busca de um critério uniforme de ensino no meio dessa diversidade em referência.

Em decorrência da ligação da sistematização dos elementos em estudo, percebemos claramente que há uma derivação dos elementos nas séries B inerente à *utilização da LP e das*

LBs do dia-a-dia, incluindo no ensino, visto que o elemento que se apresentou como homogêneo no parágrafo anterior (utilização da LP) é visto com expectativa enquanto agregado às LBs na materialização do processo de ensino e aprendizagem, de maneiras que as LBs são na sua maioria consideradas nas séries A como L1 por aqueles indivíduos que têm o português como L2, ressaltando também a vontade de expressão cultural. Assim, introduz-se mais um elemento ligado ao falante-nativo (das LBs), a par do nativo (do português) e não-nativo (do português), tal como se deu referência nas séries A. Começa-se, desta maneira, a se desenhar um clima de resistência - contra o segundo grupo - na acepção de Foucault, buscando visibilidade, pela ampla participação do primeiro e do terceiro grupos de sujeitos na concepção de uma teoria metodológica.

Através do quadros acima, compreendemos que o elemento com características de falante-neutro nas séries B, para além de aparecer como parte da heterogeneidade, tal como se assumiu nas séries A, ele aparece nela como um quinto elemento no meio à diversidade, sendo visto também como ampliando e enriquecendo o repositório de meios para a busca de uma teoria metodológica. Nesse âmbito, ele se manifesta como um sujeito que se direciona para o local, para o regional e até para o global, individualmente.

Destarte, na ligação da sistematização na busca de uma regularidade que propicie uma teoria metodológica (coerência dos objetos, formas enunciativas e novos conceitos) entre os elementos das séries A e B com as séries C, sobre as estratégias teórico-metodológicas (ETMs), encontramos os elementos falante-nativo (PE), falante não-nativo (PM), um terceiro elemento associado à estes dois, o falante-nativo e não-nativo (PE e PM) e um quarto que se associa ao falante-nativo e LBs (Ensino Bilíngue (EB)), que povoam o universo do português na sala de aula, atrás mencionado (relação falante/língua). Nessas séries importa perceber como tais elementos influenciam as ETMs. Nesse sentido, buscamos os princípios que aludimos nas séries A, sobre a tendência de a escrita ser o realce da língua padrão, no caso o PE, e uma tendência de a oralidade ser mais realçada pela variedade do PM, com base em memória histórica da prática da linguagem. Com efeito, percorrendo as habilidades da Língua Portuguesa que concebemos para a análise nas ETMs (quadros 13 e 14), o caso da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística, observamos que a primeira habilidade é preenchida pelos elementos das ETMs virados para a variedade do PM, do PE, o PE/PM, a LP e a LP/LBs, bem como de um Ensino Bilíngue, pressupondo o envolvimento de falantes nativos e não-nativos do português e nativos das LBs e também de uma forma bilíngue (PE/PM; LP/LBs): *estudo dos sons da fala, técnicas de comunicação oral em língua corrente, Ensino Bilíngue ou de duas variedades, elaboração conjunta e o erro* - a título de exemplo na visão dos formandos

(quadros 13 e 14). Este cenário iria ao encontro da nossa proposta apresentada para as séries A de ser o falante não-nativo apropriado para estar no centro do processo de ensino e aprendizagem.

A segunda habilidade, a da leitura, mostrou enunciados nas ETMs usadas pelos formadores que apontam para a satisfação dos mesmos falantes apontados na habilidade da oralidade (nativos e não-nativos do português e nativos das LBs e também de uma forma bilíngue): *leitura e interpretação de textos verbais e não verbais; leitura silenciosa, oral coral, individual, em grupo; ensino de línguas ao nível fonético, morfológico, sintático e semântico* – exemplos da visão dos formandos (quadros 13 e 14). Compreendemos que essas estratégias enquanto regularidade manifestada pelos enunciados marcam o ensino da leitura em língua portuguesa, quer pela estratégia de correção (norma-padrão e português língua-nativo) como em “quanto a leitura os formadores usam estratégias teórico-metodológicas **corrigir** minuciosamente as pausas, os pontos, as durações, vocábulos ou acentuações de um jeito específico (FndoN16 grifo nosso)”, quer pelo foco ao objetivo como em “quanto a leitura é de ensinar a crianças a saber ler **sem dificuldades** (FndoN3 grifo nosso)”, pressupondo o uso de meios linguísticos variados e disponíveis na prática linguístico-social.

As habilidades da escrita e da análise linguística fazem-nos perceber tendências de utilização da língua com um cariz padronizado e normatizado, considerando o envolvimento do padrão, para a primeira habilidade, da norma para a segunda habilidade, bem como do cruzamento dos dois focos (padrão e norma) para ambas habilidades, uma vez funcionarem imbricados. Para isso, depreendemos que o foco do PE e, por conseguinte, assimilado pelo falante-nativo, poderia se direcionar para questões de definição dos objetivos ligados a utilização e ao ensino da língua, uma vez constituir a norma e o padrão legalmente instituído no país. Porém, os enunciados dos sujeitos participantes da pesquisa mostram marcas dos falantes-nativos e não-nativos do português e também de uma forma bilíngue (PE/PM) no ensino e na aprendizagem das ETMs. Observemos as sequências enunciativas (SE) abaixo que referenciam a escrita:

SE30: Quanto a escrita os formadores de um jeito específico ensinam e **corrigem** a ortografia, caligrafia **sem a intervenção das línguas moçambicanas** (FndoN16 grifo nosso).

SE31: As estratégias usadas pelo formadores para amenizar o conflito entre o Português como língua 1 e L2 nas aulas são: saber **em que língua os alunos se comunicam**, e os formadores usam a escrita usando a análise (FndoQ6 grifo nosso).

SE32: As atividades de investigação de cópias de certos textos fazem com que eles melhorem a caligrafia e a correção desse conflito entre o Português e a

sua L2. **No plano de aulas incluímos atividades que mostram estrutura da L1 e da L2** (FdorLP7 grifo nosso).

Percebemos nestas SE que o FndoN16 se fixa no ensino da escrita com o uso de uma variedade do português que não tenha influência das LBs, ou seja o PE, assegurando sua identidade no respeito ao padrão da língua instituído, como mostra a oração “[...] **sem** a intervenção das línguas moçambicanas”, realçada pela preposição “sem” que a relaciona com a anterior por subordinação para marcar o sentido de ausência. No entanto, visualizamos pelas enunciações do FndoQ6 e FdorLP7 que, para além de se cingirem em questões ligadas a padronização, tal processo parece envolver também outras variedades do português, como o PM, quando o primeiro deixa claro “[...] em que língua os alunos se comunicam [...]”, numa alusão à referência de outras línguas, e/ou variedades usadas nas estratégias que os formadores empregam para ensinar a escrita e quando o segundo faz perceber que “[...] no plano de aulas incluímos atividades que mostram estrutura da L1 e da L2”, clarificando o emprego das duas variedades. No entanto, verificamos que a ocorrência de falantes nativos e não-nativo das LBs, bem como de falantes bilíngues (LP/LBs) não foi muito clara para o ensino dessa habilidade na pesquisa, pois associamos o fato de a introdução das LBs no ensino ter sido feita apenas como forma de criar primeira socialização ao aluno, na alfabetização inicial por forma a sua inserção no ensino de/em português.

Portanto, situação idêntica podemos perceber na prática de utilização da habilidade ligada a análise linguística em que as respostas dos nossos informantes fazem-nos perceber que a norma pode ser concebida tanto nas variedades do PE e do PM, como no PE/PM juntas, de acordo com as SE que se seguem:

SE33: Os mecanismos para amenizar o Português como L1 e como L2 **é de corrigir o Português da Leitura de L2** (FndoMol3 grifo nosso).

SE34: Quanto a análise linguística **os formadores não diferenciam por não se notar que pouco o português como L1 e com L2** (FndoQ9 grifo nosso).

SE35: Uma das estratégias teórico-metodológicas para a análise linguística é a partir dos diálogos tidos na sala de aula, fazer com que o aluno forme/construa frases e que são analisadas/feitas correção com os colegas e o professor. **A prática de pôr o aluno em constante diálogo e interpretação do texto, o aluno consegue perceber que está perante a língua (L1 ou L2)** (FdorLP3 grifo nosso).

Na SE33 entendemos que o FndoMol3 faz referência ao uso das regras do PE nessa habilidade, corrigindo qualquer forma normativa fora dos padrões do PE como apresenta o nome predicativo do sujeito “[...] é de corrigir o português da Leitura de L2”. Tal como na

escrita, nessa habilidade as marcas do PM também são visíveis. Em “[...] os formadores não diferenciam por não se notar que pouco o português como L1 e com L2”, o FndoQ9 faz-nos compreender a paridade que estabelece às variedades do PE e do PM na utilização em questões normativas da língua, criando, a nosso ver, um reducionismo à prescrição legalmente instituída. Do mesmo modo, o FdorLP3 faz-nos perceber em “[...] a prática de pôr o aluno em constante diálogo e interpretação do texto, o aluno consegue perceber que está perante **a língua (L1 ou L2)**” que o movimento e a dinâmica com que o português se apresenta através da sua prática em sala de aula, valorizando o PE e o PM, igualmente, em questões de análise linguística. Igualmente, pudemos observar que, à semelhança da escrita, não há referência clara quanto ao ensino dessa habilidade.

Depreendemos por essa análise que a prática dos formandos e dos formadores revelam que as questões da escrita e da análise linguística que caracterizam o padrão e a norma do português em sala de aula podem ser penetrados pela oralidade que caracteriza a emergência da variedade do PM presente nessas esferas, dando corpo ao caráter linguisticamente heterogêneo, diferenciado, contraditório e conflituoso próprio da sociedade em estudo.

Semelhantemente, as respostas dos formandos e dos formadores manifestaram a ocorrência de uma neutralidade quanto ao requerido pelos *enunciados-comando*, tal como sintetizamos nos quadros 13, 14 e 15 acima. Sob esse olhar e, para além da neutralidade que caracteriza parte das respostas dos sujeitos, observamos um outro elemento na relação entre os sujeitos, atinente ao “não uso de mecanismos, nem estratégias” pelos formadores em todas habilidades, na visão do sujeito formando, como registramos no quadro 13 na oralidade com a percentagem de 4%, na leitura com 22.7%, na escrita com 32% e na análise linguística com 2.6% e no quadro 22 a oralidade tem registro de 0%, a leitura de 16%, a escrita de 12% e a análise linguística, também de 0%, cujos exemplos apresentamos a seguir:

SE36: “Não. Não são introduzidas nenhum mecanismo nem estratégias” (FndoMor6).

SE37: “Não tem” (FndoNic7).

SE38: Quanto à leitura não existe nenhum mecanismo e estratégias teórico-metodológico usado pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2 na aula; somos dados aulas todos da mesma maneira” (FndoMor12).

SE39: “Não são usados nenhum mecanismos” (FndoMor6).

SE40: “Os formadores transmitem conhecimento sem no entanto privilegiar os métodos, as técnicas sobre tudo” (FndoQ21).

As SE acima espelham exemplos de respostas sobre o não uso pelos formadores de estratégias teórico-metodológicas, respectivamente ligadas às habilidades da oralidade (SE36 e

37), da leitura (SE38), da escrita (SE39) e da análise linguística (SE40). Os enunciados a volta dessa observação dos formandos fazem entender uma contradição com os enunciados dos sujeitos formadores que registraram uma aplicação efetiva e na íntegra das ETMs de e para o ensino de todas habilidades, conforme assinalamos nos quadro 15 que acima citamos. Na sequência disso, entendemos que se abre uma possibilidade de ocorrência de dois cenários que mostram, em primeiro lugar, a falta de visibilidade das ETMs aplicadas pelos formadores, uma vez serem apresentadas como estando na invisibilidade para os formandos, pois, estes não as assimilam e, em segundo lugar, a falta de “uniformização” linguística devido à diversidade das ETMs usadas de maneira “não uniformizada” pelos formadores em função, tal como depreendemos, dos seus estatutos linguísticos. Por conseguinte, este quadro analítico nos encaminha para a nossa tese de partida, segundo a qual “devido à falta de uma política linguística-educacional, o ensino de/em português nos IFPs em Moçambique é conduzido de acordo com os modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador, criando condições de possibilidade que assentam nas dificuldades de se instituir uma prática (s) pedagógica (s) menos conflitante (s) que atente minimamente ao respeito às diversidades linguística e étnica-cultural em busca de uma prática pedagógica coerente no ensino e na formação de professores de/em português, com destaque para o uso de mecanismos linguístico-metodológicos que não tem a mesma forma e não regulares. Nesse caso, assumimos que os modelos postos em referência na tese advém do uso na prática da e na diversidade de ETMs para as habilidades do português requeridas, em função da heterogeneidade linguística dos sujeitos do ensino (formadores) e de aprendizagem (formandos).

Em síntese, teríamos um quadro taxonômico de *utilização* seguinte das habilidades:

Quadro 17: Oralidade

Sujeitos	Língua e variedade	Trajeto metodológico
Falante homogêneo	LP	Uniformização das ETMs
Falante não-nativo (PM)	PM	Contextos de ensino e aprendizagem
Falante nativo e não-nativo (PE e PM)	PE e PM	Utilização da LP; Contextos de ensino e aprendizagem
Falante do EB	LP e LBs	Contextos de ensino e aprendizagem; Uniformização das metodologias
Falante nativo (LBs)	LBs	Contextos de ensino e aprendizagem
Falante não-nativo (LBs)	LBs	Contextos de ensino e aprendizagem
Falante neutro	-	Parte da heterogeneidade

Falante do invisível	-	Parte da heterogeneidade
----------------------	---	--------------------------

Quadro 18: Leitura

Sujeitos	Língua e variedade	Trajetos metodológicos
Falante homogêneo	LP	Uniformização das ETMs
Falante-nativo (PE)	PE	Utilização da LP;
Falante não-nativo (PM)	PM	Contextos de ensino e aprendizagem
Falante-nativo e não-nativo (PE e PM)	PE e PM	Utilização da LP; Contextos de ensino e aprendizagem
Falante do EB	LP e LBs	Contextos de ensino e aprendizagem; Uniformização das metodologias
Falante neutro	-	Parte da heterogeneidade
Falante do invisível	-	Parte da heterogeneidade

Fonte: o autor

Quadro 19: Escrita e análise linguística

Sujeitos	Língua e variedade	Trajetos metodológicos
Falante homogêneo	LP	Uniformização das ETMs
Falante-nativo (PE)	PE	Utilização da LP;
Falante não-nativo (PM)	PM	Contextos de ensino e aprendizagem
Falante-nativo e não-nativo (PE e PM)	PE e PM	Utilização da LP; Contextos de ensino e aprendizagem
Falante neutro	-	Parte da heterogeneidade
Falante do invisível	-	Parte da heterogeneidade

Fonte: o autor

Em função de tal fato, entendemos que teoria (s) metodológica (s) para o ensino e formação do/em português nos IFPs valoriza (m) os sujeitos envolvidos – na heterogeneidade - de acordo com a sua condição estatutária do português (falante-nativo e não-nativo do português, nativo e não-nativo das LBs, o falante da norma, o falante que se caracteriza pela neutralidade e o falante da invisibilidade – que não sente o efeito das ETMs), suas posições, suas convicções, seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, seus papéis no construto dessa língua e do seu ensino e sem apetência a uma ideia de completude. No subcapítulo que se segue, apresentamos um olhar sobre a ocorrência do saber discursivo, a partir de um contexto caracterizado por elementos linguísticos aqui apresentados, através da produção de sentidos

pela função do *campo da estabilização* enunciativo, concebida por Foucault, através do confronto entre os enunciados às respostas dos formadores e formandos.

5.2.8 As séries enunciativas instituídas e o saber linguístico-discursivo

Sob várias formas em que os nossos enunciados se apresentaram, percebemos a manutenção da sua identidade, vista através da função do *campo de utilização* enunciativo - tomado como referência os subitens anteriores (de 5.2.1 à 5.2.7) – pois, nela encontramos elementos singulares ou seus desdobramentos nas séries A, B e C incidindo em volta da construção da (s) teoria (s) metodológica (s), na diversidade dos modelos metodológicos usados de maneira “não uniformizadora” pelos formadores. Neste subitem, nos cingiremos para o mesmo efeito, mas através da função do *campo de estabilização*, buscando perceber formas de utilização do (s) mesmo (s) enunciado (s), em suas várias formas de enunciação, ou repetindo sua identidade, e/ou gerando outro (s) enunciado (s), produzindo sentidos em volta dos elementos apresentados em 5.2.7 e que, até certo ponto, estão na origem do agenciamento dos dispositivos que norteiam o nosso trabalho, sob a proposição de uso por formadores de modelos metodológicos em sala de aula de acordo com o seu nível linguístico. Destarte, procuraremos perceber as regularidades dos enunciados considerando as séries enunciativas sobre o **perfil sociolinguístico**, o **português na sala de aula** e as **estratégias teórico-metodológicas**, que vêm sendo definidas nas funções do *campo de utilização*, através dos enunciados possíveis. Nesse caso tomaremos a língua como o elemento constitutivo da cultura, por, vezes sem conta, ser o elemento identificador da nação de proveniência do indivíduo. Aliás, a adoção do português em Moçambique teve fins de unificação, de constituição de uma nação una e indivisível, em que o único identificador seria essa língua. Não sendo argumento para essa prática, mas de uma forma geral, Miranda e Navarro (2014, p. 23-24), citando Rajagopalan (2001), consideram a constituição do sujeito a partir da linguagem e/ou discursivamente, postulando que “a (s) identidade (s) de um indivíduo se constrói na língua e através dela, já que um indivíduo não teria uma identidade fixa anterior e fora da língua”.

5.2.8.1 Enunciados sobre o perfil sociolinguístico

Como ponto de partida consideramos neste tópico as diversas formas de enunciados saídos da formação discursiva ligada ao enquadramento sociolinguístico dos formandos e dos formadores, especificamente sobre o seu estatuto linguístico ou mesmo variedade no português à ele inerente. Os elementos linguísticos nas séries enunciativas ao nível do *campo de utilização* tornaram possível vislumbrar regularidades num universo discursivo governado pela função

enunciativa, através dos elementos como referencial e sujeito porque são tornados visíveis no *campo de estabilização*, conforme se indica abaixo (através dos quadros 20 e 21):

I. Fatias do espaço correlativo e complementar

QUADRO 20 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FORMANDOS

SÉRIE ENUNCIATIVA (LJ)	CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FORMANDOS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS				
	Referencial em função do acontecimento	Campos de dizibilidade (Relação com o espaço correlativo – intrínseco ao enunciado)		Campos de visibilidade (Relação com o espaço complementar – extrínseco ao enunciado)	
	A adoção do Português como língua oficial e de ensino: história e memória	Posições do sujeito	Percentual de referências no nº total das respostas	Relações discursivas com os meios não-discursivos	Percentual de referências no nº total das respostas
Perfil sociolinguístico dos formandos	Sujeito formando do pertencimento; da língua fluida - língua materna	45%	Regime do olhar a partir do “cotidiano”	45%	
	Sujeito formando do pertencimento; da língua fluida – língua franca	37%	Regime do olhar a partir do multilinguismo	37%	
	Sujeito formando da diferença e insegurança	18%	Regime do olhar a partir da criação sócio-cultural	18%	

Fonte: o autor

QUADRO 21 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FORMADORES

SÉRIE ENUNCIATIVA (LI, III, IV J)	CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO: PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS FORMADORES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS				
	Referencial em função do acontecimento	Campos de dizibilidade (Relação com o espaço correlativo – intrínseco ao enunciado)		Campos de visibilidade (Relação com o espaço complementar – extrínseco ao enunciado)	
	A adoção do Português como língua oficial e de ensino: história e memória	Posições do sujeito	Percentual de referências no nº total das respostas	Relações discursivas com os meios não-discursivos	Percentual de referências no nº total das respostas
Perfil sociolinguístico dos formandos	Sujeito formando do pertencimento; da língua fluida - língua materna	27.5%	Regime do olhar a partir do “cotidiano”	27.5%	
	Sujeito formando do pertencimento; da língua fluida – língua franca	51.7%	Regime do olhar a partir do multilinguismo	51.7%	

		Sujeito formadores da diferença e insegurança	20.6%	Regime do olhar a partir da criação sócio-cultural	20.6%
--	--	---	-------	--	-------

Fonte: o autor

Servindo-se dos quadros acima como pontos de referência para o nosso gesto de leitura, a função do *campo de estabilização* fornece informações que revela um referencial condicionado ao acontecimento ligado à adoção do português como língua oficial e de ensino, inscrito na história e memória da colonização portuguesa em Moçambique e sobre a qual possibilitou o enquadramento dos sujeitos formandos e formadores em um perfil sociolinguístico, enquanto desdobramento do acontecimento. Percebe-se que tais sujeitos e os elementos à eles circunscritos emergem dos elementos linguísticos-enunciativos que se identifica (ra)m nos *campos de utilização*. Inseridos em *campos de estabilizados* a função desse será vista dentro dos espaços correlativo e complementar, enquanto instâncias intrínsecas e extrínsecas ao enunciado, respectivamente, pois, “a relação entre o enunciado e um sujeito variável constitui ela mesmo uma varável intrínseca do enunciado” (DELEUZE, 2005, p. 18), que os inscrevemos nos campos de visibilidade, tomados como forma de expressão, tal como Foucault designou aos enunciados de delinquência na *História da loucura*. No caso do nosso estudo trata-se de enunciados sobre aquisição e pertencimento linguístico. No entanto, uma nova pragmática, segundo Deleuze, ficaria na outra fatia, a “extrínseca: é o *espaço complementar*, ou de formações não-discursivas (p. 21), caracterizando instituições, acontecimentos político-linguísticos e mesmo, práticas linguístico-metodológicas, centro da nossa pesquisa, que anteriormente referimos pertencerem às regiões de visibilidade, em referência à Deleuze. É nessas duas instâncias ou lugares onde as regularidades dos sujeitos, referencial e do acontecimento têm sua (co) existência e se tornando visíveis nas variáveis extrínsecas, portanto, no espaço complementar.

O nosso gesto de leitura sobre as informações ligadas ao perfil sociolinguístico, na sua forma de referencial, enquanto inscrito na história e na memória, no espaço correlativo do enunciado, faz perceber a presença de seis posições sujeito, a partir do olhar do candidato em referência ao seu estatuto linguístico, conforme português primeira ou segunda língua na sua aquisição, dentro de “uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permite descrevê-la” (FOUCAULT, 2008a, p. 107-108). Nesse sentido, encontramos seis lugares ocupados, sendo três pelos formandos: “sujeito formando do pertencimento; da língua fluida - língua materna”, “sujeito formando do pertencimento; da língua fluida – língua franca”, e

“sujeito formandos da diferença e insegurança” e, igualmente, três pelos formadores: “sujeito formador do pertencimento; da língua fluida - língua materna”, “sujeito formador do pertencimento; da língua fluida – língua franca”, e “sujeito formador da diferença e insegurança”.

Atendendo aos lugares ocupados pelo sujeito, destaca-se o papel que os mesmos ocupam na função enunciativa, ao nível das dizibilidades, dentro do espaço correlativo e na variável intrínseca. Depreendemos que para os “sujeitos do pertencimento; língua fluida-materna”, sejam eles formandos ou formadores, percebe-se um sentimento pertença da língua (variedade do PE), em função de ela ser a materna (L1) ou adquirida em primeiro lugar, a língua que se usa em casa e símbolo de socialização dentro dos grupos sociais onde convivem, ganhando também essa característica de fluida, vista na vertente de ainda “não se deixar imobilizar nas redes de sistematizações e das fórmulas”, a que Orlandi (2009, p. 215) se refere, para servir de padrão. É a mesma variedade que será tomada para o âmbito do letramento do indivíduo, incluído para o ambiente escolar. Pelo nosso olhar, esses sentidos produzidos por esses sujeitos vão mais além quando não se mostra nenhuma intenção de ver o seu pertencimento superior a um outro que possa existir, considerando sua (co) existência dentro de um espaço multilíngue. Do mesmo modo, no que se refere aos “sujeitos do pertencimento; da língua fluida - língua franca”, a pertença de que se faz perceber se relaciona a um deslocamento de pertença de uma língua/cultura de um grupo (estruturas linguísticas da variedade do PE) para o outro (estruturas linguísticas da variedade do PM), pertença vista em volta de uma língua falada como L2 e uma cultura que também se identifica como tal. Depreende-se que, com essa deslocação, o PM é praticado, segundo Guimarães (2003) por falantes de línguas maternas diferentes como intercurso comum, por isso sendo concebida como língua franca, enquanto categoria de língua fluida. A memória social faz-nos perceber que a prática dessa língua é posteriormente requerido no âmbito do letramento e em ambiente escolar. A terceira posição, de “sujeitos de diferença e insegurança” é percebida na variável intrínseca vista a partir da diversidade linguística e cultural e como interdependência ao lócus da identidade (SILVA, 2000) linguístico-cultural ou o **outro** a um estado de “afirmação” de tal identidade, dentro de uma abertura liberal, ao mesmo tempo se mostrando com um efeito “protetor” por se apresentar também com um viés de “insegurança” devido à sua neutralidade de pertencimento. Em razão disso, tomando em conta que, pelo seu reconhecimento, “inclusive pelo oficialismo, como [legítima questão] de *conhecimento*” (SILVA, 2000, p. 73), através da “fatia” da diferença, essa posição sujeito manifestamente parece exercer um poder, numa relação imanente a outros tipos de relações (FOUCAULT, 1999b), consubstanciando seu efeito protetor e sua posição sujeito. É devido a referência desses

diversos lugares ocupados pelo sujeito na função enunciativa que “a relação entre o enunciado e um sujeito variável constitui ela mesma uma variável intrínseca do enunciado” (DELEUZE, 2005, p. 18) – enquanto *função derivada* da primitiva, segundo ele.

Nesse quadro enunciativo e considerando as seis posições ocupadas pelo sujeito, observamos que o lugar do “sujeito formando do pertencimento; da língua fluida – língua materna” apresenta maiores referências entre os formandos com 45% da totalidade dos formandos inquiridos, seguida do “sujeito formando do pertencimento; da língua fluida – língua franca”, com 37%. Por sua vez, o “sujeito formando da diferença e insegurança” ocupa o terceiro lugar nas intenções das referências estatutárias quanto ao português, dentro dessa função enunciativa e no quadro discursivo dos formandos sobre tal referencial, com 18% de referências linguísticas. Contrariamente aos formandos, o cenário das referências linguísticas para os formadores mostra ser diferente, por conta de que a posição do “sujeito formador do pertencimento; da língua fluida – língua materna” está numa posição intermédia com 27.5% de referências na totalidade dos formadores inquiridos, sendo que a do “sujeito formador do pertencimento; da língua fluida – língua franca” apresentar maior percentagem de referência: 51.7%. E, embora o lugar do “sujeito formador da diferença e insegurança” apresenta 20.6% de referências do total das respostas desse grupo de inquiridos, também ocupa o terceiro lugar nas intenções, a semelhança das posições sujeito dos formandos. Desse ponto de vista, pode-se afirmar que “o espaço correlativo é a ordem discursiva dos lugares ou posições dos sujeitos [...] numa família de enunciados” (DELEUZE, 2005, p. 20), constituindo, segundo ele, o “segundo sentido de “regularidade””, em que os diversos lugares da tal ordem discursiva representam pontos singulares” (idem, p. 21). O primeiro sentido de regularidade se observa na instância do espaço associado, cuja referência se fará nas próximas linhas e na qual o enunciado assume a *função primitiva*.

No entanto, de acordo com o mesmo quadro discursivo inerente às referências do estatuto do português inscritas no “perfil sociolinguístico” (quadros 20 e 21), podemos observar que enquanto no campo de dizibilidade se evidenciavam práticas discursivas de enunciados, através do referencial e das posições sujeito, nos campos de visibilidade desenha-se uma forma de luminosidade nas práticas não discursivas de visibilidade, ganhando sua destacabilidade nos mesmos. Tais locais de visibilidade estão configuradas, de acordo com os quadros, na fatia do espaço complementar, por inerência, localizado na variável extrínseca ao enunciado, um meio institucional, apontado como indispensável na formação dos “objetos surgidos nesses lugares do enunciado [e] do sujeito que fala de tal lugar” (DELEUZE, 2005, p. 21). Para o nosso estudo, o local das visibilidades que se define, tal como referenciamos atrás, por um conjunto de ações

e paixões, por um lado, ações e reações, por outro, permeia as relações discursivas com os meios não-discursivos, constituindo o horizonte para o aparecimento dos objetos e dos lugares nos limites do enunciado.

Verifica-se, neste âmbito, que o lugar dos “sujeitos do pertencimento; da língua fluida – língua materna” (referência aos quadros 20 e 21) se tornam visíveis em meios institucionais ligados ao “cotidiano”, pois que, as relações do cotidiano, na sua forma de visibilidade, fazem surgir práticas diárias de sujeitos ou grupos de sujeitos com mesmos hábitos e costumes, o caso da língua e do seu uso. Inserimos nessa categoria a prática de uma língua materna ou primeira, no processo de socialização do sujeito. Para isso, corroboramos a ideia de que a vida do cotidiano cria subjetivações sobre a constituição e reprodução dos indivíduos e a própria sociedade em que ele se insere, através do que Heller (apud GUIMARÃES, 2002, p. 12) chama de objetivações. Segundo ela, “o processo de objetivação se caracteriza por essa reprodução, que não ocorre do nada para se efetivar, ela pressupõe uma ação do homem sob o objeto, transformando-o para seu uso e benefício [...]”. Ela estabelece, entre outros assuntos, uma prática de um “[...] recém-nascido [que] balbucia e se transforma na criança que domina a linguagem mãe” (ibidem, p. 12), como forma de manifestação de relações do cotidiano. É, portanto, nessa perspectiva que se reserva tal lugar para os “sujeitos do pertencimento – língua fluida” falarem “dentro do próprio enunciado” (DELEUZE, 2005, p. 21).

Do mesmo modo, para os “sujeitos do pertencimento; da língua fluida – língua franca” têm a sua destacabilidade no “multilinguismo”, enquanto prática de uma sociedade caracterizada pela existência de muitas línguas. Tanto os formandos quanto os formadores, como sujeitos de enunciados, têm seu pertencimento até certo ponto em lugares formados extrinsecamente nesse meio institucional, enquanto partes do mesmo enunciado. Observamos que a influência dessa fatia externa do enunciado faz emergir sentidos, mostrando o fato de que a variedade do PM tem sua origem numa sociedade de (co) existência de muitas línguas, sendo maior parte delas maternas para os sujeitos – LBs. Estudos realizados por Lopes (2004) revelam que a aquisição dessa variedade acontece ao mesmo tempo que ocorre a aquisição de uma L1 LB para o mesmo sujeito e, por sua vez, Gonçalves (2010) faz perceber em seu estudo que aquisição dessa variedade do português é inata e ocorre de forma diferente ao do PE para um falante de L1 LBs. Portanto, mais uma vez se depreende que esta variedade está associada ao falante do português como L2.

Da mesma forma, o meio institucional inerente à “criação sócio-cultural” estabelece sua relação com as posições dos “sujeitos da diferença e insegurança”, considerando os dois quadros acima. As visibilidades que se criam naquela fatia do enunciado têm lugar em ações,

reações e paixões que se espalham no locus sócio-cultural, servindo de sua condição de emergência.

Nesse sentido, as referências das respostas ao nível do *espaço complementar*, mostraram mesmos percentuais registrados pelos lugares do sujeito no *espaço correlativo*: olhar a partir do “cotidiano”: 45%; olhar a partir do “multilinguismo”: 37% e olhar a partir da “criação sócio-cultural”: 18%, para os formandos. Para os sujeitos formadores om percentual mostra: olhar a partir do “cotidiano”: 27.5%; olhar a partir do “multilinguismo”: 51.7% e olhar a partir da “criação sócio-cultural”: 20.6%. A partir destes dados, percebe-se que as fatias dos enunciados referenciados, tanto para os formandos quanto para os formadores possuem um mapeamento equilibrado dos espaços que ocupam no enunciado, confirmando o fato de que “as visibilidades permanecerão irreduzíveis aos enunciados, ainda mais irreduzíveis porque parecem formar uma paixão em comparação a ação dos enunciados” (DELEUZE, 2005, p. 59), o que mostra o seu papel na composição e funcionamento do enunciado. Não menos importante, é o fato de que as instâncias aqui analisadas no *espaço complementar*: “cotidiano”, “multilinguismo” e “criação sócio-cultural” e suas condições de funcionamento subsidiam a satisfação e o alcance das condições extrativas para tornar o enunciado visível, tomando em conta o dizível é regido pelo *espaço correlativo*.

II. Fatia do espaço colateral

Na análise que fizemos anteriormente, os sujeitos da língua e o perfil sociolinguístico advém da (co) existência de várias línguas, colocando a língua em relação com a cultura e a sociedade - achamos que nesta vertente também se deve dar primazia à vinculação intrínseca à cognição, para além da “nossa vida social” (BAGNO, 1999, p. 210)” - e, conseqüentemente, condicionando a existência do enunciado em sua *função de derivada*, dentro da variável intrínseca, na qual sua *função primitiva* se materializa na fatia do *espaço colateral*. Na FD inerente ao “perfil sociolinguístico”, esta fatia do espaço concebe os enunciados na sua forma de multiplicidade, associados ou adjacentes a outros. A nossa leitura é que encontramos a materialidade da fatia desse espaço não a partir de enunciados de como o seu estatuto quanto ao português deve ser salvaguardado, mas tendo em conta aquilo que cada variedade (L1 e/ou PE; L2 e/ou PM e a posição neutra) representa para a constituição das suas identidades e como os subjetiva em contextos que os enunciam, ou seja, os espaços de (in) visibilidade dos modos de si em si mesmos, regidos pelo dispositivo da exclusão pela língua. Observemos o quadro seguinte:

QUADRO 22 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DOS FORMANDOS E DOS FORMADORES

SÉRIE ENUNCIATIVA (kI)	CAMPOS DE DIZIBILIDADE (Relação com o espaço colateral – campo associado: variedade intrínseca) SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA	Espaços de (in)visibilidades dos modos de dizer de si (em si)	Dispositivo de Exclusão pela Língua
	RESISTÊNCIA À CULTURA DO OUTRO SUBJETIVAÇÃO À CULTURA MATERNA		
	Saber linguístico e sócio-cultural-1: função de preservação e proteção		
	Constituição da língua-nativa e de sua cultura		
	Possibilidade de criação de preconceitos e estereótipos linguístico-culturais		
	Não influência de fatores extralinguísticos e extra-culturais		
	Saber linguístico e sócio-cultural-2: função de integração, preservação e proteção		
	Desadaptação da língua e cultura do nativo e constituição da língua e cultura do não-nativo		
	Possibilidade de emergência como língua original		
Influência de fatores extralinguísticos e extra-culturais			

Fonte: Autor, adaptado de Vitoriano (2016)

Considerando tal multiplicidade que é o enunciado, nossa proposta de leitura é que nele encontramos uma topologia caracterizado por instâncias de “subjetivação”⁵⁹ e “resistência”⁶⁰ em um movimento duplo de “resistência à cultura do outro”, bem como da “subjetivação à cultura materna”. Percebemos que a ação de tais movimentos se deve às manifestações do dispositivo de exclusão pela língua, dando tanto voz aos sujeitos enunciadoreis – igual ao princípio do autor, que se manifesta, segundo Foucault (1996), na limitação do acaso/rarefação dos discursos, “pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*” (p. 29), como ao que ele designou de interdição, segregação ou vontade de verdade, tendo imanentes o saber, o poder e o desejo na concepção, para este estudo, do estatuto do português. Sob este ponto de vista, vislumbram-se dois vetores⁶¹, entendidos por Deleuze (2005) como regras de passagem que ligam enunciados heterogêneos, o caso do “saber linguístico e sócio-cultural-1” e do “saber linguístico e sócio-cultural-2”, concebidos à luz da prática discursiva relativas ao estatuto do português – entendemos que o funcionamento da língua, no caso do português, intrinsecamente convoca uma articulação de formas linguísticas de valores sócio-culturais. De acordo com

⁵⁹ Na perspectiva foucaultiana a subjetivação é associada a uma forma de poder, “[aplicando-se] à vida cotidiana que categoriza o indivíduo, [marcando-o] com sua própria individualidade, [ligando-o] à sua própria identidade, [impondo-lhe] uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos” (NASCIMENTO, 2003, p. 337).

⁶⁰ Já fizemos referência de que as resistências são vistas como o “outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 1999b, p. 91-92).

⁶¹ Em Deleuze (2005) “um enunciado, uma família de enunciados, uma formação discursiva, segundo Foucault, define-se antes de mais nada por linhas de variação inerentes ou por um campo de vetores que se distribuem no espaço associado” (p. 18).

nosso entendimento, tais práticas possibilitam uma definição de uma vertente léxico-gramatical, por um lado, e outra vertente ligada a um enquadramento social, igual ao que Martinez (2009) considera de “ambiente de primeira infância” requerida na aquisição de uma L1, bem como ao ambiente multilíngue requerido na estabilização da gramática do português L2, a par dos fatores cognitivos (GONÇALVES, 2010), por outro lado, associando o fato de a língua ser um dos elementos definidores da cultura de um povo em uma sociedade. Relacionando estes dois vetores com a definição que Davies (1991) faz sobre o falante-nativo, de ser, para além daquele que fala a língua materna, língua primeira, ser aquele que a fala como dominante e como língua de casa, perfilará um cenário em que a língua e o seu meio são vistos como estando em vantagem relativamente a um falante não-nativo. Portanto, é nessa direção (língua/falante-nativo e não-nativo), que conceberemos nas respostas dos formandos e dos formadores, como sujeitos de enunciação, “linhas de variação inerentes”⁶² que revelam a “constituição da língua-nativa e de sua cultura”, a “possibilidade de criação de preconceitos e estereótipos linguístico-culturais” e “não influência de fatores extralinguísticos e extra-culturais”, para o primeiro vetor, bem como a “desadaptação da língua e cultura do nativo e constituição da língua e cultura do não-nativo”, a “possibilidade de emergência como língua original” e “influência de fatores extralinguísticos e extra-culturais”, para o segundo. Estes sentidos criados colocam o enunciado definido “como *função primitiva*, ou primeiro sentido de “regularidade”” (DELEUZE, 2005, p. 18). Recordamos que o segundo sentido de “regularidade” foi referida na análise do *espaço correlativo*.

Sendo assim, a questão que se coloca é de que forma é que a aquisição/aprendizagem/socialização do português em Moçambique, enquanto parte do acontecimento e regido pelo “dispositivo de exclusão pela língua” implica um processo de subjetivação ou deve produzir o seu sujeito? De acordo com uma visão sociocognitiva com que se pode conceber a língua, e na perspectiva que apresentamos no parágrafo anterior, o primeiro vetor possibilita uma função de “preservação e proteção” do português língua-nativa e sua cultura considerando as vertentes discursivas inseridas dentro de uma memória, em cujo construto linguístico-cultural advém dos mecanismos de aquisição ligados a uma “aprendizagem implícita”, de acordo com Schmitz (2007), ou seja, baseado em uma experiência linguística fora de qualquer consciência do indivíduo e relação com estruturas linguísticas ligadas às sociedades europeizadas à luz da colonização portuguesa, resistindo a uma possibilidade de desvio de sua língua/cultura e de uma mudança estrutural. Depreende-se, sob

⁶² Idem.

este olhar, a criação de condições de possibilidade para a subjetivação desses indivíduos, através da sua identidade em volta dessa aquisição linguística, que torna os falantes daqui resultantes, nativos – primeira linha de variação – podendo derivar preconceitos e estereótipos de esta língua (variedade do PE) ser a mais útil ou a mais prestigiada⁶³, relativamente à língua não-nativa (variedade do PM), que, igualmente pode ser vista como secundária – segunda linha de variação. Percebe-se que pela aquisição do português língua-nativa ausência de interferência de fatores extralinguísticos, tal como pode ser equacionado na aquisição do PM (VNN), afastando qualquer possibilidade daquela variedade existir em função desta variedade, nem de sua cultura – terceira linha de variação – garantindo sua preservação e proteção.

Contrariamente a este cenário, o segundo vetor possibilita a criação, no enunciado, de uma função de “integração, preservação e proteção” em relação ao português língua não-nativa, que assenta no respeito à “diversidade linguística, as identidades e as atitudes que se associam com esta”, relacionando com o que Monteagudo (2011, p. 45) se refere quanto ao normativismo ilustrado⁶⁴, garantindo não só a preservação e a proteção da variedade do PM, mas também, segundo ele, promovendo a flexibilidade e a integração. As práticas linguístico-culturais saídas das respostas dos formandos e dos formadores, denotam uma resistência ao alcance de estruturas linguísticas que caracterizam o português língua-nativa (PE), através das “dificuldades de aprendentes com L1 bantu no estabelecimento das propriedades gramaticais da língua-alvo, o PE” (GONÇALVES, 2010), durante o processo de aquisição do português, em um nível mais cognitivo, possibilitando a constituição do português não-nativo (PM) – primeira linha de variação. Por sua vez, através desses mecanismos “hipotéticos”, garante-se a criação de condição de possibilidade para a emergência do PM como uma língua original, considerando a regularidade na sua estrutura linguística em relação ao PE – segunda linha de variação -, de certa forma, com influência de fatores extralinguísticos e na sequência extra-culturais, como a aquisição/aprendizagem em ambientes multilíngues – terceira linha de variação. Por ser um dos elementos integradores na constituição do PM, a par da aprendizagem explícita que ocorre ao mesmo tempo com a implícita, características das L2 (SCHMITZ, 2007), por envolver também uma experiência consciente na aprendizagem, permite-se perceber um processo de subjetivação através da identidade dos indivíduos com um *imput* de estruturas típicas, tal qual o sujeito, no conceito foucaultiano do termo, “preso à sua própria identidade

⁶³ Equiparamos neste ponto ao prescritivismo referido por Monteagudo (2011, p. 43) que repousa “num emaranhado de preconceitos que afinal convertem a variedade padrão num elemento chave da hegemonia e do controle em mãos de um grupo de prestígio e a tornam um pesado fator de exclusão sociocultural”.

⁶⁴ “Nesse normativismo ilustrado, destaca-se a importância e utilidade da norma-padrão como elemento de autoregulação do sistema [...]” (ibidem).

por uma consciência ou autoconhecimento” (NASCIMENTO, 2003, p. 338), agenciando sua função de integração, preservação e proteção.

Entendemos os sentidos apresentados nos primeiro e segundo vetores como estando numa aparente contradição discursiva, mas que, segundo Foucault (2008a) define a própria existência, numa relação de complementaridade entre os seus pontos em contradição e a partir deste princípio superá-las ou achar o ponto pela qual serão dominadas.

5.2.8.2 Enunciados sobre o português na sala de aula

Tal como referimos no tópico anterior sobre “o perfil sociolinguístico”, a função do *campo de utilização* para a (s) série (s) enunciativa (s) sobre “o português na sala de aula” para enunciados saídos de um arquivo recortado sobre acontecimento ligado a “adoção do português como língua oficial e de ensino”, permitiu haver uma bifurcação em séries enunciativas ligadas ao “português na sala de aula na visão dos formandos” e ao “português na sala de aula na visão dos formadores”. Porém, a estabilização dessas séries enunciativas também permitiram observar regularidades na função enunciativa, tomando como foco de análise o acontecimento alinhado ao nosso estudo. Assim, a *função do campo de estabilização* produzirá sentidos de enunciados sobre as várias posições sujeito, cujo referencial se circunscreve a uma história e memória sobre a língua em Moçambique, com destaque para o quadriculamento do português e sua (co) existência com outras línguas em salas de aula dos IFPs. Portanto, a maneira como esta (s) língua (s) é (são) concebida (s) pelos sujeitos que fazem de sala de aula seu lugar de atuação, ou seja, “o lugar de onde vêm” as enunciações (FOUCAULT, 2008a, p. 56) que descreve sobre “a formação das modalidades enunciativas”, constitui o foco para este tópico, buscando encontrar “as lei de todas enunciações diversas” (idem). Prestemos atenção aos quadros seguintes:

I. Fatias do espaço correlativo e complementar

QUADRO 23 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA NA VISÃO DOS FORMANDOS

SÉRIE ENUNCIATIVA (JJ2)	CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO: O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA NA VISÃO DOS FORMANDOS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS				
	Referencial em função do acontecimento	Campos de dizibilidade (Relação com o espaço correlativo – intrínseco ao enunciado)		Campos de visibilidade (Relação com o espaço complementar – extrínseco ao enunciado)	
	A adoção do Português como língua oficial e de ensino:	Posições do sujeito	Percentual de referências no nº total das respostas	Relações discursivas com os meios não-discursivos	Percentual de referências no nº total das respostas

	história e memória				
	O Português na sala de aula na visão dos formandos	Sujeito formando da “língua imaginária”	0.8%	Regime do olhar a partir da ideologia e sentimento nacionalista ou de utilidade	0.8%
		Sujeito formando de ilusão de identidade nacional	22.4%		22.4%
		Sujeito formando da “língua praticada” e do pertencimento	0%	Regime do olhar a partir da tradição	0%
		Sujeito formando de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada”	21.2%	Regime do olhar a partir da interculturalidade	21.2%
		Sujeito formando de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas”	22.4%		22.4%
Sujeito formando da diferença/insegurança	33.4%	Regime do olhar a partir do locus da pós-modernidade	33.4%		

Fonte: o autor

QUADRO 24 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA NA VISÃO DOS FORMADORES

CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO: O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA NA VISÃO DOS FORMADORES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS					
SÉRIE ENUNCIATIVA (II, III, IV I2)	Referencial em função do acontecimento	Campos de dizibilidade (Relação com o espaço correlativo – intrínseco ao enunciado)		Campos de visibilidade (Relação com o espaço complementar – extrínseco ao enunciado)	
	A adoção do Português como língua oficial e de ensino: história e memória	Posições do sujeito	Percentual de referências no nº total das respostas	Relações discursivas com os meios não-discursivos	Percentual de referências no nº total das respostas
O Português na sala de aula na visão dos formadores	Sujeito formador da “língua imaginária”		32.2%	Regime do olhar a partir da ideologia e sentimento nacionalista ou de utilidade	32.2%
	Sujeito formador de ilusão de identidade		11.1%		11.1%
	Sujeito formador da “língua praticada” e do pertencimento		14.4%	Regime do olhar a partir da tradição	14.4%
	Sujeito formador de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada”		36.6%	Regime do olhar a partir da interculturalidade	36.6%
	Sujeito formador de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas”		3.3%		3.3%

		Sujeito formador da diferença e insegurança	2.2%	Regime do olhar a partir do lócus da pós-modernidade	2.2%
--	--	---	------	--	------

Fonte: o autor

Considerando um referencial condicionado ao acontecimento de que temos vindo a fazer referência, avançamos com a possibilidade de enquadramento dos sujeitos formandos e formadores em “português na sala de aula”, enquanto desdobramento do tal acontecimento e na forma de *sintoma* da maneira como posteriormente as estratégias teórico-metodológicas de ensino do/em português serão concebidas em sala de aula pelos formadores, deixando “*transparecer* a figura invariável, um pouco em recato, visível e invisível, da doença”, comparando ao que Foucault (1977, p. 102) se referia sobre a percepção da clínica com o uso “desuniformizado” de tais estratégias pelos formadores. A partir dos objetos linguísticos-enunciativos identificados anteriormente na função dos *campos de utilização*, buscaremos seus sentidos na função dos *campos de estabilização* também em torno dos espaços correlativo e complementar, tal como mostram os quadros 23 e 24 acima, tendo em conta “a distância perceptiva ótica” (FOUCAULT, 2008a, p. 58), em que o sujeito se encontra situado, “cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente” (idem). Partindo dos *enunciados comando* que corporizam essas séries enunciativas, na sua função de dar “lugar ao maior número de opções ulteriores” (FOUCAULT, 2008a, p. 166) que são enunciados saídos das respostas dos sujeitos, por forma a possibilitar uma ordem discursiva em que a posição dos sujeitos, em função do referencial e do acontecimento, se encaixam, perfazendo o segundo sentido de regularidade – o modo de como os sujeitos se posicionam (o ser) em relação ao uso da língua (portuguesa) em sala de aula ou nas atividades nela.

Como é que o “ser” da língua se manifesta nos lugares do sujeito nas práticas discursivas em respostas agenciadas pelos enunciados-reitores em relação ao português em sala de aula? A nossa leitura sobre as informações inerentes às respostas dos formadores e dos formandos, possibilitaram a (co) existência de doze lugares que o sujeito pode ocupar: “sujeito formando da “língua imaginária””, “sujeito formando de ilusão de identidade nacional”, “sujeito formando da “língua praticada” e do pertencimento”, “sujeito formando de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada””, “sujeito formando de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas”” e “sujeito formando da diferença/insegurança”. Partindo de princípio que o sujeito pode ser intrinsecamente variável, ao mesmo tempo pode-se perceber, da leitura, a existência de “sujeito formador da “língua imaginária””, “sujeito de formador ilusão de identidade nacional”, “sujeito formador da “língua praticada” e do pertencimento”, “sujeito formador de inclusão e de resistência à exclusão da “língua

praticada””, “sujeito formador de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas”” e “sujeito formador da diferença/insegurança”.

Tratando-se de “o enunciado se [conservar] em sim mesmo, em seu espaço, e [vive] enquanto esse espaço durar ou for reconstituído” (DELEUZE, 2005, p. 16 grifo nosso) e apesar da variabilidade do sujeito, o campo de dizibilidade permite referir que o “sujeito da “língua imaginária”” desempenha uma função que se liga relações ideológicas e institucionais, relações que estão em volta da concepção de língua oficial, segundo elas. Movido por esse fato, depreendemos que a ocupação dessa posição por este sujeito encontra sua regularidade pelo fato de as respostas manifestarem a tendência de uso da variedade do PE, concebida para servir de língua com esse estatuto no país, com toda a obrigatoriedade de seu uso em ambientes formais, nos atos legais, bem como no ensino. Observe-se a sequência enunciativa (SE) seguinte:

SE41: “uso **Português Europeu** porque essa **língua tem gramática estabelecida e em uso em Moçambique**, embora **na atualidade tende a desaparecer**” (FdorLP7 grifo nosso).

Na SE41, o sentido que se pode extrair é que a variedade que é o padrão da norma estabelecido, deve ser encarado com toda a rigorosidade que um cidadão europeu possa ter (“essa língua tem gramática estabelecida”), no concernente à sua “sistematização” pelos analistas, tal como Orlandi (2009) avança, dentro de todos os princípios e rigores da escrita, mas o que acontece na sociedade moçambicana, como temos vindo a referir, é que esta variedade apenas se faz sentir na imaginação dos cidadãos, talvez sendo por isso que “na atualidade tende a desaparecer”, porque não passa de uma abstração saída da vontade de verdade igual a de constituição de “nação”, a que Anderson (2008) chamou de “poder imaginativo do nacionalismo” (p. 220), o mesmo sobre as ilusórias identidades criadas pelo Estado colonial, que apenas estavam na imaginação. O que depreendemos da enunciação do FdorLP7 é a existência de algo contraditório em relação à essa norma, imaginada e na mentalidade dos cidadãos – o PE - pois, o seu rigor tenta se estabelecer na escrita, ou melhor, tal gramática do PE a que ele se refere existe apenas na imaginação do ato de escrever, sendo a sua prática, mesmo essa ligada a escrita, longe de atingir a proficiência de Lisboa; entendemos que o fato se consubstancia por ele ter referenciado seu “[...] uso em Moçambique”. Todavia, a memória social revela-nos o domínio do PE, na sua forma imaginada, é requerido por maior parte de cidadãos como meio de ascensão social e de internacionalização. No entanto, por ser referenciada como a língua presente em atividades de sala de aula, faz emergir posições do sujeito nesse lugar.

Em uma relação aparentada, o “sujeito de ilusão de identidade nacional”, se liga estritamente com o anterior, pois que sua posição se relaciona com a escolha de língua oficial para servir de padrão no país, a partir de uma memória colonial em que a ideia da existência da variedade do PE era trivial. Como fizemos referências em ocasiões anteriores, o argumento da escolha do português para o efeito foi no sentido de ele servir de “unidade nacional” para os moçambicanos desde a luta armada de libertação do país até ao período pós-independência. Sob este olhar, o português se fixou ilusoriamente como uma “língua nacional”, com a intenção de servir como língua de um povo, caracterizando-a como de pertencimento, condicionando o abandono de suas tradições linguísticas e culturais - numa alusão às outras línguas faladas no país, o caso das LBs e mesmo das asiáticas – para aderirem a uma “nova identidade” – embora se tenha ressalvado na última CR-2004, como nacionais, de patrimônio cultural e educacional, bem como veiculares da nossa identidade - como se faz perceber na SE seguinte:

SE42: por muitas vezes é difícil **encarar a realidade** mas **o Português que os moçambicanos falam serve como língua de ensino**, uma vez que o Português é língua de ensino e por ela pode ser facilitada a **comunicação entre professor-aluno** e entre outras **pessoas de zonas diferentes** (FndoQ13 grifo nosso).

O nosso gesto de leitura permite elencar a ideia de que o português, sem especificidade das suas variedades, foi escolhido para servir um certo fim, o de ensino, por ser língua padrão. Assim, a “unidade nacional” evocada desde o início para justificar tal escolha possibilitou a construção de uma noção dessa língua sendo de “identidade nacional”, uma espécie de “língua franca”, devido a ininteligibilidade entre as outras línguas e etnias existentes, servindo, deste modo, como meio e formas de a comunicação – o uso dessas línguas e suas culturas foi proibido e banidas em ambientes formais e reduzidas do espectro linguístico-identitário moçambicano pelo Estado. Neste ponto, concordando com Miranda e Navarro (2014), recordamos que a ideia de “identidade nacional” em qualquer sociedade, tem a sua entrada forçada na vida do homem pelo Estado, aproveitando-se da necessidade que aquele tem de pertencimento – em crise na “modernidade”, mas que em Moçambique o “sentimento de pertença” já estava sendo desenhado pelo povo na resistência cultural ao colonialismo, de acordo com Cabaço (2009). Sob um modo de pensar discursivo, percebe-se um modo de pensar e ver o português como uma língua imaginária: normativa, regrada e homogênea, sem, no entanto, ter-se dado atenção ao seu carácter natural, que propicia um funcionamento que pode dar origem às suas variedades (PE e PM). Percebe-se, igualmente, pelos enunciados da SE, a instituição de uma “identidade nacional” que não passou de uma vontade de verdade (FOUCAULT, 1996), conservando uma

“ilusão de identidade que conforta tanto os indivíduos quanto as nações” (CORACINI, 2003a, p. 108), fazendo com que seu lugar em sala de aula seja visto como um discurso que marca um “sistema de interdição de linguagem” (FOUCAULT, 1996, p. 61) em relação a circulação dos discursos sobre outras línguas e ou variedades e com possibilidades de não ocupar sempre esse lugar que se imagina, uma vez que, enquanto línguas, sempre se apresentarão como dinâmicas e movimentadas.

A emergência da posição “sujeito da “língua praticada” e do pertencimento” no espaço correlativo está ligada ao nascimento do objeto PM, de que fizemos referência no campo de utilização e largamente influenciado pelo acontecimento que norteia o estudo e seu referencial. De acordo com nossa leitura, a referência à esse sujeito em sala de aula a partir das SE se baseou pela (co) existência de uma “norma” objetiva na sociedade moçambicana, largamente falado por indivíduos com o estatuto do português como L2 e ocupando maior parte da população. Por isso, entendemos que as estruturas do PM chegam a atingir e a ultrapassar os limites do lugar fala que deveriam ser regidos pelo PE, como norma prescritiva, mas que o lugar da escrita é controlado pelas leis dessa norma que parece estar na imaginação dos falantes, como fizemos referência em várias passagens. Prestemos atenção nas SE que se seguem:

SE43: pretendo utilizar a língua oficial de Moçambique e a variante Moçambicana. **Porque é só neste contexto que o processo de ensino e aprendizagem será eficaz** (FndoMol1 grifo nosso).

SE44: [...] **a Língua Portuguesa em Moçambique tende a transformar-se para um Português Moçambicano**, pelo fato de existir grandes transferências da estrutura das L. Bantu (FdorLP7 grifo nosso).

Sobre um possível gesto de leitura depreende-se que as SE43 e 44 mostram uma tendência perspicaz de uma identidade que não é o PE, e na sequência, parece reivindicar um “sentimento” de pertença pela “nossa” língua, vista como adequação do tradicional (LBs) com a “modernidade” (PE) – na maior parte das vezes, a identidade do PE tem sido requerida enquanto norma prescritivo, língua padrão, de prestígio, mas na mente dos falantes. Então, são esses traços característicos que o fazem ocupar/observar tal posição e tal lugar – n (a) sala de aula.

O quadro apresenta sujeitos, cuja descrição mostra serem de “inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada””, ao nível da variável intrínseca do enunciado, que observam os acontecimentos, segundo traços característicos em torno de falantes-nativos e não-nativos do português, ou seja, indivíduos que tem um nível dessa língua como L1 e como L2. Por consequência, situamos esse sujeito em sentidos discursivos caracterizados pelo uso do PE, na sua relação com a L1 e, em simultâneo pelo uso do PM, para indivíduos que tem essa língua

como L2. Sendo o lugar desse sujeito intrinsecamente ligado à sala de aula, entendemos que seus sentidos buscam memórias da (co) existência dessas duas variedades de língua no acontecimento e nos seus desdobramentos, uma vez que o PE circula no país como norma padrão e o PM como “norma” praticada, situação que já explicitamos aquando à ocorrência de outros sujeitos. No entanto, consideremos a SE de FdorLP7:

SE45: [...] A **Língua Portuguesa** em Moçambique **tende** a transformar-se para um Português Moçambicano (FdorLP7 grifo nosso).

Pela nossa leitura, percebemos que nessa SE há um movimento do português, cuja implicação é a reivindicação de um espaço em ocasiões em que a língua se fala formalmente, lado a lado com o PE, entendida por ele como “Língua Portuguesa” apenas, um procedimento que mostra uma vontade de ver o PM e seu falante incluso nesse espaço e ocupando esse espaço, através do substantivo deverbal “tende”. O poder exercido por essas forças reivindicativas é reforçado na SE seguinte:

SE46: “Moçambique é um país multilíngue, pois, tem cerca de 70 línguas bantu. Cada uma dessas línguas **influência a aprendizagem da língua portuguesa nos âmbitos fonético, morfológico, sintático e semântico**” (FdorLP6 grifo nosso).

É visível na SE 46 enunciados que mostram uma tendência de transformação do PE em sua estrutura original e se modificando em outra identidade, o PM. A nossa compreensão é que a natureza desse poder, também fundado na irreversibilidade da dinâmica da língua, cria relações que representam pontos de resistências, no conceito foucaultiano do termo. Depreendemos que a luta pela inclusão e a resistência à exclusão em torno do PM no estatuto igual ao do PE cria linhas de força entre a observação do procedimento exclusão e a luta pela inclusão, constituindo essa “posição sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada””. Esse dispositivo também encontra seu funcionamento no enunciado do FdorLP3. Segundo ele,

SE47: **para mim a variante do Português de Moçambique é uma forma de valorizar as potencialidades das línguas moçambicanas**, fazendo com que **o aluno expresse o seu sentimento, interpretar os objetos na sua língua materna** para o Português moçambicano e **daí diferenciar o termos do português moçambicano e europeu de Portugal** e porque as regras gramaticais são ditas na variante portuguesa **daí a necessidade de aprender as duas variantes** (FdorLP3 grifo nosso).

Entendemos que essa SE tonifica em parte a reivindicação antes havida nas enunciações do FdorLP7 e ressignificada na sequência enunciativa do FdorLP6, por meio da ligação que faz do PM com as LBs, maternas, evidenciado pela frase “[...] fazendo com que o aluno expresse

o seu sentimento, interpretar os objetos na sua língua materna”. Ao mesmo tempo, nos faz entender que ele estabiliza tal reivindicação através das descrições enunciativas do PM como se observa em “[...] é uma forma de valorizar as potencialidades das línguas moçambicanas”, em que se serve do papel do PM para as LBs e através da expressão de sentimentos que caracterizam a identidade dos indivíduos em sala de aula. Adiante, valoriza-se as diferenças entre o PM e o PE e prova-se o isomorfismo de ambas situações através da definição da posição do “sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada””, descrevendo a situação que lhe foi possível ocupar em relação à esses domínios apresentados, referenciando Foucault (2008a).

O espaço correlativo, governado pelo referencial ligado ao “português na sala de aula”, concebe o “sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas”” sugere leituras que indicam uma posição, cujas enunciações marcam para além do espaço do português na sala de aulas, também as LBs, faladas no país antes da chegada dos portugueses em 1498 no país – esta é a nossa aceção de que damos à língua indígena -, tal como os formandos e os formadores manifestaram nas suas respostas. Nas mesmas é possível ver como esses sujeitos constroem seus sentidos. Tomemos os exemplos do FndoQ2 e do FdorEB4:

SE48: **A língua utilizada em aulas** do ensino Básico é a **língua geral** que é **o Português**. Mas **também era necessário utilizarmos a língua Bantu** por que daí onde podíamos conseguir identificar os significados das palavras (FndoQ2 grifo nosso).

SE49: Na disciplina de LBM [Línguas Bantu de Moçambique] e MEB [Metodologia de Ensino Bilingue] o **nosso foco** são as **línguas bantu de Moçambique**. O PE e o PM **tornou-se** assunto de preocupação por **o Português continuar o nosso meio de ensino** (FdorEB4 grifo nosso).

No domínio do dizível, as SE do formando e do formador marcam duas realidades diferentes, mas que se complementam. Pela sugestão de leitura de que nos alicerçamos, no primeiro caso, temos um local enunciativo delimitado pelo ensino básico, onde o formando vai atuar, cuja necessidade de sua formação no IFP é o uso da LB: “era necessário utilizarmos a língua Bantu”, mas seu foco é o português. No segundo caso, o formador se localiza no IFP centrando seu ensino nas LBs, mas tendo o português como um influenciador negativo do seu foco, mas indispensável, e que ele deve suportar mesmo assim “o nosso foco são as línguas Bantu de Moçambique. “O PE e o PM tornou-se assunto de preocupação por o português continuar o nosso meio de ensino”. Percebemos, igualmente, que as posições destes sujeitos (FndoQ2 e FdorEB4) em referência se observam, nos dois casos, pela necessidade de inclusão das LBs no lugar da sala de aula como em “também era necessário [...]”, marcado, em primeiro

lugar, pelo realce do advérbio de similitude “também”, em segundo lugar, tornando indispensável tal desejo através do adjetivo “necessário” e em terceiro lugar através da expressão “o nosso foco”, chamando atenção e dando importância da sua inclusão, bem como da constituição da “posição sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas”.

Igualmente, os elementos de que dispomos pelas respostas, nos possibilitam ver um procedimento de exclusão ao uso das LBs através de uma tendência reducionista, como em “**era necessário**”, cujo tempo verbal, pretérito do imperfeito, anuncia uma incerteza quanto a realização da ação futura, de ver as LBs ladeadas com o português e também em “em geral”, que dá grandeza ao português nesse processo, bem como “o nosso foco” de novo como forma de evidenciar a memória e o esquecimento, com o envolvimento do poder e de um outro procedimento de exclusão e, na sequência da resistência, tal como analisamos na posição sujeito anterior, mas tratando-se de linhas de força envolvendo as LBs. Recordamos que essa posição sujeito é transversal com os discursos que reivindicam largamente a introdução do Ensino Bilíngue em Moçambique, sobretudo ao nível do ensino primário.

De acordo com as enunciações saídas das respostas dos nossos inquiridos, uma última posição sujeito se pode situar e tendo em conta a sua distância perceptiva é a posição do “sujeito de diferença e insegurança”, percebida, da mesma forma como nas séries enunciativas sobre o “perfil sociolinguístico”, na qual seu lugar se circunscreve ao nível da aquisição e aprendizagem da língua, mas que para as séries enunciativas sobre “o português na sala de aula” o lugar se caracteriza por um lócus de identidade, abertura liberal e efeito “protetor” que giram em torno do uso do português no ensino e sua “circulação” em sala de aula, ressignificado de Foucault como um quadriculamento disciplinar do Português, na qual, segundo Foucault (1999c) os micropoderes atravessam o corpo social, transformando e modificando a conduta dos indivíduos, em referência aos formandos e formadores para o nosso estudo, cuja tônica se cinge em colocar “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias” (p. 123). Desta forma se fará ocupar a posição e o lugar deste sujeito. Esta posição se junta às várias posições do sujeito analisadas neste ponto, com as mesmas regras de ocupação/formação, na relação com o enunciado, constituindo a fatia do *espaço correlativo*.

Nessa variabilidade do sujeito derivadas do próprio enunciado, encontramos referências das posições desse sujeito dentro das respostas inerentes aos *enunciados comando* concebidos para analisar as práticas discursivas circunscritas ao português em sala de aula – séries enunciativas IJ2 e II, III, IV I2. Na ordem discursiva dos lugares dos sujeitos, observamos

maiores referências para o lugar do “sujeito formando da diferença/insegurança” situa-se, com 33.4%, percentual que se relaciona ao sujeito descrito por Foucault (2008a) na *Arqueologia do saber*, que “questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação” (p. 58), considerando os seus traços característicos que avançamos atrás, seu poder e sua valência na definição da variável intrínseca do enunciado. É seguido do “sujeito formando de ilusão de identidade nacional”, que apresenta 22.4% de referências e também do “sujeito formando de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas” com mesma percentagem de referências, 22.4%. Por seu turno, o “sujeito formando de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada” apresenta uma referência de 21.2%, para logo depois aparecer o “sujeito formando da “língua imaginária””, com 0.8% do total das referências. Por último, embora com um registro de 0% de referência, ressaltamos a posição do “sujeito formando da “língua praticada” e do pertencimento”, nesse enunciado e no quadro discursivo dos formandos, percebendo-se seu efeito nos traços característicos do lugar do “sujeito formando de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada”. Não obstante, o quadro discursivo ligado aos formadores mostra a primeira posição ocupada pelo “sujeito formador de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada” com 36.6% referências nas respostas, sendo imediatamente seguido pelo “sujeito formador da “língua imaginária”, cujas referências rondam os 32.2%. Nesta sequência, as posições intermédias são ocupadas pelo “sujeito formador da “língua praticada” e do pertencimento” com 14.4% e pelo “sujeito formador de ilusão de identidade nacional”, que tem a marca de 11.1% das referências. Deste modo, as últimas posições nessa ordem discursiva estão as posições do “sujeito formador de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas” com a referência de 3.3% e o “sujeito formador da diferença e insegurança, registrando o percentual de 2.2% das referências nas respostas.

Na leitura que se pode fazer desse percentual, depreende-se um mecanismo idêntico ao descrito por Foucault (2008a) de modificação da “escala da informação, [deslocamento do] sujeito em relação ao nível perceptivo médio ou imediato, [assegurando] sua passagem de um nível superficial ao nível mais profundo” (p. 58), pois que de uma das referências menos registradas na família dos enunciados dos formadores, a posição “sujeito formador de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas”, foi das mais registradas para a família de enunciado do formandos, com 22.4%. Do mesmo modo se pode observar em relação ao lugar do “sujeito **formador** da diferença e insegurança”, com mais baixa referência nesta família, 2.2%, e com mais alto registro na família dos enunciados dos formandos, de 33.4%. Nas outras situações em que os sujeitos ocuparam os lugares, pode-se sentir um nível

intermediário de tal ocupação nas duas famílias de enunciados. Assim sendo, esse quadro discursivo nos direciona para um ponto em que é possível perceber que as diversas posições que o sujeito pode ocupar no exercício do discurso, com um carácter descontínuo/variável nas suas enunciações dentro da prática discursiva em sala de aula, marcam o seu campo de regularidade, o “segundo sentido de “regularidade””, segundo Deleuze, com esse referencial e na *variável intrínseca*.

No entanto, na *variedade extrínseca* do enunciado, que define a fatia do *espaço complementar*, ao nível do referencial ligado ao “português na sala de aula”, garante uma destacabilidade dos objetos referidos na fatia *espaço correlativo*, através dos campos de visibilidade. As instâncias inscritas nesse campo se apresentam como instituições sob o “regime do olhar a partir da ideologia e sentimento nacionalista ou de utilidade”, “regime do olhar a partir da tradição”, “regime do olhar a partir da interculturalidade” e “regime do olhar a partir do lócus da pós-modernidade”, a partir das relações discursivas com os meios não-discursivos inscritas no campo de visibilidade de que fazemos referência, enquanto horizonte que garante que o lugar do sujeito seja reservado dentro enunciado, na interpretação de Deleuze.

A instituição ligada ao “olhar a partir da ideologia e sentimento nacionalista ou de utilidade”, institui regimes a partir da dizibilidade dos “sujeitos da “língua imaginária”” e “sujeitos de ilusão de identidade nacional”. O fato que enquadra e visibiliza estes sujeitos e suas práticas discursivas nesse campo prende-se com carácter nebuloso que norteou a escolha do português, enquanto língua do colonizador, como língua oficial para servir de padrão no país, com a ideia de ela servir de “unidade nacional” e, por conseguinte, representar a “identidade nacional”, tal como mostramos na SE do FdorLP8:

SE50: **uso frequentemente o Português padrão (PE) Português Europeu**, por esta constituir a **língua oficial, de unidade nacional e de escolaridade** em Moçambique que foi declarada desde a luta armada de libertação (FdorLP8 grifo nosso).

Percebemos, pelos enunciados “uso [...] o Português padrão (PE) Português Europeu” uma perspectiva, na visibilidade, de se considerar o PE como a variedade escolhida devido a sua familiaridade com o regime colonial – foi a língua usada para enfrentar o regime colonial – deixando claro, o formador, a condição de existência do PM como outra variedade e, ao mesmo tempo admitindo o carácter heterogêneo do português - dinâmica, ilimitada e inacabada – num olhar pós-moderno. Por outro lado, sob um olhar político, esta posição sujeito concebe a língua na sua forma homogênea – estática, limitada e acabada – cuja réplica se faz sentir em sala de aula:

SE51: no processo avaliativo das disciplinas o fato de que eu como aluno utilizar-se do Português como L1 e L2 **não é levado em conta** pelo formador como um dos critérios a ser avaliado por que o Professor vem na escola ou entra na sala de aula com **a concepção de que todos falam o Português** (FndoMor12 grifo nosso).

Este formando deixa visível na oração “não é levado em conta” que a heterogeneidade do Português em sala de aula se torna invisível, mas fazendo recuperar as ideias de um outro sujeito, o político, de homogeneizá-lo, como em “[...] a concepção de que todos falam o Português”. Desta forma, percebemos que os lugares dos sujeitos inscritos neste espaço se destacam pelas práticas ideológicas aguçadas de constituição de uma nação unificada e a crença de que o português seria, citando Lopes (2004), a língua de comunicação intranacional, satisfazendo sentimentos nacionalistas ou de utilidade.

Do mesmo modo, o “sujeito da “língua praticada” e do pertencimento” ocupa o seu lugar em estreita ligação com a preservação da tradições, atendendo ao sentimento de pertença que o move para a manutenção do PM em seu meio social e, na sequência no ambiente de sala de aula, como o FdorLP5 e o FdorEB3 observam, respectivamente:

SE52: [...] Porque Moçambique, dizia o **Português Moçambicano nasce com novas regras não europeias**, surgindo novas palavras e novo vocabulário (FdorLP5 grifo nosso).

SE53: a variante moçambicana, **visto que tem a ver com o estado social** (FdorEB3 grifo nosso).

O enunciado de FdorLP5 revela um realce da existência de uma nova variedade através da forma verbal “nasce” no presente do indicativo, indiciando uma ação no presente, uma ação atual, bem como uma ação com certeza da sua realização, reforçado com o uso de palavras que sugerem novidade como “novas regras”, “novas palavras” e “novo vocabulário”, que não a identifica como europeia, fato que é corroborado pelo FdorEB3 que faz uma relação entre a tal novidade anunciada pelo FdorLP5 com o “estado social” que ele revela, numa alusão à influência de fatores sociais na prática do português que resulta o PM. Percebemos que sua posição é marcada pela intensidade que apresenta sua enunciação no uso da conjunção causativa “visto que”, revelando a razão da sua posição sujeito no uso ou na preferência ao PM. Assim, por esse viés, verificamos que a manutenção das tradições ocorre do decurso de o PM ser a variedade praticada e estar em situação de exclusão face à norma prescritiva do PE. Nesse sentido, direcionamos nossa leitura para o enquadramento desse sujeito na manutenção das suas tradições que ocorre à luz da gênese do PM, língua em torno da sua caracterização, cuja

“estabilização decorre da atuação de fatores extralinguísticos, relacionados com o ambiente multilíngue em que ocorre a sua aquisição” (GONÇALVES, 2010, p. 199), com destaque para a influência das LBs, consideradas línguas maternas e de cultura, tornando aquela variedade uma língua de pertença e seu sujeito de pertencimento, conforme o FndoN5 se refere:

SE54: a linguística atual de Moçambique **tem** a interferência das línguas bantu, **que fazem com que** a língua [portuguesa] sofra alterações ou desvios (FndoN5 grifo nosso).

Nosso olhar é que o FndoN5 destaca aqui, através da expressão “[...] fazem com que [...]”, a importância das LBs, L1 nas comunidades em que o PM emerge “no formato das novas gramáticas” (GONÇALVES, 2010, p. 204) desta variedade, enquanto língua ex-colonial, segundo ela, para o surgimento da “novidade” antes referenciada, com um sentimento de pertença.

De acordo com os quadros que apresentamos acima, o “sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada” e o “sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas” têm a sua destacabilidade no regime da “interculturalidade”, enquanto prática de uma sociedade caracterizada pela existência de muitas culturas, partindo de princípio que as línguas carregam consigo respectivas culturas. Para o efeito, nosso gesto de leitura nos permite perceber que a interculturalidade incide tanto para encontros entre a cultura/variedade do PE e a do PM, quanto para encontros entre a cultura/língua portuguesa com a das LBs, respectivamente caracterizando os dois sujeitos. No entanto, o seu sentimento de inclusão, bem como a sua resistência à exclusão, os coloca numa relação, quer com o PE, para o primeiro sujeito, quer com a LP, visto na sua forma “homogeneizada” (LP), para o segundo sujeito, constituindo-os para o ensino e aprendizagem em sala de aula. Vejamos o exemplo do FdorSNTEF6 e do FdorLP2:

SE55: a percepção sobre a língua portuguesa em Moçambique em seus aspectos sociopolíticos e cultural é de que Moçambique por ser **[multilíngue]** e **cultural** a língua portuguesa **acaba sendo afetada** [...] (FdorSNTEF6 grifo nosso).

SE56: a situação linguística atual em Moçambique **é de valorizar a diversidade linguística** como forma de **facilitar o ensino-aprendizagem** (FdorLP2 grifo nosso).

Observamos nessas SE que a revelação da existência do português em ambientes caracterizados pelo multilinguismo e pela multiculturalidade. Nela, tanto o FdorSNTEF6 quanto o FdorLP2 se atêm aos elementos de outras línguas/variedades e suas culturas, como

exercendo seu poder na mudança de traços característicos do português concebido como norma-padrão, percebida pela ação das sequências frásicas “acaba sendo afetada” na SE55 e “[...] é de valorizar a diversidade linguística [...]”, na SE56. Na sequência, esses sujeitos fazem um apelo à valorização das diferenças linguístico-culturais existentes e evocadas como condição para a circulação do português na sala de aula, caso para se perceber que tal circulação e sua eficácia/eficiência é concebida sob o regime de uma interculturalidade, enquanto “espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias”, recuperando a tradução de Bhabha, a que Mendes (2011, p. 140) faz referência. Portanto, é nestes interstícios onde se alojam os sujeitos em análise.

Quanto ao meio institucional relacionado ao “sujeito da diferença/insegurança”, os enunciados saídos dos seus posicionamentos nas respostas permitem nos fazer uma leitura, na sua variável extrínseca, visibilizadas segundo o regime do olhar a partir do lócus da pós-modernidade, na mesma fatia do *espaço complementar*, de que temos vindo a fazer menção, de acordo com os quadros 23 e 24 acima. O lugar desse sujeito vai corresponder aos fundamentos da pós-modernidade para o uso do português em sala de aula pela promoção da heterogeneidade, bem como de um carácter protetor das suas convicções.

Neste âmbito, as referências das respostas ao nível da fatia desse espaço se distribuem em correlação com o que concebemos de famílias de enunciados, conforme “formandos” e “formadores”. Para a família de enunciados dos formandos: a instituição sobre o olhar a partir da “interculturalidade”, com 43.6% do total das referências, seguido da instituição ligada ao “pós-modernidade” com 33.4%. Em terceiro lugar, temos o meio institucional que se relaciona com a “ideologia e sentimento nacionalista ou de utilidade”, com 23.2%. A “tradição” nesta família de enunciados registrou um nulo na composição deste espaço. Por outro lado, a família de enunciados inerente aos formadores registrou-se: a instituição ligada à “ideologia e sentimento nacionalista ou de utilidade”, apresentou maior referências nas respostas aos enunciados-comando com 43.3%, para logo depois aparecer a “interculturalidade”, com 39.9%. Nesta família, o meio institucional que se relaciona com a “tradição”, registou uma referência nas respostas de 14.4% e em por último veio o meio não-discursivo ligado a “pós-modernidade”, com referência de 2.2%. Estes dados nos conduzem para um gesto de leitura que mostra que mais uma vez para uma irredutibilidade do enunciado, apesar de terem sido referenciados no campo das visibilidades. O seu papel na composição e funcionamento do enunciado se relaciona com a percepção dele enquanto uma família de enunciado ligada aos

modos de usar o português na sala de aula, com destaque para a posição sujeito ou os vários lugares que ele pode ocupar na circulação desta língua em sala de aula.

II. Fatia do espaço colateral

Se a fatia do *espaço correlativo*, governado por este referencial intrínseco ao “uso do Português na sala de aula” condicionou a existência do enunciado em sua *função de derivada*, os mesmos enunciados saídos das respostas dos formandos e dos formadores farão existir a *função primitiva* da qual deriva a anterior, que define a fatia do *espaço colateral*, cuja concepção se funda na sua forma multiplicidade, associados ou adjacentes a outros enunciados. Isso significa que não mais o enunciado se relaciona com os seus sujeitos em torno da concepção do português em sala de aula, mas com outros enunciados circunscritos às variedades/línguas (L1 e/ou PM, L2 e/ou PE, PE e PM, LP e LBs, bem como a posição neutra) e sua representação na construção do saber sobre o ensino do e em português e como esses saberes subjetivam os indivíduos, sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os espaços de (in) visibilidade dos modos de si em si mesmos, regidos pelos dispositivos da exclusão pela língua e do pacto de segurança. Dessa maneira, de que forma é que a LP em Moçambique faz funcionar esses dispositivos, relacionando-os com o regime de governo existente no país e com a sua manifestação na sociedade contemporânea?

De acordo com os enunciados que se podem extrair das respostas dos formadores e dos formandos, concebemos para a leitura de elementos constitutivos desta fatia do espaço um campo de vetores, tal como Foucault as estabeleceu (DELEUZE, 2005), que se distribui no espaço associado, definindo-se em torno da “subjetivação e resistência I”, em primeiro lugar, caracterizado por traços de homogeneização, com um saber linguístico e sócio-cultural” que funciona para a preservação e proteção do português – língua nativa, bem como em torno da “subjetivação e resistência II”, cuja característica se relaciona aos traços de heterogeneização, funcionando para a integração, preservação e proteção do português – língua não-nativa e das LBs, de acordo com os quadros que se seguem:

QUADRO 25 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA - FORMANDOS E DOS FORMADORES

SÉRIE ENUNCIATIVA (LI)	CAMPOS DE DIZIBILIDADE (Relação com o espaço colateral – campo associado: variação intrínseca) SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA I		Espacos de (in)visibilidades dos modos de dizer do outro (em si)	Dispositivo do pacto de segurança Dispositivo de Exclusão pela língua
	SUBJETIVAÇÃO À CULTURA DO OUTRO RESISTÊNCIA À CULTURA MATERNA			
	Saber externo à sala de aula: função de homogeneização	Saber interno – prática discursiva em sala de aula: função de homogeneização		
	Saber linguístico e sócio-cultural-1: função de preservação e proteção do Português – língua-nativa	Ensino e aprendizagem do/em Português; modelos modernistas: pró-ocidentais: uso do PE e/ou LP e de sua cultura		

Fonte: Autor, adaptado de Vitoriano (2016)

Este quadro nos fornece elementos que nos sugerem um gesto de leitura, segundo o qual, e, ao nível do referencial em análise, a topologia do enunciado concebe o primeiro campo de vetor que define o enunciado com instâncias de “subjetivação” e “resistência”, cujo movimento, que é duplo, mas imbricado, vai da “subjetivação à cultura do outro” e, na sequência, da “resistência à cultura materna”, fazendo funcionar o *dispositivo do pacto de segurança* através do uso do PE, enquanto variedade ligada à norma padrão da LP, ao mesmo tempo sua ação faz funcionar o *dispositivo de exclusão pela língua*, pela rejeição de qualquer outra prática discursiva que se liga à outra variedade de língua ou língua existente no mosaico linguístico-cultural no país, em geral, e na sala de aula, especificamente. Do mesmo modo, inseridos no campo de dizibilidade, os enunciados saídos das respostas dos formandos e dos formadores associam-se no espaço colateral, no âmbito da variedade intrínseca, numa relação entre o saber externo à sala de aula – em torno da aquisição e funcionamento do português língua-nativa - e o saber interno ligado às práticas discursivas do “ensino e aprendizagem do/em Português”, definidos pelo primeiro vetor, cujos enunciados apresentam linhas de variação (DELEUZE, 2005), constitutivas e que caracterizam a variedade do PE/LP e de sua cultura nesse processo (PEA) em sala de aula. Em relação ao primeiro movimento (subjetivação à cultura do outro), as respostas apontam para enunciados que, inseridos em uma memória/contexto social, marcam uma sujeição a alguém, na ótica de Foucault (1983/1995b apud NASCIMENTO, 2003, p. 337-338), “pelo controle e dependência”, como se pode evidenciar nas sequências enunciativas que se seguem:

SE57: A língua de ensino que **utilizo** é a Língua Portuguesa **porque** é uma língua oficial do **nosso país** e a mesma **é utilizada** na transmissão de conhecimentos nas escolas (FndoMor1 grifo nosso).

SE58: A variedade da língua portuguesa **usada por mim** na sala de aula é a de Portugal – europeia, uma vez que **me identifico com ela assim como os alunos visto que fomos colonizados pelos portugueses** – esta é a razão de uso da língua, digo, desta variedades e porque as gramáticas, dicionários, etc. apresentam a variedade europeia (FdorLP3 grifo nosso).

Discorrendo sobre as linhas de variação no campo associado, percebemos que os discursos sobre a adoção do português, (LP em referência ao PE), como língua oficial e de ensino, subjetivam tanto os formadores como os formandos, tornando essa língua/variedade como normativa para PEA em sala de aula, pelas várias formas de controle ao seu uso e mecanismos de dependência que sobre ele se arquitetam, concomitante ao exercício da resistência à circulação de outras línguas/variedades, bem como suas culturas (co) existentes – em regime de exclusão - descrevendo o segundo movimento (resistência à cultura materna). Tal se verifica quando o FndoMor1, com a conjunção “porque [...]”, apresenta a razão convicção do uso da LP com clareza e de modo compreensível como oficial e de ensino num país de sua pertença, como sugere a expressão de posse “[...] nosso país [...]” que o coloca com uma identidade ou o constitui como nação ou parte dela. Verifica-se que o estado desse sujeito é bastante esclarecido por FdorLP3 quando define e especifica a LP que é oficial e de ensino, através do artigo definido feminino singular “a variedade [...]” e do artigo definido feminino singular “a de Portugal”. Segundo ele é essa variedade do PE que representa o “nosso país”, dentre outras variedades existentes, e identifica a ele e aos formandos no seu país, tal como apresenta em “[...] me identifico com ela assim como os alunos [...]” se distanciando, na sequência, de qualquer outra língua/variedade e respectiva cultura que não sejam de Portugal, por sinal, que circulam como línguas maternas para a maioria dos moçambicanos e, por consequência sofrendo resistência do seu uso em sala de aula. Relativamente aos dois movimentos neste vetor, observamos uma ênfase em FdorLP8 e FdorSNTEF6 em relação a constituição do sujeito em volta do PE em práticas didáticas, tal como apontam as sequências enunciativas abaixo:

SE59: Na minha opinião **a existência de duas variedades** do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos nesta disciplina aos formandos **não ajuda ao bom caminho de aprendizagem, devia-se** ter em conta apenas do uso do Português padrão “Português Europeu” como de ensino e oficial (FdorLP8 grifo nosso).

SE60: **Das duas** variedades da língua portuguesa, os formandos desenvolvem os seus trabalhos na disciplina de Ciências Naturais com a variedade vigente no programa, variedade europeia (FdorSNTEF6 grifo nosso).

Ainda na vertente das linhas de variação no espaço colateral, pela nossa leitura, observamos que o FdorLP8 para além de clarificar sobre a existência de duas variedades do Português, minimiza a prática do PM em sala de aula, considerando-a como influenciador negativo do processo de ensino e aprendizagem dos formandos e através da regência do verbo dever em “[...] **devia-se** ter [...]” coloca-se em obrigação do uso do PE como padrão, recordando os enunciados do FdorLP3 sobre a razão da tal escolha e do tal uso do PE: “[...] visto que fomos colonizados pelos portugueses [...]”, em jeito de agradecimento por esse fato e também por apresentar gramáticas e dicionários, segundo ele, o que lhe confere o carácter sistematizado e ao mesmo tempo fluido. Aqui se fazem sentir mecanismos históricos do processo pela recuperação da memória da colonização portuguesa no país como parte do seu ser e que serve de sua identidade, configurando marcas de um “pró-ocidentalismo” na constituição dos sujeitos. Isso equivale ao que Orlandi (2009, p. 213) se refere de Portugal ser “o lugar de memória pelo qual se significa a língua e seus falantes”, num ambiente em torno da colonização. Os argumentos que subjetivam esses indivíduos e os coloca em resistência aos construtos linguísticos não europeus tem ainda sua relevância na tónica do FdorSNTEF6 que mostra sua escolha ao PE com a expressão “[...] **das duas** variedades [...]”, sustentando o fato de ser a “[...] variedade vigente no programa [...]” – subjetivação que acontece pela expropriação feita pelo Estado na difusão do discurso do PE como oficial e de ensino.

Entendemos que os enunciados saídos das SE acima representam práticas linguístico-discursivas e didáticas de sala de aula, identificando seus sujeitos, a partir de um ambiente fora de sala de aula – enquanto falantes socialmente constituídos – em que o PE foi instituído como uma lei que deve ser seguida com um regime de verdade. Percebe-se, desse ponto de vista, uma subjetivação dos indivíduos pela sua identificação com a LP/PE como língua de transmissão dos conhecimentos e também como língua/variedade normatizada, prevalecendo a tradição que se baseou desde muito tempo em uma “ideologia prescritivista profundamente arraigada na cultura linguística europeia”, citando Monteagudo (2011, p. 42). Os espaços de (in)visibilidades dos modos de dizer do outro (em si) permitiram aos enunciados registrarem que a escolha dessa língua/variedade expressa uma identidade a que indivíduos (sujeitos formadores e formandos) pertencem – a subjetivação desses indivíduos se exerce pelo poder de fiscalização e sujeição que a cultura em torno do PE exerce sobre eles para seu uso em ambientes formais - procurando uma unicidade, totalidade e completude ilusórios, características do modelo modernista, sustentado por uma função de homogeneização, típicas da cultura ocidental, que apagou “a fragmentação, o contingente [e] o inefável”, na ótica de Coracini (2003a, p. 98), trazendo as ideias de Latour (1991/1994), que caracterizam a situação do português em Moçambique e

marcos que sustentam a perspectiva pós-modernista, cujos pressupostos podem ser (in) visíveis no quadro 26 que se segue:

QUADRO 26 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA - FORMANDOS E DOS FORMADORES

SÉRIE ENUNCIATIVA (L2)	CAMPOS DE DIZIBILIDADE (Relação com o espaço colateral – campo associado: variação intrínseca)		Espaços de (in)visibilidades dos modos de dizer de si (em si)	Dispositivo do pacto de segurança Dispositivo de Exclusão pela língua
	SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA II			
	RESISTÊNCIA À CULTURA DO OUTRO SUBJETIVAÇÃO À CULTURA MATERNA			
	Saber externo à sala de aula: função de heterogeneização	Saber interno – prática discursiva em sala de aula: função de heterogeneização		
	Saber linguístico e sócio-cultural-2: função de integração, preservação e proteção do português – língua não-nativa e LBs	Ensino e aprendizagem do/em português; modelos pós-modernistas: ex-coloniais: uso do PM e de sua cultura		
		Ensino e aprendizagem do/em português; modelos pós-modernistas: pós-coloniais: uso do PE e PM e de sua cultura, uso da LP e LBs e de sua cultura; discursos de neutralidade		

Fonte: Autor, adaptado de Vitorino (2015)

A leitura deste quadro faz-nos perceber o funcionamento do segundo campo do vetor, em que a topologia do enunciado possibilita anunciar instâncias de “resistência” e “subjetivação” com um movimento igualmente duplo e imbricado, da “resistência à cultura do outro” e, por conseguinte, da “subjetivação à cultura materna”, agenciando da mesma forma o *dispositivo de exclusão pela língua*, através do uso do PM, variedade concebida como a prática linguística, mas considerada excluída no meio formal de uso, incluindo no ensino. No entanto, pelo jogo de subjetivação e resistência e vice-versa, os enunciados adstritos ao PM, revelam uma situação de “reivindicação” de um lugar no espaço linguístico moçambicano, igualmente, onde funciona o *dispositivo do pacto de segurança*, na sua forma de (in) visibilidade. Considerando ser esta uma das linhas de variação, nossa leitura sobre o quadro acima, permite elencar outras linhas de variação dentro da fatia do espaço associado, na esfera de funcionamento dos dois dispositivos: elas definem o enunciado atendendo a partir das referências de uso do PE e do PM, por um lado, e do português e das LBs, por outro lado, simultaneamente em sala de aula, com uma função de heterogeneização. Da mesma forma, fazendo uma radiografia do quadro acima, observamos que na sua forma de (in) visibilidade, e entre o funcionamento dos dois dispositivos se pode conceber “discursos de neutralidade”, dispostos como linhas de variação. Entendemos que, nesse segundo vetor, o campo de dizibilidade, permite relacionar o saber externo à sala de aula, ou seja, “saber linguístico e sócio-

cultural-2: função de integração, preservação e proteção do português – língua não-nativa e LBs”, com o saber interno que se caracteriza pela prática discursiva ligada, igualmente, ao “ensino e aprendizagem do/em português” em sala de aula, cujos enunciados se caracterizam em torno do PM e de sua cultura, do PE e PM e de suas culturas, da LP e LBs e de suas culturas, bem como com marcas de “discursos de neutralidade”.

Dessa forma, depreendemos que o primeiro movimento (resistência à cultura do outro) se manifesta a partir da definição foucaultiana de apego do indivíduo à sua própria identidade. Ressignificando as palavras do filósofo à nossa realidade, observamos, a partir das respostas dos sujeitos da nossa pesquisa, que seus enunciados se afastam da possibilidade de poderem ser representados por uma língua/variedade que não sejam suas práticas linguístico e sócio-culturais, o caso da LP/PE, ou unicamente por estas e, por extensão, tais práticas encontram uma resistência no processo de ensino e aprendizagem do/em português. Percebemos pelos enunciados – e em estrita ligação com o segundo movimento (subjetivação à cultura materna) – uma referência ao uso do PM e sua cultura, bem como as formas híbridas do PE e PM e LP e LBs associadas às suas culturas em sala de aula, por serem traços identitários que também caracterizam o seu meio social e/ou maior parte de indivíduo nessas sociedades. Enquanto o PE define o primeiro campo de vetores relacionado ao português como língua/norma padrão, no segundo campo de vetores ele se define como uma língua-nativa, identificando como tal os sujeitos, com todos os traços de sua representação, quer linguística, quer cultural, à semelhança das LBs, em função de serem línguas/variedades faladas no país e do PM – nos estudos sobre a gênese dessa variedade no país, Gonçalves (2010) tenta apresentar mecanismos que mostram que ela é adquirida como uma LM, à semelhança do PE - circulando com esse papel em sala de aula. Nas sequências enunciativas que se seguem, registram-se práticas discursivas caracterizando os dois movimentos acima descritos:

SE61: A variedade L2 **porque o maior número** de alunos usam o **Português como segunda língua** (FdorSNTEF8 grifo nosso).

SE62: A língua que uso na escola nas aulas do ensino Básico é **português moçambicano** isto **porque** hoje em dia muitas crianças **não sabem falar bem** o Português europeu **visto que** o português é **meio difícil** [...] (FndoN1 grifo nosso).

Observamos nestas SE fundamentos sobre o uso do PM na sala de aula tanto pelos sujeitos formandos como pelos formadores, atendendo o fato de partilharem, no mesmo espaço, o processo de ensino e aprendizagem. O *enunciado-comando* sobre “qual a variedade da língua portuguesa você usa na interação/transmissão de conhecimentos (conteúdos) na sala de aula?

Justifique a sua resposta”, ajudou a constituir a memória sobre o uso da variedade do PM, falado como L2 no país, enquanto condição de possibilidade para o efeito. Para além do FdorSNTEF8 destacar o uso do português com o estatuto de L2 na interação/transmissão de conhecimentos, conseguimos perceber que ele justifica seu uso de uma forma coordenada pelo emprego da conjunção “[...] porque [...]” que está ligado ao fato de identificar maior número de alunos/formandos, enquanto falantes, subjetivando-os pela ligação à sua identidade por uma experiência que vive. Entendemos que o adjetivo “[...] maior [...]” foi empregue e escolhido para colocar ênfase na grandeza de alunos/formandos usando o estatuto dessa língua em relação ao que a tem como L1, o que demonstra certa intensidade na sua enunciação. Já na SE 205, há uma referência clara da variedade em referência, que é o PM, assumido pelo emprego do nome predicativo do sujeito “[...] é português moçambicano [...], explicitando o seu uso pelo fato da falta de proficiência dos alunos ao PE, tratadas por ele como “crianças”, em função do poder que têm de ser ou vir a ser professor, pela falta de assimilação por completo de todas habilidades: “[...] não sabem falar bem [...]”, “[...] é meio difícil [...]” – nos parágrafos anteriores já tínhamos referenciado a pesquisa de Gonçalves (2010) sobre os modelos cognitivos de aquisição do PM por falantes com as LBs como L1, mostrando suas dificuldades enquanto “aprendentes no estabelecimento das propriedades gramaticais da língua-alvo, o PE” (p. 198). Estes pressupostos criam condições para a manifestação de uma estranheza e resistência ao PE pelas dificuldades de atingir sua proficiência na fala e por ter marcas, embora pela metade, de dificuldades de assimilação das suas habilidades, no geral, ao mesmo tempo registrando outra marca de subjetivação – indivíduos que se identificam com dificuldades ao PE numa altura que praticam o PM do seu dia a dia. O advérbio de tempo “hoje” e o pronome indefinido “muitas” reforçam tal explicação através, respectivamente, da atualidade que se apresenta ao acontecimento e prática do PM, bem como do uso da expressão de uma quantidade indeterminada, avançando-se para uma perspectiva pós-modernista, pelo desenvolvimento de traços resistência, cujo poder faz surgir vozes aos considerados “oprimidos” (falantes do PM) numa sociedade ex-colonial marcada pelo uso oficial do (PE) “dominador”, concomitantemente o PM emergir como língua/variedade ex-colonial e (co) existindo com o PE, padrão. As relações entre essas duas variedades, equiparadas com as definidas por Kumaravadivelu (2006, p. 142) de serem “relações entre o centro marginalizador e a periferia marginalizada” são analisadas nas SE que se seguem, cujas linhas de variação se cingem em torno do PE e do PM no processo de ensino e aprendizagem.

SE62: A situação linguística atual de Moçambique **tende para o pior porque** no âmbito educacional ou de ensino **só** pode corrigir os erros linguísticos do aluno **apenas** aquele professor **que é** de língua **portuguesa por um lado e por outro lado**, no **discurso oral** a estrutura gramatical está a perder a sua norma (PE) (FdorLP4 grifo nosso).

Percebemos pelas enunciações do FdorLP4 que há uma ação que se manifesta pela disposição para o agravamento da situação linguística no país, expresso através do substantivo deverbal “tende”, que até pode simbolizar pertença do grau mais inferior (através do adjetivo “pior”) ou ruim do sistema educacional ou de ensino do/em português, ponto crucial da sua enunciação, por ter constatado a prevalência de dificuldades em volta dessa língua/variedade: “[...] os erros linguísticos do aluno”. Deste modo, nosso olhar permite observar um cenário pior em torno do ensino do/em português referido pelo FdorLP4, explicado por ele, sob dois argumentos; o primeiro se fixa ao fato de a tarefa de velar sobre o funcionamento e/ou circulação do português estar acometida somente ao professor de português, não sendo do interesse nem da responsabilidade de professores de outras disciplinas (expressão do adjetivo “só” de dois gêneros) – mesmo cenário que tem sido referenciado ao longo do trabalho - e com o advérbio “apenas” reforça este argumento tornando o professor de português exclusivo nessa tarefa, por um lado, e apontando dificuldades por que ele passa nessa mesma tarefa sozinho. O segundo argumento flui em torno do desvio exagerado à norma do PE também em ambientes de sala de aula: “no discurso oral a estrutura gramatical está a perder a sua norma (PE)”, que também pesa somente aos professores de português a sua atenção para com os formandos. Por isso, pelas enunciações do FdorLP4, assistimos, mesmo de forma implícita e não uniformizada, a circulação do PE (pelos erros que se cometem) e do PM (pelos desvios que ele anuncia), pressupondo que o rigor da norma (PE) se reserve apenas para a escrita e a oralidade para a prática do PM, também como temos vindo a referenciar – característica típica de países pós-coloniais e pelas diferenças que podem se anunciar entre seus falantes e resistência à variedade linguística e cultura do outro, perspectivas ambientes pós-modernos - chamando um diálogo com a nossa tese em torno da falta de “uniformização” das estratégias metodológicas em torno do uso do português em sala de aula – considerando que é esse português (PE e PM) em que se basearão tais estratégias.

Destarte, o FndoMol2 enquanto observador e parte do processo de ensino e aprendizagem depreendemos que sentencia a existência do PE e do PM, dando importância a sua circulação e seu uso em sala de aula, como mostra o sentido da forma verbal no presente do indicativo “valorizo”, atualizando e mostrando a contemporaneidade desse seu desejo, de acordo com a SE abaixo:

SE63: Eu como formando **valorizo** as duas variedades **porque há** alunos que falam o Português como L1 e outros como L2. **Assim sendo**, pode-se **considerar** as duas variedades **porque é a realidade dos moçambicanos** (FndoMol 2 grifo nosso).

Seguindo o seu posicionamento, esse sujeito exterioriza suas razões revelando a (co) existência de indivíduos na mesma sala de aula com estatutos diferentes do português, como L1 e como L2, enquanto fato atual e em decorrência, de acordo com sua escolha da forma verbal “há” no presente do indicativo. Mais adiante, na sua sentença, considera – através da forma verbal “considerar” - como consequência desse fato a prestação de uma atenção à existência em simultâneo das duas variedades, saídas dos dois estatutos do português, bem como uma reflexão profunda sobre o seu uso em sala de aula como uma reconfiguração do que está vigente normativamente e que constitui uma incompletude, uma insatisfação e uma incerteza, pressupostos que norteiam o pós-modernismo e presentes nessa situação em que o ensino se encontra no país. Por último, ele elenca como motivo do seu posicionamento (“[...] **porque é** [...]”) o fato de esse cenário ser “a realidade dos moçambicanos”, com um sentido de ser um fato irreversível e digno de tal reflexão o uso do PE e do PM.

No entanto, na SE64, o FdorSNTEF4, apresenta dois eixos nos sentidos, que enriquece o diagrama a volta dos sentidos, como se pode perceber abaixo:

SE64: De facto como professor de Ciências Sociais a abordagem dessa disciplina em duas variedades do Português **seria extremamente positivo no sentido** de que sendo as Ciências Sociais a disciplina onde se conhece a história e geografia **ajudaria** aos formandos e alunos a **ter o espírito patriótico que pouco existe** (FdorSNTEF4 grifo nosso).

O primeiro eixo se consubstancia com o fato deste sujeito seguir na mesma direção dos sentidos/pontos de vista e, até mesmo conformando, apresentados pelo FdorLP4 sobre o interesse na situação linguística no país (erros em relação ao PE e desvios, que estão na origem da criação de condições de possibilidade à circulação do PM), sobretudo em sala de aula, que apenas está na responsabilidade dos professores de português. Tal concordância se manifesta quando o FdorSNTEF4, formador da área que não é de uma disciplina de línguas, se serve de verbos no modo condicional, o caso de “seria” e “ajudaria”, aliado ao adjetivo “positivo” para expressar a realização de suas ações futuras de encorajamento no uso do PE e do PM, em simultâneo, com a existência de uma condição, que na sequência seria a de alguém legitimar/normatizar a circulação das duas variedades em sala de aula para garantir se o espírito

patriótico, que o subjetiva pela necessidade de pertencer a uma pátria, sua pátria, por causa da sua identidade em relação ao PE e PM. No segundo eixo ele mostra sua participação nesse debate como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem do/em português, mostrando seu agrado no caso da existência de tal legitimação/normatização das duas variedades no ensino, pois, através da expressão “[...] extremamente positivo [...]” mostra um grau alto de intensidade desse seu agrado, aqui reforçado igualmente pelo adjetivo “positivo” de concordância. A concepção que o leva a aceitar o uso do PE e do PM é esclarecida pela relevância das disciplinas de História e de Geografia, que perfazem a disciplina Ciências Sociais no Ensino Básico e, na sequência, na formação de professores nos IFPs, em cuja vertente é garantir a integração do formando no espírito patriótico, segundo ele, que o considera imprescindível para a sua constituição enquanto indivíduo, futuro professor e futuro profissional pela forma como ele coloca a forma do verbo “ter” em “[...] a **ter** o espírito patriótico [...]” e a oração subordinada substantiva completiva relativa “[...] a ter o espírito patriótico **que pouco existe**”. Essa integração do PM nas tarefas de ensino e aprendizagem normativamente a cargo do PE, além de preservar e proteger aquela variedade, nos permite fazer uma leitura que mostra a existência de resistência ao monolinguismo, fazendo funcionar igualmente uma heterogeneização, própria de países pós-coloniais, em que se busca, através de perspectivas pós-modernistas, modelos de construtos linguístico-culturais, próprios: no caso do nosso estudo o espaço que se deve dar ao PM na abordagem dos assuntos em sala de aula em igualdades de circunstâncias com o PE, mostra ser um marco significativo. O mesmo podemos dizer em relação às LBs em relação a LP/PE, cujas linhas de variação são percebidas nas SE que se seguem:

SE65: Sobre a situação linguística de Moçambique, a minha **percepção** é que nas escolas moçambicanas **pelo facto** da **maioria das crianças terem** a sua L1 **diferente** do Português enfrentamos grandes **dificuldades no processo de ensino-aprendizagem permitindo assim a falta de domínio** de conteúdos da matéria transmitida na sala de aula (FndoMor4 grifo nosso).

Na SE65 à luz da situação linguística do país, na qual a sala de aula faz parte pelo seu poder de instrução, depreendemos que o FndoMor4 coloca seus saberes para destacar a diferença existente entre a L1 dos alunos e o português norma-padrão, motivo de *vulnerabilidade de todo o sistema de ensino e aprendizagem*, visto pela expressão “[...] pelo fato de [...]”, que tem o sentido de um acontecimento discursivo que descontinua todo o esforço de aprendizagem em que a língua é o centro de todo o processo e com ela a respectiva cultura. Pela “[...] **maioria** das crianças **terem** a sua L1 **diferente** do Português [...]” reforça-se a ideia

da gênese desse acontecimento pelo baixo nível de compreensão dos conteúdos por parte dos formandos/alunos e pela posse que parece inalienável da sua L1 que no caso se trata de não ser o PE, influenciando grandemente tal acontecimento, subjetivando tais indivíduos. No entanto, o substantivo feminino “maioria” condiciona um sentido de também haver *minoría de crianças com sua L1 igual ao português*, o que cria condições de possibilidade para o convívio desses sujeitos na diferença e numa perspectiva pós-modernista, em ambiente pós-colonial, pois o português é uma herança colonial e constitui sua memória. Com a forma verbal “[...] permitindo [...]”, assim no gerúndio, o FndoMor4 torna atual a ação do acontecimento pela expressão que faz do tempo presente continuamente, bem como projetando-a para o futuro, ou seja, mostrando um contínuo perpetuo do enfrentamento das dificuldades de ensino e aprendizagem por meio do PE apenas, tal como expressa o advérbio “assim”, através do fracasso escolar que se pode imaginar no ensino do/em português: “[...] **falta de domínio** de conteúdos da matéria transmitida na sala de aula”, resistindo a qualquer língua e cultura que não seja sua L1, tratando-se de serem LBs, como se caracterizam as linhas de variação presentes nas SE seguintes:

SE66: A situação linguística em Moçambique é **irregular** porque as línguas moçambicanas **não** jogam **o seu** espaço **devido** a política linguística. (FdorEB3 grifo nosso).

Pelas enunciações do FdorEB3 é possível percebermos que as L1 dos formandos referenciadas pelo FndoMor4 são as “línguas moçambicanas”, as LBs, que foram vistas como diferentes anteriormente e que constituem maior parte de indivíduos, fato que permitiu que o FdorEB3 caracterizasse a situação linguística de “irregular”, adjetivo que marca, por um lado a falta de regularidade, simetria e “uniformização” das línguas, das culturas e do seu funcionamento no país e, por outro lado, faz perceber a circulação de poderes de uma forma desregrada, quer do Estado, quer dos falantes por meio da faculdade sociocognitiva que as tem, a um nível mais comportamental. Este quadro linguístico, segundo esse sujeito formador, tem sua explicação no fato de terem sido marginalizados no exercício do seu papel de expressão e de funcionamento – o advérbio de negação “**não** jogam” registra tal fato - mesmo tendo esse direito “inalienável”, tal como revela o pronome possessivo “o **seu**”, determinando o espaço linguístico que lhe foi retirado, sua pertença por direito linguístico. Assumimos que tal espaço de pertencimento é o ambiente oficial, geral e, de ensino, em específico. Um fator novo nesse debate é a referência de um instrumento inibidor “política linguística”, salientado a existência de uma política que regulamenta a língua no país. A mesma política é apresentada por esse sujeito com uma definição clara, através do artigo definido feminino singular “a”, ou seja,

aquela política linguística vigente que denuncia a sua falta de cobertura total aos direitos linguísticos de todos. No entanto, através da locução “devido a” ele culpabiliza o cenário atual da situação linguística, ou seja, as diferenças, a irregularidade, a assimetria, a falta de “uniformização” e a marginalização linguísticas, que ele faz perceber que existem, à essa ação: política linguística. Nesta perspectiva, parece referir-se a uma política linguística longe de respeitar os “processos dinâmicos em andamento” (GARCEZ, 2013, p. 79), na referência que faz no seu texto à McCarty (2011). Por analogia a situação linguística de Moçambique referida na nossa análise contradiz com a prática linguística, de acordo com a exposição das linhas de variação.

Discorrendo em torno das linhas de variação no espaço associado, observamos uma posição que parece evidente em relação à situação linguística no ensino, por meio do sintagma “a conduta mais apropriada [...]”, enunciada pelo formando, enquanto sujeito que vivencia tal situação e tal prática em sala de aula e que o constituirá profissionalmente depois da formação com os seus alunos nas escolas no Ensino Básico, como se enuncia na SE67:

SE67: **A conduta mais apropriada** a ser adotada para o ensino básico em Moçambique **seria** a introdução no ensino primário **logo nos primeiros dias de ingresso na escola** o uso de língua local na primeira classe e o uso da língua portuguesa para **facilitar** o processo de ensino (FndoMol8 grifo nosso).

Aqui observamos que através da forma do verbo “seria” no modo condicional o FndoMol8 expressa uma ação no futuro do pretérito ligada à resolução da situação linguística, na qual pode-se perceber uma condição da sua realização pelo uso do advérbio “mais”, cuja intensidade aponta para a vontade de existência de “poder” no sentido foucaultiano do termo. Nesse sentido, se ele tivesse o poder de implementar tal ação, ela se realizaria. De acordo com o formando, as LBs, que ele chama de locais em função de terem sido classificadas e tornadas não semelhantes de localidade e em localidade, devem conviver o mesmo espaço em sala de aula com a LP/PE normatizada, pelo uso simultâneo que se verifica. No seu posicionamento, ele prioriza o uso da LBs através do uso do advérbio de tempo “logo”, dando a sua importância no ensino e aprendizagem em função de ser língua local, materna para a maioria, bem como capaz de expressar seus sentimentos e não nacional, quanto a LP/PE é. Esta língua/variedade, segundo ele, tem o papel de ser “facilitar” o ensino, em função de poder ter falantes-nativos ou mesmo devido a sua amplitude cósmica, fato esclarecido pelo FndoMol2:

SE68: A língua de ensino usada no ensino Básico **é** a Língua Portuguesa e a língua Bantu **utilizada na comunidade**. **Caso ainda não atue nesse nível** pode-se utilizar a variedade portuguesa **porque** os alunos **têm pelo menos um conhecimento** [...] (FndoMol2 grifo nosso).

Nesta SE, o FndoMol2 apresenta uma certeza da realização da ação, neste caso ligada à prática do uso das LP/PE e das LBs no ensino, de acordo com a forma verbal “é” conjugada no presente do indicativo também para indicar a validade permanente da mesma prática em sala de aula. Nas suas enunciações é possível perceber que torna explícito que as línguas em questão são a LP/PE e as LBs, vistas por ele como práticas da comunidade, anteriormente definidas como locais pelo FndoMol8, reforçando a identidade dos alunos e subjetivando-os em torno da sua cultura materna. Para além da LP/PE partilhar seu espaço com as LBs no Ensino Básico, ou seja, desde os primeiros dias de ingressos na escola como apontou o formando anterior, em função das dificuldades que se podem criar no ensino e aprendizagem, ela também está presente em níveis posteriores, como o FndoMol2 pretende fazer perceber com o sintagma “caso ainda não atue nesse nível [...]”, onde os alunos conseguem expressar seus sentimentos, embora não seja com a habilidade que se desejaria, pois, a expressão “[...] têm pelo menos [...]” limita o nível de seus conhecimentos, os identificando como falantes das LBs como L1 e a LP/PE como L2, modos de dizer que até certo ponto os subjetiva e os constitui. Do mesmo modo, com o artigo indefinido “um [...]”, acompanhando o substantivo “conhecimento” mostra a falta de clareza, demarcação e precisão na definição de tal conhecimento que os alunos de níveis posteriores têm do PE podendo vir a ser a habilidade da escrita, cuja atenção tem se prestado quando se referencia a situação do PE norma-padrão. Este formando mostra na SE68 uma escolha não aleatória e uma insistência propositada da conjunção causativa “porque”, para exprimir seu sentimento em relação a necessidade de uso em simultâneo da LP/PE e das LBs em sala de aula, pelo menos para alunos do Ensino Básico por não terem conhecimento da LP/PE, mas das LBs, à semelhança dos alunos de níveis posteriores que têm conhecimento da LP/PE, comparação que se exterioriza através da frase “[...] os alunos **têm** pelo menos um **conhecimento**”, com destaque para *ter conhecimento*, visto que outros não os tem.

Outra linha de variação que merece destaque, na nossa proposta, é a que é transversal às fatias do enunciado, cuja leitura no quadro, nos permite recordar enunciados que se configuram em discursos de neutralidade, por ocuparem um espaço da diferença no meio à heterogeneidade do dizer linguístico e cultural sobre o português em sala de aula, enquanto saber interno, mas influenciado pelo saber externo à sala de aula que o insere também em ambientes linguístico e sócio-culturais.

Com o nosso gesto de leitura ao que acabamos de explicar, depreendemos que as práticas linguístico-culturais saídas das respostas dos formandos e dos formadores permitem que possamos propor um gesto de leitura, segundo a qual, nos espaços de (in) visibilidades dos modos de dizer de si (em si), se manifesta uma resistência à homogeneização das

línguas/culturas e/ou das suas variedades, através dos processos de subjetivação dos indivíduos baseados em sua identidade linguístico pessoal, que é aproveitada como experiência e (auto) conhecimento em sala de aula tanto para os formadores como agentes do ensino, quanto para os formandos como agentes de aprendizagem. Então, pelos enunciados, tais espaços de (in) visibilidades dos modos de dizer de si (em si), fizeram perceber que o uso dessas línguas/variedades em sala de aula é o reflexo às práticas sociais de linguagem, ou seja, essas práticas são transportadas de um saber externo à sala de aula para um saber interna à mesma – as práticas linguístico-culturais dos formandos mostraram ser o barômetro do seu desempenho no que tange ao ensino do/em português pelo formador, ambos fazendo parte da heterogeneidade em causa. Por sua vez, tais práticas se identificam com enunciados que concebem a língua e sua cultura como práticas fluidas, permeáveis e não estáticas, abrindo uma relação de práticas heterogêneas e um discurso caracterizado pela dispersão, tornando a sala de aula um espaço híbrido de aprendizagem. Tal carácter múltiplo e fragmentado desses sujeitos, de acordo com seus enunciados, historicamente os tornam visíveis, encenando uma perspectiva pós-modernista, com o envolvimento de línguas ex-coloniais e pós-coloniais clamando por um espaço em sala de aula. Este clamor surge por causa do funcionamento do dispositivo do pacto de segurança que agencia um saber-poder pelos discursos de uso do PE como língua de ensino, ao mesmo tempo, deriva do funcionamento do dispositivo a exclusão pela língua, agenciando um saber-poder através de discursos sobre discursos de tal acontecimento (uso do PE como língua de ensino), interditando o uso de outras línguas/variedades (PM e LBs) e criando possibilidades para a produção de discursos neutros.

Por sua vez, a fatia do *espaço colateral*, enquanto associado, mostrou através do campo de dizibilidade linhas de variação inerentes que permitem observar uma pós-modernidade “indelevelmente perpassada pelo discurso da modernidade, rastros do outro, do avesso, das discursividades em circulação, do contínuo deslize dos sentidos” (CORACINI, 2003, p. 103). Pelo nosso gesto de leitura, as enunciações no segundo vetor transpareceram haver linhas de variação constituídas por variedade do PM inteligível ao PE, bem como por línguas que (co) existem com a LP/PE, o caso das LBs, como práticas discursivas e linguísticas em sala de aula. Desse modo, a diversidade linguístico-cultural que se pode observar, por um lado coloca o PE, cujo estatuto se identifica com a modernidade, no mesmo espaço de ensino e aprendizagem com o PM e as LBs, cuja presença em sala de aula as caracteriza como periféricas e daí propiciando discursos com perspectivas pós-modernistas para a sua visibilidade. Por outro lado, surgem outras linhas de variação nessa fatia do enunciado (vozes) que colocam o PE, oficialmente língua/variedade de ensino, na perspectiva de um ensino bilíngue (PE e PM, bem

como LP/PE e LBs), em que cada uma das variedades ou línguas sirvam para o ensino e para a aprendizagem, da mesma forma que servem para pensar e exprimir algo na vida dos formandos/alunos. Entendemos pelas enunciados analisados que as duas concepções de língua, por um lado, se caracterizando como imaginárias (LP/PE norma padrão) e, outro lado, com características de fluidas ou líquidas (PM; PE e PE; LP/PE e LBs) não devem ser consideradas como opostas ou bipolarizadas no ensino e até aprendizagem do/em português, mas sim cada uma como parte da heterogeneidade e da diversidade para a concepção de um modelo teórico-metodológico em sala de aula, pois que, os mesmos enunciados revelaram que as diferenças no uso da língua sempre serão incontornáveis. Por conseguinte, entendemos que a imbricação entre a modernidade e a pós-modernidade em ambiente pós-colonial, manifestada pelos discursos dos formadores e dos formandos, nos revela, mais uma vez o carácter dinâmico e em movimento da língua.

Em função desse quadro diagramático ao nível dessa série enunciativa o “português na sala de aula” depreendemos, de acordo com os enunciados possíveis nas respostas dos formadores e dos formandos, com um esquadramento no ensino do/em português na função de *estabilização*, seguinte:

Quadro 27: Posições do sujeito e os construtos da língua

Função do <i>campo de utilização</i>	Função do <i>campo de estabilização</i>	
	Posição do sujeito	Concepção de língua
Falante-nativo (variedade do PE)	Sujeito da “língua imaginária”	Língua imaginária; língua oficial
Falante do Português homogêneo (LP)	Sujeito de ilusão de identidade	Língua imaginária: Língua de ilusão de identidade; nacional
Falante não-nativo (Variedade do PM)	Sujeito da “língua praticada” e do pertencimento	Língua fluida: praticada e do pertencimento; franca
Falante nativo e não-nativo (PE e PM)	Sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada”	Línguas fluidas: língua de inclusão e de resistência à exclusão da “praticada”
Falante do Ensino Bilíngue (LP Homogêneo e línguas bantu de Moçambique)	Sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas”	Línguas fluidas: língua de inclusão e de resistência à exclusão das “indígenas”
Falante neutro	Sujeito da diferença/insegurança	-

Fonte: autor

Assim, tal como referenciamos nas primeiras linhas deste tópico, os *construtos da língua*, bem como as *posições de seus sujeitos* que foram possível gerar a partir das enunciações sobre a circulação do português na sala de aula e, em comparação, com o que Foucault (2008a) denominou de *isomorfismos arqueológicos*, por terem sido gerados a partir de mesmas regras de formação. Observou-se que em sala de aula há (co) existência de outras línguas/variedades (não padronizadas), ao lado da LP e/ou do PE (norma padronizada) que criam condições de possibilidade para as práticas sobre as estratégias teórico-metodológicas, cujos enunciados analisamos no tópico que se segue. Ao mesmo tempo, entendemos que os mesmos configuram os segmentos da nossa tese de partida no que tange à componente linguística dos “[...] modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador [...]”, atendendo a concepção linguística apresentada pelas suas enunciações. Igualmente, revela-se uma configuração da porção da nossa tese sobre as “[...] diversidades linguística e étnica-cultural [...]” que se referem aos formandos, mas que também representam os formadores, de acordo as enunciações que desenharam o escopo analítico até então, manifestando, de maneira igual, a sua presença em sala de aula, no ensino e na formação de professores de/em Português.

5.2.8.3 Enunciados sobre as estratégias teórico-metodológicas

Na função do *campo de utilização* depreendemos a ligação de uma sistematização na busca de uma regularidade para a concepção de uma teoria metodológica, cuja geração está em torno da coerência dos objetos, das formas enunciativas e do aparecimento de novos conceitos, entre os elementos das séries enunciativas sobre o “perfil sociolinguístico”, o “Português na sala de aula” e as “estratégias teórico-metodológicas”. Seus enunciados fizeram perceber a existência de falantes do português língua-nativa, português-língua não-nativa, LBs e falantes neutros. À luz desse pressuposto, foi possível perceber que em sala de aula, quer como disciplina, quer como meio de ensino, o português circula com suas variedades do PE, do PM, do PE e PM, da LP/PE e LBs, línguas/variedades que estão em torno das práticas linguístico-metodológicas em sala de aula e na origem da constituição de teoria (s) metodológica (s) nesse espaço linguisticamente heterogêneo e culturalmente híbrido. No entanto, na função do *campo de estabilização* concebemos séries enunciativas sobre as “estratégias teórico-metodológicas”, a partir dos construtos linguístico-discursivos elencados no *campo de utilização*, cujos sentidos foram construídos nas séries enunciativas sobre o “português na sala de aula”, na função daquele campo. Destarte, as respostas aos *enunciados comando* elaborados para a constituição dessas séries, nos encaminharão para o modo de ver como as estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas para as necessidades do Ensino Básico, o caso das habilidades da oralidade,

leitura, escrita e análise linguística, e a formação proporcionada para crianças com Língua Portuguesa como L1 e L2 concebem as posições dos sujeitos (quadros 28 e 29) e para o modo de ver como os trajetos metodológicos, que também as concebem, definem os construtos linguísticos, bem como relacioná-los com os construtos linguísticos constituídos pelos sentidos construídos nas séries sobre o “português na sala de aula” no *campo de estabilização* (quadros 26 e 27). Dessa forma, pretendemos mostrar a componente linguístico-metodológica para a instituição da prática pedagógica respectiva, de acordo com a nossa tese de partida: devido à falta de uma política linguística-educacional responsiva, o ensino de/em português nos IFPs em Moçambique é conduzido de acordo com os modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador, o que dificulta a instituição de prática (s) pedagógica (s) “uniformizadora (s)” que atente (m) minimamente ao respeito às diversidades linguística e étnica-cultural no ensino e na formação de professores de/em português. Observemos os contornos da primeira alternativa nos quadros 28 e 29 que se seguem:

I. Fatias do espaço correlativo e complementar

QUADRO 28 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS USADAS PELOS FORMADORES NA VISÃO DOS FORMANDOS

CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS USADAS PELOS FORMADORES NA VISÃO DOS FORMANDOS					
SÉRIE ENUNCIATIVA (J3)	Referencial em função do acontecimento	Campos de dizibilidade (Relação com o espaço correlativo – intrínseco ao enunciado)		Campos de visibilidade (Relação com o espaço complementar – extrínseco ao enunciado)	
	A adoção do Português como língua oficial e de ensino: história e memória	Posições do sujeito	Percentual de referências no nº total das respostas	Relações discursivas com os meios não-discursivos	Percentual de referências no nº total das respostas
Estratégias teórico-metodológicas (ETM) usadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português L1 e L2	Sujeito formando heterogêneo da ilusão de completude	68%	Regime do olhar o Português a partir da multiculturalidade	68%	
	Sujeito formando heterogêneo da incompletude	8%	Regime do olhar o Português a partir da multiculturalidade/ lócus da pós-modernidade	8%	
	Sujeito formando da diferença/insegurança	24%	Regime do olhar a partir do lócus da pós-modernidade	24%	

Fonte: o autor

QUADRO 29 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA VISÃO DOS FORMADORES DE LP E DE SNTEF

SÉRIE ENUNCIATIVA (III I4)	CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO: ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA VISÃO DOS FORMADORES DE LP E DE SNTEF E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS				
	Referencial em função do acontecimento	Campos de dizibilidade (Relação com o espaço correlativo – intrínseco ao enunciado)		Campos de visibilidade (Relação com o espaço complementar – extrínseco ao enunciado)	
		A adoção do Português como língua oficial e de ensino: história e memória	Posições do sujeito	Percentual de referências no nº total das respostas	Relações discursivas com os meios não-discursivos
Estratégias teórico-metodológicas (ETM) usadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português L1 e L2	Sujeito formador heterogêneo da ilusão de completude	56%	Regime do olhar o Português a partir da multiculturalidade	56%	
	Sujeito formador heterogêneo da incompletude	44%	Regime do olhar o Português a partir da multiculturalidade/lócus da pós-modernidade	44%	

Fonte: o autor

Nos quadros 28 e 29 acima, focalizaremos nossa atenção para um referencial em torno das “estratégias teórico-metodológicas (ETM) usadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o português L1 e L2”, enquanto desdobramento do acontecimento que temos vindo a fazer referência. Nesse contexto, a partir das respostas dos formandos e dos formadores de Língua Portuguesa e dos que não são de língua (SNTEF), em função do objetivo idêntico proposto nos *enunciados comando* respectivos. Tal como em outras séries que apresentamos, esta série faz funcionar campos de dizibilidade que se relaciona com o espaço correlativo, num nível intrínseco ao enunciado. Nele encontramos, os enunciados saídos das respostas em estudo, possibilitam a criação de posições do sujeito, parte constitutiva dessa fatia do enunciado, tal como em outras famílias de enunciados que analisamos. Em torno disso, questionamos qual o *código do saber* em torno do ensino e da formação de professores de/em português nos IFPs em Moçambique e como constitui sujeitos que nele buscam uma prática pedagógica “uniformizadora” no meio às diversidades linguística e cultural?

Começando por fixar nossa atenção na segunda parte da questão, entendemos, tal como Foucault (1977), que “[...] novos objetos vão se dar ao saber [...], na medida e ao mesmo tempo em que o sujeito cognoscente se reorganiza, se modifica e se põe a funcionar de uma forma nova” (p. 101), ao nível desse espaço correlativo, em busca de uma “regularidade”, em volta desse referencial. Da mesma forma que em outros enunciados - enquanto parte dessa grande família de enunciados sobre o nosso tema em estudo - que apresentamos se constituíram sujeitos e seus saberes buscando conhecimento sobre a Língua Portuguesa em sala de aula, nesta parte

da família do mesmo grupo, concebemos, assim, cinco posições do sujeito, nomeadamente, “sujeito formando heterogêneo da ilusão de completude”, “sujeito formando heterogêneo da incompletude”, “sujeito formando da diferença e insegurança”, “sujeito formador heterogêneo da ilusão de completude” e “sujeito formador heterogêneo da incompletude”.

Nesse sentido, depreendemos que as posições do “sujeito heterogêneo da ilusão de completude”, quer identifiquem formandos, quer formadores em causa, se constituem como heterogêneos por referenciarem nas suas enunciações a existência de sujeitos com o português como L1 e como L2 em mesmo espaço, ou num ambiente de (co) existência de duas variedades do português, como se pode observar nas SE abaixo:

SE68: **Sim atendem** as necessidades dos alunos de ensino Básico. Porque **se formos a analisar** no campo ou nas zonas rurais **é difícil encontrar uma criança que possui o Português como L1** por isso há necessidade (FndoQ9 grifo nosso).

SE69: **Por um lado digo que sim** porque o aluno a aprender a partir da base, **se o aluno conhece o objetivo da L2 será fácil explicar uma língua (L1)** e consegue distinguir os termos nas duas variedades; **em contrapartida** há dificuldades encontradas em alguns alunos por motivos de não perceber a língua 1, tornando o processo meio complicado (FdorLP3 grifo nosso).

SE70: O desempenho dos formandos quanto à oralidade, à leitura (compreensão e interpretação) **tem sido melhor**, lê bem, claro, **um e outro pode mostrar dificuldades** na compreensão, ou na escrita, **sempre encontramos formas de melhorar**, dando trabalhos em pequenos grupos, **os formandos mais fortes juntam-se aos com dificuldades** (FdorSNTEF7 grifo nosso).

SE71: **Sim proporcionam** porque **se** as duas crianças **tem duas realidades na língua portuguesa seja como L1 e como L2** elas **podem sim** se relacionarem com a matéria ao mesmo nível e na mesma turma/sala (FndoQ9 grifo nosso).

SE72: **Sim**. O IFP proporciona todas as ferramentas metodológicas das **crianças que falam Português como L1 e outras como L2, na mesma turma** ou sala de aula até crianças com necessidades especiais (FdorLP5 grifo nosso).

SE73: **Creio que sim**. A Língua Portuguesa que se ensina no Instituto está adaptada para atender a formandos [vem] **como alunos que usam as duas variedades** (FdorSNTEF9 grifo nosso).

Nas SE68 à SE70 sintetizam respostas às estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas aos formandos para as necessidades de alunos Ensino Básico (primeiro aspecto), linguístico e culturalmente heterogêneos e das SE71 à 73, à formação proporcionada ao formando para crianças com Língua Portuguesa como L1 e L2 – entendemos como tendência a uma cultura ocidentalizada e outra moçambicanizada (segundo aspecto), por parte de sujeitos

formandos sobre as práticas linguístico-metodológicas dos formadores e, ao mesmo tempo, ligado a autovisão dos próprios formadores sobre suas práticas. Tais posicionamentos nos levam a formular um sentido comum a um sujeito caracterizado pela heterogeneidade linguístico e cultural, quanto ao primeiro aspecto, pela referência em suas enunciações da (co) existência de alunos com marcas do PE e do PM no processo de ensino e de aprendizagem, como se observa na frase “[...] **é difícil** encontrar uma criança que possui o Português como L1 [...]” do FndoQ9, em que a expressão a negro transparece facilidade de existência de crianças com uma cultura europeizada, por um lado, e possibilidade de existência de outras com cultura moçambicana, por outro lado. Por sua vez, a frase “[...] **se** o aluno conhece o objetivo da L2 **será** fácil explicar uma língua (L1) [...]” (FdorLP3) faz-nos pressupor um sujeito que convive com as duas variedades e culturas saídas do português em mesmo espaço na diferença e em “[...] os formandos mais **fortes** juntam-se aos com **dificuldades**”, do FdorSNTEF7, inserido numa memória social e linguístico-cultural heterogênea, considerando a referência que ele faz às habilidades da oralidade, da leitura e da escrita, faz-nos chegar à conclusão de se tratar de indivíduos com diferenças linguísticas e culturais que (co) existem no mesmo ambiente. Quanto ao segundo aspecto, achamos que a heterogeneidade do sujeito no atendimento à formação proporcionada se manifesta através das enunciações em frases como “[...] **tem duas realidades** na Língua Portuguesa seja como L1 e como L2 [...]” (FndoQ9), “[...] crianças que **falam Português como L1 e outras como L2**, na mesma turma [...]” (FdorLP5) e “[...] como alunos que **usam as duas variedades**” (FdorSNTEF9) que nos revelam sentimentos de atendimento e satisfação por parte dos sujeitos enunciativos em relação a formação através dos mecanismos e estratégias teórico-metodológicas anteriormente mencionadas, em um ambiente de heterogeneidade linguística: “duas realidades”, “português como L1 e outras como L2” e “duas variedades”.

Por tal heterogeneidade ser “portador de sentidos múltiplos” (CORACINI, 2003a, p. 253), depreendemos que, o que concebemos como “ilusão de completude”, se revela nas enunciações dos formadores e dos formandos através da identificação do sujeito com o discurso de aceitação e de manifestação de eficácia das metodologias usadas, como em “[...] sim atendem”, “[...] digo que sim [...]” e “[...] tem sido melhor [...]” respectivamente, bem como com a formação proporcionada, vista nas expressões “sim proporcionam [...]”, “sim [...]” e “creio que sim [...]”, na devida ordem, colocando-o nesse lugar em que a completude o caracteriza. Porém, as mesmas enunciações revelam um sujeito na “ilusão” dessa característica que apresenta, em primeiro lugar devido ao carácter dinâmico e movimentado da língua e sua cultura que sempre demanda “adaptação das formas” linguístico metodológicas em salas de

aula; em segundo lugar, o nosso gesto de leitura aos enunciados mostra, para o primeiro aspecto, que as referências metodológicas tendem a focalizar enquadramento de um indivíduo culturalmente europeu, tentando-se buscar uma adaptação para indivíduos com uma cultura mais ruralizada, de cariz moçambicana, como nos recortes “[...] no campo ou nas zonas rurais é difícil encontrar uma criança que possui o Português como L1 por isso há necessidade” (FndoQ9) e “por um lado digo que sim [...] em contrapartida há dificuldades encontradas em alguns alunos por motivos de não perceber a língua 1, tornando o processo meio complicado” (FdorLP3), ou mesmo tendência ao domínio de uma habilidade em detrimento de outra: “[...] tem sido melhor, lê bem, claro, um e outro pode mostrar dificuldades na compreensão, ou na escrita, sempre encontramos formas de melhorar [...]” (FdorSNTEF7), criando, a nosso ver, condição de possibilidade para um sentimento de incompletude. Em terceiro lugar, entendemos que para além do FndoQ9 ter um posicionamento, segundo o qual “[...] porque **se** as duas crianças tem duas realidades na língua portuguesa seja como L1 e como L2 elas **podem sim** se relacionarem com a matéria [...]” na SE71, fazendo-nos perceber uma ação que não é prática linguístico-metodológica dos IFPs, mas sim uma ação dada como um fato – causa e efeito – percebida pelo uso da conjunção temporal “se”, os sentidos dos enunciados no segundo aspecto dependem em parte dos do primeiro, que mostraram uma certa “ilusão de completude” na sua concepção.

Nesse sentido, compreendemos que a posição do “sujeito heterogêneo da incompletude” se manifesta em primeiro lugar pela sua ocorrência dentro de um espaço heterogêneo, tanto para a concepção das metodologias linguísticas para as habilidades do português, como para a concepção da eficácia da formação proporcionada aos formandos. Observemos os exemplos que seguem:

SE74: **Não**. Podemos ajudar as crianças a se entregarem nas **outras crianças para melhor se ajudarem** (FndoN4 grifo nosso).

SE75: **Não são muito eficazes** porque nosso modelo de formação o futuro professor (formando) é capacitado apenas em metodologias **o que na minha ótica não me convence. O ideal seria terem em paralelo as aulas de metodologia e da disciplina no geral** (FdorLP4 grifo nosso).

SE76: **O desempenho dos formandos** quanto à oralidade e leitura (compreensão e interpretação), a escrita e a modalidade gramatical dos conteúdos ministrados na disciplina de Ciências **é bastante fraco**, tendo em conta que **maior parte deles tem forte influência da língua materna e também têm uma fraca formação básica** (FdorSNTEF4 grifo nosso).

Sobre o primeiro aspecto, depreendemos que os enunciados mostram uma regularidade sobre a insatisfação e o não atendimento das estratégias teórico-metodológicas apresentadas

pelos formadores aos formandos, tanto na visão destes como na visão de daqueles, para a amenização do conflito entre o português como L1 e como L2, enquanto confluência de culturas de indivíduos com essas duas variedades do português em sala de aula, como em “Não”, “Não são muito eficazes [...]”, “O desempenho dos formandos [...] é bastante fraco [...]”. Dessa forma, o sujeito se constitui e faz com que ele ocupe o lugar de heterogêneo, ou seja, ele já se identifica com essa característica pela referência à aceitação das diferenças que apresenta, pela língua, conhecimento e cultura, tal como expressam as passagens “para melhor se ajudarem”, “o ideal seria terem em paralelo as aulas de metodologia e da disciplina no geral” e “maior parte deles tem forte influência da língua materna e também têm uma fraca formação básica”. Do mesmo modo o mesmo sujeito se apresenta como de “incompletude”, pois, tal insatisfação e tal falta de atendimento às suas necessidades o tornam com vontade de se adaptar e de se renovar cada vez mais, como é o caso do FdorLP4 em “o que na minha ótica não me convence [...] o ideal seria [...]”. Entendemos que situação semelhante pode ser observado no segundo aspecto sobre a formação proporcionada ao formando para crianças com Língua Portuguesa como L1 e L2, conforme se apresenta nas SE:

SE77: **Não.** Porque na medida em que o professor está a dar aula de Português enquanto **existe duas crianças em que uma fala L1 e outra tem L2 deve atender primeiro a que tem a L1** e se também o professor não consegue falar a língua será difícil de interagir com a criança, mas se o Professor tem a noção de L2 logo que põe uma palavra **deve traduzir** (FndoMol10 grifo nosso).

SE78: **Não** considero o formando que temos [...], **não está em altura de atender de modo efetivo** as necessidades das crianças que falam português como L1 e outras como L2 na mesma turma (FdorLP9 grifo nosso).

SE79: **Infelizmente não. A formação proporcionada ao aluno no IFP não atende de modo efetivo** as necessidades das crianças, tendo em conta que nesta mesma turma/sala de aula existem crianças com essas duas particularidades (FdorSNTEF4 grifo nosso).

Nestas SE entendemos que a heterogeneidade que caracteriza o sujeito em estudo manifesta-se, para além da regularidade na insatisfação e do não atendimento da formação aos alunos, como em “Não”, “Não [...] não está em altura de atender de modo efetivo [...]” e “Infelizmente não. A formação proporcionada ao aluno no IFP não atende de modo efetivo”, há referências na sua constituição de marcas de uma diversidade e diferenças culturais, através da (co) existências de indivíduos na mesma sala de aula com estatutos do Português diferenciado, tal como os recortes “[...] existe duas crianças em que uma fala L1 e outra tem L2 [...]”, “[...] crianças que falam português como L1 e outras como L2 na mesma turma [...]” e

“[...] existem crianças com essas duas particularidades [...]” apresentam. Da mesma maneira, depreende-se que tal insatisfação e tal não atendimento propiciam a existência da componente da incompletude nesse segundo aspecto, como nas passagens “**deve** atender primeiro a que tem a L1 [...] **deve** traduzir” (FndoMol10), cuja tónica é mesmo para tentar novas formas, pela necessidade de querer sempre o adequado para situações novas que é o caso do multilinguismo e multiculturalismo em sala de aula, mostrando, como é óbvio inadequação dos modelos anteriores, o caso de “não atende de modo efetivo”, revelado por FdorLP9 e FdorSNTEF4.

Em terceiro plano compreendemos, a partir das enunciações, a presença de uma posição do sujeito que se caracteriza como “sujeito da diferença/insegurança” que atravessa a totalidade da família do enunciado que concebemos como sendo constituído pelas séries sobre o “perfil sociolinguístico”, do “português na sala de aulas”, para além deste ligado às “estratégias teórico-metodológicas”. Entendemos que sua característica se manifesta como um sujeito da diversidade linguístico cultural cujos traços são a neutralidade em seus posicionamentos em relação a um referencial sobre as “estratégias teórico-metodológicas usadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o português L1 e L2”.

Nesse âmbito e de acordo com os quadros 28, as três posições do sujeito se apresentam sob uma ordem de ocupação no espaço correlativo em que o “sujeito formador heterogêneo da ilusão de completude” tem referências de 68%, contra o “sujeito formando heterogêneo da incompletude”, com 8% de referências. Numa posição intermédia fixa-se a posição do “sujeito formando da diferença/insegurança” referenciado em 24%, de acordo com os enunciados saídos das respostas dos informantes. Podemos observar situação não muito semelhante no quadro 29 em que se concebem duas posições do sujeito, sendo a do “sujeito formador heterogêneo da ilusão de completude” apresentando uma referência maior de 56% nessa fatia do espaço correlativo, contra 44% referenciados no mesmo para a posição do “sujeito formador heterogêneo da incompletude”. Assim, essa ordem manifestada pelos lugares dos sujeitos, os objetos que definimos caracterizando o imaginário dos enunciados sobre o referencial de que fizemos referência, bem como os conceitos através dos esquemas discursivos marcados por sentimentos sobre o uso do português e ou de suas variedades para definir os modelos metodológicos perfazem, de acordo com Deleuze (2005), o segundo sentido de regularidade, em uma *função* se assume como *derivada* do enunciado.

Assim, esse referencial em função do nosso acontecimento permite que o campo de visibilidade se relacione com a fatia do *espaço complementar* do enunciado, caracterizado como extrínseco ao enunciado na família do enunciado. Tal como em outras séries que abordamos atrás, nesta, ao nível das “relações discursivas com os meios não-discursivos” as posições dos

sujeitos ordenadas no espaço anterior ganham sua destacabilidade institucional. Por consequência, a posição do “sujeito heterogêneo da ilusão de completude” ganha sua visibilidade sob o “regime do olhar o português a partir da multiculturalidade”, considerando que sua posição se revelou estar relacionado a um ambiente marcado pela diversidade cultural, em função da prevalência de variedades do português e até mesmo origens de grupos étnicos diferentes (co) existindo em sala de aula, apesar da sua “ilusão de completude”. Efetivamente, observamos a posição do “sujeito heterogêneo da incompletude” com destacabilidade na multiculturalidade, pelo mesmo motivo que a posição anterior do sujeito, ao mesmo tempo que sob um olhar ligado ao lócus da pós-modernidade, pois, enquanto instituição faz funcionar regimes desprovidos de acabamento e de imperfeição, desconstruindo ideias modernistas de purismo e de bipolarização. Este olhar institucional, pelo nosso gesto de leitura, atravessa a posição do “sujeito da diferença e da insegurança”, aliado também ao carácter de “diferença” e do “outro” que o constitui.

Sob este viés, compreendemos que as suas referências nessa fatia do espaço extrínseco ao enunciado (quadro 28) é maioritariamente ocupado pela multiculturalidade com 68%, incluindo 4% (72%) que correspondem à metade que partilha com a instituição da pós-modernidade com 24%, acrescidos de mais 4% (28%) da outra metade. Depreendemos estas duas instituições imbricam-se uma da outra, pois a multiculturalidade, enquanto convivência pode ver seus fundamentos embasados pela pós-modernidade, esta ganhando, por sua vez, seu próprio sentido e significado. Cenário equiparado vemos no quadro 29, em que a multiculturalidade apresenta uma referência de 56%, adicionando com 22% da metade que divide com a pós-modernidade com a referência de 22% de ocupação desta fatia do espaço.

A terceira fatia do enunciado que relaciona, não mais o enunciado com os sujeitos, objetos e conceitos, mas com outros enunciados é a fatia do *espaço colateral*, que é igualmente intrínseco ao enunciado. Para a abordagem em torno desse espaço nos centramos na questão de qual o *código do saber* em torno do ensino e da formação de professores de/em Português nos IFPs em Moçambique e como constitui sujeitos que nele buscam uma prática pedagógica “uniformizadora” no meio às diversidades linguística e cultural? Tal como Foucault se referiu em *o Nascimento da Clínica* na definição de objetos, de conceitos e de métodos da ciência da medicina já havia “[...] separação a fazer entre teoria e experiência, ou entre métodos e resultados; [era] preciso ler as estruturas profundas da visibilidade em que o campo e o olhar estão ligados um ao outro por *códigos de saber* [...]” (p. 101 grifo nosso), analisaremos os elementos que compõe esse espaço considerando a concepção de (novos) objetos, (novos)

conceitos e (novos) métodos em torno do ensino de/em Português nos IFPs. Observemos o quadro que se segue:

II. Fatia do espaço colateral

QUADRO 30 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: AS ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS - FORMANDOS E DOS FORMADORES

SÉRIE ENUNCIATIVA MI)	CAMPOS DE DIZIBILIDADE (Relação com o espaço colateral – campo associado: variação intrínseca)		Espacos de (in)visibilidades dos modos de dizer do outro (em si)	Dispositivo do pacto de segurança Dispositivo de Exclusão pela língua
	SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA I			
	SUBJETIVAÇÃO À CULTURA DO OUTRO RESISTÊNCIA À CULTURA MATERNA			
	Saber linguístico no ensino e aprendizagem: função de “homogeneização”	Saber sobre a concepção linguística: função “homogeneização”		
	Trajetos metodológicos da oralidade; da leitura; da escrita; da análise linguística	Língua imaginária: Língua de ilusão de identidade; nacional		
Trajetos metodológicos da oralidade; leitura; da escrita; da análise linguística	Língua imaginada; oficial			

Fonte: Autor, adaptado de Vitoriano (2016)

Da mesma forma que concebemos a questão do campo de vetores ao nível dos quadros 25 e 26 na série sobre o “português na sala de aula”, consideraremos como primeiro campo de vetores a “subjetivação e a resistência I” desta série, cujos movimentos de “subjetivação à cultura do outro” e da “resistência à cultura materna” caracterizam os saberes constituídos, ou seja, “saber linguístico no ensino e aprendizagem” e o “saber sobre a concepção linguística”, ambos gerenciados por uma função de “homogeneização” – que propicia na (in) visibilidade os modos de dizer do outro em si, pela tendência de criar “ilegalismos” (FOUCAULT, 1999c) no português através da sua prescrição no ensino e em sala de aula. Pelo nosso gesto de leitura, essa função permite a definição de trajetos metodológicos para o ensino das habilidades do português, que por sua vez constroem concepções linguísticas. Assim, concebemos a relação entre os dois saberes como linhas de variação, na acepção citada em Deleuze, que nos indicam a ação dos movimentos estabelecidos e fazendo funcionar os dispositivos do pacto de segurança e da exclusão pela língua e, ao mesmo tempo sendo agenciados por eles.

Dando atenção às linhas de variação de que fizemos referência, observamos a existência em primeiro plano de concepção da “língua imaginada: língua de ilusão de identidade; língua nacional”, através das práticas das habilidades em torno do ensino do/em português pelo

“sujeito de ilusão de identidade”, atrás apresentado. A nível da oralidade verificamos o seguinte:

SE80: As estratégias teórico-metodológicas que são empregadas pelos formadores são: **utilizar a língua portuguesa na sala de aula** para que o aluno possa **dominar** rapidamente (FndoMor21 grifo nosso).

SE81: Uma das estratégias é a aplicação de **situações diversificadas de comunicação** (canções, jogos, histórias, anedotas), **na aprendizagem da LP** [...] (FdorLP4 grifo nosso).

O FndoMor21 faz referência à característica dessa língua através do seu uso em sala de aula de uma forma homogeneizada, ou seja, sem dar importância às suas variedades como em “[...] utilizar a língua portuguesa na sala de aula [...]” e em “[...] aprendizagem da LP” (FdorLP4), por meio do seu domínio (“[...] dominar rapidamente [...]”) e de “[...] situações diversificadas de comunicação [...]”, respectivamente, como ênfases de tais práticas. Do mesmo modo, a habilidade da leitura se observa no recorte seguinte:

SE82: Quanto à leitura, os mecanismos e estratégias teórico-metodológicos são empregues pelos formadores para minimizar o conflito entre Português como L1 e como L2, nas aulas; eles nos ajudam para o **domínio da leitura em Português**, eles nos ensinam usando **os métodos adequados de leitura em Língua Portuguesa** (FndoMor8 grifo nosso).

Nessa habilidade a referência ao traço dessa língua se manifesta pela busca dos “[...] métodos adequados de leitura em Língua Portuguesa” para se conseguir o “[...] domínio da leitura em português [...]”, da mesma forma para expressar uma forma da LP não dinâmica. Quanto à escrita observamos através das SE abaixo que:

SE83: **A escrita em Português** é um mecanismo que o Professor emprega para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2 (FndoMor3 grifo nosso).

Percebe-se nessa SE que o FndoMor3 faz-nos entender que a língua de ilusão de identidade nacional se concebe nas práticas de escrita pela consideração do português, igualmente, como língua com característica homogênea e seus mecanismos de aprendizagem feitas nessa forma de língua. A análise linguística, enquanto habilidade, concebe essa língua, não só na sua forma homogênea, como vemos nas SE abaixo:

SE84: O Português como L1 é aquele que o indivíduo nasce e aprende [...]; como L2 porque o indivíduo só aprende o Português como **meio de comunicação para os outros povos ou falantes de línguas diferentes**, isto é, em que fala *cisena* com outro que fala *echuabo*; só podem se estabelecer

comunicação a partir de Português como segunda língua para ambos (FndoMor17 grifo nosso).

SE85: Corrijo exercícios, avaliações e relatórios redigidos pelos formandos com vista a obtenção da **realidade dos mesmos no contexto de domínio da língua portuguesa** (FdorLP6 grifo nosso).

Observa-se que outra característica que identifica essa língua é a tarefa de unidade que o FndoMor17 referencia na frase “[...] meio de comunicação para os outros povos ou falantes de línguas diferentes [...]”, em alusão ao português que ele atribui enfaticamente o papel de ser “segunda língua” para os seus falantes em função de terem suas línguas nativas, as LBs, tal como tínhamos apresentado quanto ao sujeito intrinsecamente ligado a essa língua. Esse fato é reforçado pelos formadores quando o FdorLP6 se refere cautelosamente à “[...] realidade dos mesmos [...]” e “[...] no contexto de domínio [...]”, numa alusão ao nível de Português, bem como ao estatuto e/ou proficiência com que eles ingressam nos IFPs. Mais uma vez, entendemos que parece não haver importância em ver o português como algo cindido, mas sim como uno e indivisível e promotor de uma unidade linguística e cultural, identificador de uma nação, subjetivando seus falantes pela necessidade de pertencimento à língua e culturas portuguesa e ao mesmo tempo resistindo às LBs e sua cultura na ascensão ao estatuto de nacional, cuja construção acompanhou a mesma que norteou a que se pretendeu de nação.

Em segundo plano fazemos referência à construção de “língua imaginada; língua oficial”, enquanto descrição de uma linha de variação, a partir das estratégias metodológicas da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística. Observemos como a busca da habilidade se manifestou para o efeito.

SE86: A estratégia é a mesma, **apenas** usa-se o **Português como língua de instrução**. Assim cada vez mais aprendemos **a aperfeiçoamos mais o Português como L1** (FndoM7 grifo nosso).

SE87: Começando pela oralidade é necessário colocar os alunos numa breve conversa entre colegas, a partir dos **termos proferidos orienta-se a correção** (FdorLP3 grifo nosso).

Verificamos que os enunciados do FndoM7 manifestam uma posição em que a escolha recai para o ensino da oralidade recai para o português, visto como língua adotada e de lei para tal atividade, como se vê no advérbio “apenas” tornando exclusiva esta língua para a mesma prática e na expressão “[...] o Português como língua de instrução [...]” mostrando o seu estatuto de oficial, que o dá garantias de o normatizar de acordo com os enunciados do FdorLP3: “[...] orienta-se a correção”. Nossa percepção é que a norma tem em si a característica de normatizar

os “termos proferidos”, segundo ele, pelos formandos por forma a irem de acordo com a norma instituída, que é a variedade do PE, como igualmente nos mostram os enunciados na expressão “aperfeiçoamos mais o português como L1”, do FndoM7. O mesmo pode se observar na leitura, como mostram as SE abaixo:

SE88: Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicos são: **corrigir a criança**; no caso de errar **o Português L1** dar a conhecer a palavra [...] pelo aluno, **falando o certo** (FndoN2 grifo nosso).

Para além da referência à variedade do PE como norma instituída, os enunciados do FndoN2 prática do ensino dessa habilidade pelos formadores se observa no uso dessa mesma norma em “[...] corrigir a criança [...]” por forma a que esta saiba usar a norma do PE com proficiência como mostra a expressão “[...] falando o certo”, advogando uma meta a atingir, de acordo com a nossa percepção, o que também se observa na escrita, conforme apresentamos nas SE seguintes:

SE89: O uso **contínuo da L1 (Português)** (FndoQ20 grifo nosso).

SE90: Na escrita também tenho recomendado aos formandos na produção de textos para uma análise da ortografia, erros ortográficos, uso dos sinais auxiliares, sinais de pontuação, coerência frásica e uso **adequado das regras da língua portuguesa (Português Europeu)** (FdorLP8 grifo nosso).

De acordo com as enunciações do FndoQ20 e FdorLP8, o PE continua sendo a norma adotada como oficial no país e que circula em sala de aula, no ensino da habilidade da escrita. O formando faz menção, pelos seus enunciados, que essa variedade enquanto oficial, o seu uso não deve ser interrompido durante o processo de sua aprendizagem, como o adjetivo “contínuo” faz perceber. De igual modo, o FdorLP8 menciona a necessidade de perfeição do uso dessa norma em conformidade com as regras, fazendo-nos perceber o exercício do biopoder pela tendência de imposição no seu ensino. Igualmente, a linha de variação que concebemos, faz-nos ver que a análise linguística também é ensinada pelos formadores considerando o carácter imaginado que o português apresenta, por ser escolhido como oficial:

SE91: **Deve-se usar frequentemente o Português como L1** em casa, na **escola e na sala de aula**, assim diminuímos o analfabetismo e melhoramos a Língua Portuguesa (FndoMor4).

SE92: Na análise linguística os mecanismos que devem ser obedecidos para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2 consistirão **apenas**

nas normas de funcionamento da **língua mostrando aos alunos que existe uma norma** e um desvio da norma (FdorLP4).

Os enunciados do FndoMor4 recuperam o ensino das habilidades anteriores pelo realce de uso com um carácter constante do PE em sala de aula, de acordo com o advérbio “frequentemente” e de uma forma obrigatória manifestada pelo uso do verbo modal “deve-se”. Esse contexto parece ser reforçado pelo FdorLP4 quando mais uma vez mostra um uso exclusivo do PE, enquanto norma, para ensinar a habilidade de análise linguística, bem como para amenizar as relações de força entre o português como L1 e como L2 no mesmo ambiente escolar de sala de aula com o advérbio “apenas”. Compreendemos que através da oração “[...] mostrando aos alunos que existe uma norma [...]”, esse formador também nos faz perceber a existência de enunciados que mostram interesse desse sujeito na apropriação pelos formandos da norma através do ensino.

Por conseguinte, tal apropriação faz funcionar a homogeneização ao nível do vetor de que fazemos análise e aliado ao biopoder que o governa percebemos nesse vetor o agenciamento do dispositivo do pacto de segurança e tendência de subjetivação à cultura do outro, a do PE, resistindo à cultura materna, ligada às outras línguas não escolhidas e maternas para os formandos e formadores. Por esse dispositivo propiciar um procedimento de exclusão de outras línguas faladas, ao mesmo tempo agencia o dispositivo de exclusão pela língua, que faz perceber o carácter imaginário dessa norma instituída, o PE, oficial no país – “adequada”, “regular”, “de regras”, da “norma”, de “correção”, de “comunicação”/unidade e “certa”/conservadora, segundo os informantes. Portanto, a configuração desse campo de vetor e dessa descrição das linhas de variação que fizemos neste espaço associado nos dá forma a um enunciado como *função primitiva*, que demarca o primeiro sentido de regularidade (DELEUZE, 2005), conjuntamente com o segundo campo de vetores, cuja descrição é feita a partir do quadro que se segue:

QUADRO 31 – CAMPOS DE ESTABILIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: AS ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS - FORMANDOS E DOS FORMADORES

SÉRIE ENUNCIATIVA (M2)	CAMPOS DE DIZIBILIDADE (Relação com o espaço colateral – campo associado: variação intrínseca)		Espacos de (in)visibilidades dos modos de dizer de si (em si)	Dispositivo do pacto de segurança Dispositivo de Exclusão na língua
	SUBJETIVAÇÃO E RESISTÊNCIA II			
	RESISTÊNCIA À CULTURA DO OUTRO SUBJETIVAÇÃO À CULTURA MATERNA			
	Saber linguístico no ensino e aprendizagem: função de “heterogeneização”	Saber sobre a concepção linguística: função “heterogeneização”		
	Trajetos metodológicos da oralidade; da leitura; da escrita; da análise linguística	Língua fluida; Língua praticada e do pertencimento; franca		

	Trajetos metodológicos da oralidade; da leitura; da escrita; da análise linguística	Línguas fluidas: Língua de inclusão e de resistência à exclusão da “praticada”		
	Trajetos metodológicos da oralidade; da leitura	Línguas fluidas: Língua de inclusão e de resistência à exclusão das “indígenas”		

Fonte: Autor, adaptado de Vitoriano (2016)

Uniformemente, analisamos este quadro concebendo-o como o segundo campo de vetores, “subjetivação e a resistência II”, cujos movimentos são a “resistência à cultura do outro” e a “subjetivação à cultura materna” caracterizando, de natureza igual, o “saber linguístico no ensino e aprendizagem” e o “saber sobre a concepção linguística”, para este campo de vetores gerenciados por uma função de “heterogeneização”, que cria uma condição de possibilidade, nos espaços de (in) visibilidade dos modos de dizer de si em si, pela tendência de resistência à norma do PE instituída e fazendo-se ouvir outras vozes antes privadas/sofridas pela linguagem, com réplica para o ensino e em sala de aula. Depreendemos pela nossa leitura que, a função de heterogeneização faz definir os trajetos metodológicos para o ensino das habilidades do português, construindo concepções linguísticas respectivas. Por conseguinte, a relação entre os dois saberes, que a concebemos como linhas de variação, tal como no campo de vetores anterior, nos mostra a ação dos movimentos estabelecidos, fazendo agenciar os dispositivos do pacto de segurança e da exclusão pela língua. Nesse âmbito, descrevemos a seguir as linhas de variação que concebemos para a descrição desse campo, que está na construção de língua fluida, cuja concepção se liga à prática do uso do português ou em torno dele em contextos autênticos.

Em primeiro lugar encontramos concebemos a “língua fluida: língua praticada e do pertencimento; língua franca”, através do ensino da oralidade, conforme mostram os enunciados saídos dos SE abaixo:

SE93: Quanto a oralidade os formadores **empregam a L2** porque é considerada como a língua usada nos serviços e nas administrações (FndoMol5 grifo nosso).

Na SE em referência, os enunciados do FndoMol5 indicam que a preferência dos formadores para o ensino da oralidade se liga à prática do português em contextos sócio-culturais, pois que na expressão “[...] empregam a L2 [...]” temos implícito a variedade do PM em circulação, que é usada em instituições, segundo nossa percepção, na sua forma da fala – apresentamos neste trabalho a posição de LOPES (2004) - e com desvios - mas não considerados erros - à norma do PE – sendo por isso, tal como o sujeito nos faz entender, que

os formadores a empregam. Situação igual se pode observar com o ensino da leitura, praticado em volta do PM:

SE94: [...] em **relação à L2, neste caso a Língua Portuguesa**, o indivíduo toma dificuldades na leitura da L1 e **normalmente domina a L2**; isto é por causa de escolarização e sobretudo expansão da mesma. Ex. Problemas na leitura na L1 (FndoN25 grifo nosso).

SE95: Na leitura usamos o método analítico sintético que parte do mais simples para o mais complexo, para facilitar o conflito dos alunos que se **deparam pela 1ª vez a L2**. O professor deve ter atenção na leitura; ouvir como cada aluno lê e pronuncia as palavras, detectar as hesitações, procurar entender se entende o significado do que está a ler (FdorLP5 grifo nosso).

O FndoN25 apresenta enunciados que manifestam o uso do PM na prática do ensino da leitura pelos formadores por ser a variedade que mais dominam em função da sua prática cotidiana, expressado na frase “[...] normalmente domina a L2 [...]” que mostra o domínio regular e habitual do PM por parte dos formandos. Por outro lado, o FdorLP5 acrescenta, justificando o uso do PM, em razão de acomodar “[...] os alunos que se deparam pela 1ª vez a L2 [...]”, por forma a inseri-los, conforme compreendemos, no ambiente de ensino do PM. Quanto ao ensino da escrita, verificamos que há uma tónica no uso do português como L2, cujos enunciados manifestam o uso da variedade do PM, com estratégias metodológicas que desembocam na sua prática em sala de aula; vejamos as SE abaixo:

SE96: Na escrita aprendemos primeiro a escrita das letras cursivas que o Professor usa no ensino e **depois saber escrever usando a L2** que é o Português e também respeitar as pontuações e não fazer misturas de letras maiúsculas e minúsculas no meio de frases (FndoMor9).

Faz-se compreender nesta SE que o FndoMor9 enuncia mecanismos metodológicos em que o segundo momento e, no nosso entender, o mais importante, é o de se cingir ao conhecimento e toda informação sobre a prática de escrita em que o PM é o meio de ensino: “[...] saber escrever [...]”. Igualmente, através do emprego da forma verbal “usando [...]” registra-se a prática do próprio PM no ensino da escrita. Do mesmo modo encontramos referências ao PM no ensino da habilidade da análise linguística com manifestações de uma língua fluída, com o seu carácter natural, à semelhança do ensino das habilidades anteriores, como ilustramos a seguir:

SE97: Promover diálogos entre alunos; debates e seminários para garantir aos formandos **aperfeiçoarem os vocábulos da Língua Portuguesa como língua-2** (FndoMol15 grifo nosso).

SE98: Sempre uso a estratégia do professor aplicar o uso do material concreto como forma de amenizar o conflito da L1 com a L2; **emprego da língua portuguesa (L2) na sala de aula** e fora da sala de aula (FdorLP8 grifo nosso).

Na SE243, o FndoMol15 nos faz perceber a existência de enunciados em que o objetivo do uso das estratégias metodológicas para essa habilidade pelo formador é de aprimoramento da prática do PM, cuja identidade se manifesta na expressão “[...] Língua Portuguesa como língua-2 [...]”, tal como sugere a forma verbal “aperfeiçoarem”, que pela nossa compreensão se mostra sempre inconcluso. O realce a essa posição do formando é feito pelo FdorLP8 que direciona seu foco no uso desse PM em sala de aula para o ensino da análise linguística.

Portanto, a nessa linha de variação inerente ao espaço associado a concepção de língua de que fazemos referência é praticada por ser a língua do cotidiano e com um carácter natural de uso, identificando tanto os formadores quanto os formandos em suas práticas de sala de aula, sendo por isso caracterizado como de pertencimento. Ao mesmo tempo, essa mesma língua constitui meio de comunicação comum para falantes com diferentes línguas maternas no país, não se confundindo com a língua de unidade nacional, de que fizemos referência.

Outrossim, o que consideramos de segundo campo de vetor nos propicia a concepção ainda de uma linha de variação que constrói “língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão da “praticada”” a partir do ensino das habilidades do/em português que estamos analisando, em estreita ligação com o “sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada”” já analisado. Observemos a SE que segue sobre a prática de oralidade:

SE99: Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicos empregues pelos formadores são **estimular a realidade no uso da Língua Portuguesa como L2, dando exemplo de percepção em L1** (FndoMor5).

Tomando em conta a fluidez do português, observamos no ensino da oralidade a presença de duas línguas e, conseqüentemente, de duas culturas em sala de aula. Segundo as enunciações do FndoMor5 dão primazia à prática do PM na sociedade, tal como faz perceber a forma verbal “estimular” e o artigo definido “a”, mas recorrendo ao PE como meio de percepção em sala de aula. Portanto, entendemos que ambas variedades circulam em sala de aula como línguas fluidas, pertencentes e faladas por um grupo de indivíduos, estando em situação de complementaridade, na qual o PE se vê na situação de inclusão de todos – apesar de nessa concepção de língua o PE não ser visto apenas como norma padrão mas também como de pertencimento a um grupo de falantes, estes, pela nossa compreensão se veem em vantagem no

momento de seu uso no meio de outras línguas/variedades - e o PM na situação de procurar sua visibilidade nessa prática inclusiva, resistindo à uma sua exclusão no ambiente de sala de aula. Verificamos que mesmo cenário se registra no ensino da leitura, conforme se apresenta abaixo:

SE100: Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicos empregues pelos formadores **na L2 são: primeiro ensinar a falar corretamente a língua L1:** [...] ensinar a gramática (FndoMol18 grifo nosso).

SE101: [...] o mesmo acontece na leitura, verificando-se o **sotaque de cada indivíduo** segundo a proveniência e a correção feita por eles com a ajuda do professor **cada um consegue detectar os erros cometidos** (FdorLP3 grifo nosso).

O ensino dessa habilidade concebe essa língua em análise pela complementaridade de que nos referimos, que passa pelo domínio do PE pela vantagem que tem de ser normatizada, tal como expressa a frase “[...] primeiro ensinar a falar corretamente a língua L1: [...] ensinar a gramática” (FndoMol18), para além de ser de pertencimento, para a prática do PM em sala e aula, fazendo com que as duas línguas concebam o discursivo e heterogeneamente uma língua fluida com característica de língua de inclusão e de resistência à exclusão da “praticada”. Observamos tal traço nos enunciados do FdorLP3 quando mostra o registro de existência e “demonstrativo” de respeito às variedades dos formandos através da expressão “[...] sotaque de cada indivíduo [...]”, mas que as marcas de uma normatividade se fazem presentes e praticadas por cada formando, eximindo essa tarefa ao formador: “[...] cada um consegue detectar os erros cometidos”. A heterogeneidade linguístico-cultural também se observa no ensino da escrita, como nas SE abaixo:

SE102: Os formadores nos ensinam como escrever com crianças do primeiro nível e **também o Português L1 e 2** é muito importante ensinar as crianças e porque a **maioria das crianças entram na escola a falar a língua materna [bantu]** (FndoMor22 grifo nosso).

SE103: Na escrita os mecanismos e estratégias geralmente empregues por mim é de fazer com que o aluno conheça **em primeiro lugar a ortografia nas palavras do português moçambicano assim como o europeu**. Como no estudo da acentuação, pontuação e translineação e na formação das palavras assim como no conteúdo e sentido das frases (FdorLP1 grifo nosso).

Os enunciados desses informantes fazem-nos entender a concepção de uma língua discursiva a partir de metodologias que privilegiam o uso do PE e do PM em sala de aula, em iguais circunstâncias, como se registra em “[...] também o Português L1 e 2 [...]” (FndoMor22), como justificativa para a acomodação e a inclusão de alunos com as LBs como línguas maternas para o ensino e para a prática dessa atividade: “[...] a maioria das crianças entram na escola a

falar a língua materna [bantu]” (idem), fato tornado claro e pragmático pelo FdorLP1 quando dá ênfase “[...] a ortografia nas palavras do português moçambicano assim como o europeu”, como estratégia basilar para o ensino da escrita, como faz-nos entender a expressão “em primeiro lugar”, que marca uma condição para que tal ensino ocorra. Igualmente, a construção e constituição da “língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão da “praticada”” se opera no ensino da habilidade da análise linguística, de acordo com o que se pode observar nas SE seguintes:

SE104: Aprendizagem usando a realidade do país, comunicação usando a **Língua Portuguesa Moçambicana com influência da LP europeia** (FndoMol23 grifo nosso).

SE105: Como temos duas variantes, primeiro faço análise **quanto ao contexto linguístico, atendendo a L1 e a L2**, e podendo explicar **a forma mais usual e correta**. Exemplo não repetir o erro, ensinar o que está ou devia estar mais correto (FdorLP5 grifo nosso).

Revela-se a partir de possíveis enunciados do FndoMol23 e do FdorLP5 que há coexistência do PE e do PM no ensino dessa habilidade, embora no primeiro momento com os préstimos do PE para a acomodação do PM, como se mostra na frase “[...] a Língua Portuguesa Moçambicana com influência da LP europeia” e no segundo momento com a dependência do contexto em que as duas variedades são praticadas, registrado na expressão “[...] quanto ao contexto linguístico, atendendo a L1 e a L2 [...]”, respectivamente. Percebemos, diante disso que a concepção dessa língua em causa se materializa quando o formador procura a “[...] a forma mais usual e correta” cujo uso da expressão para o ensino da habilidade da análise linguística se fixa em uma fluidez linguística de inclusão e de resistência à exclusão da língua que anteriormente concebemos como “praticada”.

Desta maneira, a concepção dessa língua exprime um cenário em que se registra uma subjetivação à um pertencimento linguístico-cultural (o materno) pela referência a um contexto de sua fala e emergência na sua constituição e amo mesmo tempo resistindo a uma forma de imposição do que não constitui sua identidade (língua e cultura). De natureza igual, se concebe a “língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão das “indígenas””, cuja análise apresentamos a seguir, enquanto linha de variação constitutivo do espaço associado.

Os enunciados fornecidos por nossos informantes nos fazem entender que a concepção dessa língua é marcada por fatores de coexistência linguística do português, quer concebido como LP quer PE, com as LBs maioritariamente faladas como maternas pelos formandos e até certo ponto pelos formadores e, na sequência pelo ensaio de introdução do Ensino Bilíngue nas escolas. Talvez seja por isso que tais enunciados permitiram-nos observar o registro dessa

língua apenas no ensino das habilidades da oralidade e da leitura. Prestemos atenção as SE sobre como as práticas da oralidade:

SE106: Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicos é **o ensino das línguas bantu e o português** os formadores ensinam como pronunciar [...]; corrigir os erros ortográficos (FndoMol8 grifo nosso).

SE107: **Em primeiro lugar** temos a representação da imagem que deve ser explorado pelos alunos de forma diferenciada, **até** explicar **usando a língua local do aluno** para melhor percepção do conteúdo da aula, fala com boa dicção (FdorLP5 grifo nosso).

Através dessas SE podemos observar a referência na prática do ensino da oralidade do uso e prática do português e das LBs de uma forma complementar. O FndoMol8 faz-nos perceber que a acomodação do Português como L1 e como L2 em sala de aula, conforme marcamos no questionamento em referência às variedades do PE e do PM, passa por usar estratégias metodológicas que envolvem o ensino daquelas línguas: “[...] é o ensino das línguas bantu e o português [...]”. Entendemos pela enunciação do formando que o que identifica ou caracteriza tais estratégias é o ensino simultâneo e articulado do português e das LBs, sendo apenas dessa forma que o formador consegue ensinar a habilidade da oralidade, desde a pronúncia até à correção de erros ortográficos, segundo ele. Estes enunciados são corroborados pelos FdorLP5 quando considera, de acordo com suas enunciações, que a condição basilar do ensino da oralidade é o uso das LBs: “Em primeiro lugar [...]”; “[...] usando a língua local do aluno [...]”. Verificamos que o uso da primeira expressão se completa com o uso que o formador faz da preposição “até” expressando assim o começo e o término dessa condição basilar, respectivamente. Portanto, o nosso gesto de leitura é que sem o uso das LBs para essa atividade da oralidade do português e em sala de aula não se efetiva, permitindo assim a concepção de uma língua com carácter fluído, heterogêneo e que não só se paute pela tendência de inclusão que caracteriza o português, pela sua normatividade, mas pela resistência registrada pelas LBs – que as caracterizamos como “indígenas” por causa da sua gênese que é anterior à chegada do português em Moçambique - à exclusão pelos mecanismos inclusivos daquela língua. De forma semelhante, observamos que o ensino da leitura apresenta o mesmo trajeto, como ilustra a SE que se segue:

SE108: Quero ler a frase “é uma banana”, **tenho que** traduzir a **frase em língua local (materna)**, de modo que **ao ler na Língua Portuguesa** passam em estudo, fazendo com que a **língua materna seja o material didático** para **melhor percepção e compreensão da leitura** (FndoN12 grifo nosso).

Observamos nesse SE que os enunciados mostram, igualmente, a coexistência do português e das LBs, sendo que a leitura daquela língua depende dos conhecimentos desta língua, verificando-se mais uma vez o carácter basilar que as LBs tem no ensino desta habilidade, como mostram os sentidos da frase “[...] tenho que traduzir a frase em língua local (materna), de modo que ao ler na Língua Portuguesa [...]”. As expressões “tenho que” nos fazem perceber por um lado uma necessidade da tal tradução e por outro, tomando um sentido de “ter de”, uma obrigação da tal tradução em LBs, considerando por ele como “língua local”, pela diversidade dessas línguas e sua existência de localidade em localidade ou de região em região no país. As enunciações do formando mostram que o carácter basilar de nos referimos sobre as LBs é reforçada na passagem que mostra que “[...] a língua materna seja o material didático [...]”, tornando estas LBs um recurso poderoso para o ensino da leitura, com o máximo de atributos para sua “percepção e compreensão”. Assim, tanto o ensino da oralidade como o da leitura mostram que essa coexistência dessas línguas no ensino estão na origem da concepção da “língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão das “indígenas””.

De qualquer das maneiras, entendemos que a concepção dessa língua é feita em torno do Português, quer como norma-padrão, quer como língua de pertencimento (cultural), com as LBs se configurando tanto como facilitadoras, quanto como propulsoras do ensino de todas habilidades nessa linha de variação que concebemos.

Nesse sentido, verificamos o campo de vetores que definimos como o segundo “subjetivação e resistência II” se apresentou com as linhas de variação que se relacionam com o que consideramos de trajetos metodológicos das habilidades da língua, concebendo línguas fluidas que funcionam na heterogeneização, resistindo à cultura do português pelo envolvimento de línguas/variedade de pertencimento como o PM e as LBs, que se apresentam como resistindo à sua exclusão, com o agenciamento do dispositivo da exclusão pela língua, bem como sendo agenciados pelo dispositivo do pacto de segurança, devido ao exercício da biopolítica, por um lado pela circulação do PE e por outro pela normatização do Ensino Bilíngue – nos fazendo perceber sua correlação com os *códigos do saber* em torno do ensino e da formação de professores de/em português nos IFPs em Moçambique, questionados acima, através da teoria e da prática em sala de aula dos formadores. Em paralelo com o primeiro campo de vetores, nosso gesto de leitura é que nesse sentido, se consubstancia e se perfaz, com esse segundo campo, a *função primitiva* do enunciado, o primeiro sentido de regularidade, ao nível da fatia do *espaço associado*.

Diante disso, questionamos quais são os objetos, os conceitos e os métodos subjacentes na prática do ensino e formação de professores de/em português nos IFPs para a concepção de uma teoria metodológica no ambiente de (co) existência do PE, oficial, e do PM em Moçambique? A partir do *código do saber* que norteou a ligação entre o campo e o olhar no ensino e formação de professores verificamos a geração de construtos da língua na séries sobre o “português na sala de aula”, apresentada no tópico 5.2.8.2. Assim, no tópico sobre enunciados sobre as estratégias teórico-metodológicas (5.2.8.3) – séries sobre estratégias teórico-metodológicas - que acabamos de apresentar foi possível perceber que tais construtos foram concebidos na prática do ensino das habilidades do português, conforme oralidade, leitura, escrita e análise linguística, embora com graus de envolvimento diferentes – observamos que a “língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão das “indígenas”” apenas se faz referência no ensino das habilidades da oralidade e da leitura, segundo nosso entendimento, pela necessidade que as LBs têm nos primeiros momentos da aprendizagem da LP por serem facilitadores do processo, pois que a maioria dos alunos no país têm aquelas línguas como maternas.

Pelo fato de as séries sobre estratégias teórico-metodológicas constituírem o “último estágio” da nossa análise na concepção das teorias metodológicas para o ensino e formação de professores de/em Português nos IFPs. Deprendemos que (co) existem na mesma sala de aula várias posições do sujeito e várias concepções de língua em torno ensino do português, o que nos parece configurar um universo heterogêneo caracterizado por diferenças: diferentes estatutos linguísticos, diferentes concepções do português em sala de aula e conseqüentemente diferentes estratégias teórico-metodológicas, mas com o objetivo comum, o de ensino e aprendizagem de/em português, conforme se apresenta no quadro seguinte:

QUADRO 32: OBJETOS, CONCEITOS E MÉTODOS NO ENSINO DE/EM PORTUGUÊS

EFICÁCIA DAS ESTRATÉGIAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS	ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS		Ensino e aprendizagem de/em Português
	Posição do sujeito	Concepção de língua	
• Sujeito heterogêneo da ilusão de completude	Sujeito da “língua imaginária”	Língua imaginária; língua Oficial	
	Sujeito do pertencimento; da língua fluida - língua materna		
	Sujeito de ilusão de identidade	Língua imaginária; Língua de ilusão de identidade; língua nacional	

• Sujeito heterogêneo da incompletude	Sujeito da “língua praticada” e do pertencimento	Língua fluida: praticada e do pertencimento; língua franca
	Sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada”	Língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão da “praticada”
	Sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas”	Língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão das “indígenas”
	Sujeito do invisível	-
	Sujeito da diferença/insegurança	-

Fonte: autor

Os elementos possíveis de descrever neste quadro, saídos da heterogeneidade e da diferença configuram uma regularidade nas séries enunciativas abordadas sobre a distribuição do que consideramos de campos de vetores ou de linhas de variação inerentes – *função primitiva* ou primeiro sentido de regularidade – bem como sobre a ordem discursiva dos sujeitos, dos objetos e dos conceitos – *função derivada* da primitiva ou do enunciado ou segundo sentido de regularidade – consubstanciam, de acordo com o nosso gesto de leitura uma família de enunciados sobre o ensino de/em português nos IFPs ou influencia para o mesmo – concebemos como membros desse família os enunciados e suas fatias sobre o “perfil sociolinguístico”, sobre o “português na sala de aula” e sobre as “estratégias teórico-metodológicas”.

Desse forma, tais concepções quer das posições dos sujeitos, quer da língua definidas como regularidades se correlacionam com a nossa tese, por (i) os modelos que cada formador usa estarem circunscritas a essas concepções; (ii) por tais concepções derivarem de de ETMs diferenciados e que se encontram em relação de forças; (iii) por essas concepções manifestarem diversidades linguístico-cultural e (iv) por essas concepções revelarem uma “desuniformização” de práticas linguístico-culturais e metodológicas.

5.2.9 Pontos de confrontos e contradições

¹Toda a terra falava a mesma língua, com as mesmas palavras. ² Os que migravam do Oriente encontraram na terra de Sennar uma planície, e aí se estabeleceram. ³Depois disseram uns aos outros: “Vamos fazer tijolos queimados na fornalha!” E passaram a usar tijolos em lugar de pedras, e piche em vez de barro. ⁴Disseram então: “Vamos construir uma cidade, com uma torre que chegue até ao céu, para ficarmos famosos e não nos dispersarmos pela superfície da terra”. ⁵Javé desceu para ver a cidade e a torre que estavam construindo. ⁶E Javé disse: “Eles são um povo só e falam a mesma língua. Isso é apenas o começo de seus empreendimentos. De agora em diante, nenhum projeto será irrealizável para eles. ⁷Vamos descer e confundir a língua deles, para que um não entenda a língua do outro”. ⁸Daí Javé os espalhou por toda a superfície da terra, e eles pararam de construir a cidade. ⁹Por isso, a cidade

recebeu o nome de Babel, pois foi aí que Javé confundiu a língua de todos os habitantes da terra, e foi daí que Ele os espalhou pela superfície da terra (Nova Bíblia Pastoral - Gênesis 11, 2014, p. 31-32).

Na descrição arqueológica, Foucault fala sobre as contradições discursivas, concebendo nelas a formação discursiva como sendo “antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos” (2008a, p. 175). No entanto, no tópico 5.2.8 acima demarcamos o ponto em que tais oposições “se constituem, [definindo] a forma que assumem, as relações que estabelecem entre si e o domínio que comandara” (p. 175-176 grifo nosso) em relação à prática discursiva sobre o ensino de/em português nos IFPs. Portanto, neste tópico, pretendemos “determinar a medida e a forma de [...] variação” (p. 172) de tais contradições, conforme Foucault se refere na análise arqueológica, tomando-as como objetos a serem descritos, considerando as *oposições intrínsecas*, demarcadas em diferentes níveis e diferentes funções, segundo ele. Tomaremos com base para a descrição do nível de oposição da *divergência* das modalidades enunciativas, com cada uma das funções correspondentes, conforme *desenvolvimento adicional* do campo enunciativo, ou *reorganização* do grupo de enunciado e/ou *crítico* (FOUCAULT, 2008a, p. 172).

5.2.9.1 Entre sujeitos formandos

Entendemos que a divergência para estes sujeitos se manifesta no seu estatuto, que faz perceber a existência de dois grupos de formandos: do IFPs de Quelimane, Nicoadala e Morrumbala, bem como dos IFP de Alto-Molócue. Tal estatuto permite inserir os primeiros numa formação de apenas um ano e os segundos de três anos, como referenciamos em ocasiões anteriores. O seu estatuto linguístico em relação ao português mostrou, respectivamente serem falantes dessa língua L1 45%, como L2 41% e 13.3% com respostas em branco, contra 44% (L1), 24% (L2) e 32% (respostas em branco), fazendo perceber a existência de um equilíbrio na sua heterogeneidade linguística e no seu estatuto, bem como sua proveniência institucional do multilinguismo e multiculturalismo, apesar dos anos e lugares de formação divergentes, o que configura uma relação com o que Foucault (2008a) chamou de comparação arqueológica, pois, a análise comparativa destina-se “a repartir sua diversidade em figuras diferentes” (p. 180) – os dois grupos de formandos. O que nos pareceu oposto ainda é o fato da convicção com que o segundo grupo de formandos mostrou quanto a inserção do português na sala de aula, manifestando uma percentagem menor (5%) de respostas em branco, relativamente ao primeiro grupo (14.4%). Percebemos a manifestação da mesma convicção no âmbito da prática das teorias metodológicas em que os formandos do IFP de Alto-Molócue se mostraram satisfeitos

em maioria com as ETMs disponibilizadas pelos formandos para as necessidades do Ensino Básico, bem como com a formação proporcionada para crianças com LP como L1 e L2, em relação ao outro grupo. Depreendemos que a forma de variação que as contradições apresentam, no nosso entender, é tão regular que contribuíram para a concepção das posições do sujeito, bem como da língua em sala de aula, induzindo uma função de *reorganização* do campo discursivo, que se caracteriza pela necessidade de adequação dos anos de formação para três, pois, condicionaram uma segurança e uma determinação nas respostas dos formandos atuando nesse campo.

5.2.9.2 Entre sujeitos formadores

Nosso entendimento é que a divergência para estes sujeitos se observa no seu estatuto inerente a observância de dois grupos de formadores: os que operam na área da línguas, no caso a LP e os da área das Metodologias do Ensino Bilingue/Linguas Moçambicanas, bem como os que operam em áreas que não são de línguas. Os enunciados possíveis de extrair sobre seu estatuto linguístico permitiram observar que dos primeiros nenhum deles têm o português como L1, sendo maior parte falantes dessa língua como L2 com 79.92%, divergindo com o segundo grupo com 50% de falantes do português como L1 e 31.25% como L2, o que revela condição suficiente para que maior parte de formandos sejam falantes do PM, em comunhão com os que propiciam ter o PE como sua língua em sala de aula, por razões que já apresentamos em outros tópicos. Outrossim, o estatuto do segundo grupo de formadores permitiu-lhe enunciar fatos que o coloca em oposição com o primeiro grupo pelo fato de referenciar sobre a circulação do português Brasileiro influenciando a LP, a par das LBs: “Quanto aos aspectos culturais a Língua Portuguesa em Moçambique está mais [na] origem do português Brasileiro não da origem Portuguesa” (FdorSNTEF12), posicionamento não referenciado pelo primeiro grupo. Igualmente, por motivos de referenciar as LBs como estando em confronto com o português e em como esta língua estar em uma vitimização aparente como em “a Língua Portuguesa em Moçambique **sofre** muita influência das [línguas bantu] por um lado, por outro há muita mistura de conhecimentos científicos com políticos” (FdorSNTEF10) coloca estes formadores em divergência com os primeiros, devido ao olhar diferentes destes que se manifesta no desencadeamento de relação de forças. Assim, achamos que estes posicionamentos contribuíram para a definição das posições do sujeito analisadas neste trabalho. Verificamos a existência de contradições em forma de divergência em torno dos mecanismos e estratégias teórico-metodológicos, pois, para os formadores das disciplinas de línguas em geral as estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas aos formandos para as necessidades do

Ensino Básico atendem na sua plenitude tal objetivo (quadro 35), em relação aos formadores das disciplinas que não são de língua que 62.5% consideram que o desempenho dos formandos nas habilidades da oralidade, da leitura, da escrita, da análise linguística é negativo, fazendo perceber que as ETMs não atendem as necessidade dos formandos (quadro 16). O mesmo podemos observar em relação à formação proporcionada ao formando para crianças com Língua Portuguesa como L1 e L2, que em geral, os dados mostram que em geral os primeiro grupo de formadores consideram ser eficaz, sendo que os que registraram opinião contrária se baseiam no período curto de formação e na sequências, nas dificuldades e incapacidade que os alunos ainda apresentam (quadro 35). Em contrapartida, para o mesmo item o segundo grupo de formadores 68.75% deles indicaram que tal formação não atende para os IFPs com apenas um ano de formação. Percebemos o desempenho não só da função de *reorganização*, mas da função do *crítico*, nesta por tender para a colocação em questão a “existência e a “aceitabilidades” da prática discursiva” (FOUCAULT, 2008a, p. 175), como é o caso das ETMs e da formação concebida à luz do currículo, que segundo eles, é passível de reformulação, em igual circunstância com a presença do português L2 que na sua ótica atrapalha a aprendizagem do aluno, fazendo funcionar, igualmente, o primeiro papel. Outrossim, os formadores criticam a formação de um ano e das classes anteriores que não garantem ao formando conhecimentos para a formação, bem como depois dela. Percebemos a função da *reorganização* quando os formadores lamentam a (co) existência do português como L1 e L2, a falta de domínio da LP por parte dos professores, propondo a prática e efetivação de formação monitorada e integrada. Tanto num, quanto noutra caso aqui descrito, faz-nos antever o (s) lugar (es) institucionais de onde os formadores exercem o seu discurso, desde o seu ser social até ao seu ser profissional.

5.2.9.3 Entre sujeitos formadores e sujeitos formandos

O registro desses dois grupos de sujeitos nos fará entender a manifestação da divergência no âmbito das modalidades enunciativas. Assim, sua designação os faz pertencer em estatutos em que os formadores têm sua prática no ensino e os formandos na aprendizagem – tomamos em conta estes sujeitos no âmbito da regularidade das suas práticas diversificadas e contraditórias, tal como apresentamos nos tópicos anteriores. Os enunciados em regularidade discursiva permitem-nos registrar que o fato de, em seu estatuto sociolinguístico, termos maior parte de sujeitos formadores sendo falantes do português como L2 com um média de 65,9% contra 37% dos sujeitos formandos, expressa a existência de uma divergência em *oposição intrínseca*, pois depreendemos que na sua maioria os sujeitos formandos falam essa língua como L1, adivinhando-se um cenário de presença do PM e do PE em confronto e contradição em sala

de aula. Os enunciados saídos das respostas desses sujeitos revelam uma divergência no tocante ao nulo nas mesmas respostas, dado que os primeiros mostram-nos não ter nenhuma insegura e indiferença nas suas práticas com o português em sala de aula, contrastando com os segundos com uma taxa elevada de respostas em branco, tal como referenciamos nas secções anteriores. No entanto, os posicionamentos até aqui aflorados concorreram para a concepção das posições do sujeito que atrás apresentamos inseridos na prática de ensino e aprendizagem do/em português, bem como o lugar discursivo de onde ele (s) fala (s). Na sequência, os confrontos e as contradições em torno do ensino de/em português são observáveis no contexto de aprimoramento das habilidades da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística, pelos formadores, entendidas por um número significativo de sujeitos formandos como não estando a ser aplicadas para a amenização das relações de força entre o português como L1 e como L2, na mesma vertente na (co) existência do PE e do PM para alunos linguisticamente heterogêneos, o que propiciou a criação da posição do sujeito do invisível. Depreendemos que com essa análise a indução de uma função de *reorganização* do campo enunciativo, dando atenção ao fato de as oposições havidas poderiam ser coerentes através de uma articulação possível (FOUCAULT, 2008a) – nulo nas respostas ou visibilidade nas ETMs dos formadores – sem modificação das regras de formação (*idem*).

5.2.9.4 Entre os sujeitos informantes e o Plano Curricular de Formação de Professores Primários

Apresentamos nesse tópico a questão da divergência das modalidades enunciativas, concebida por Foucault, como mecanismo de abordagem dos confrontos e contradições entre os enunciados que foram possíveis extrair dos informantes com os que também foram admissíveis em relação ao ensino de/em português no Plano Curricular de Formação de Professores Primários (PCFPP) – 2006. O que percebemos sobre o estatuto linguístico foi possível verificar o reconhecimento não tácito da existência de falantes-nativos e não-nativos do Português no PCFPP, como se observa abaixo:

SE109: À Língua Portuguesa (...) **deve-se** dedicar uma atenção especial, pelo facto de a maioria dos candidatos ao curso não ter um domínio da mesma (MEC, 2006, p. 32 grifo nosso);

SE110: Também **deve ser** tomado em conta a Língua Portuguesa como língua primeira, porque existe, entre a população escolar, um número considerável de falantes nativos (MEC, 2006, p. 33 grifo nosso).

Os enunciados em volta dessa obrigatoriedade no uso do português, expressa pelas formas verbais “deve-se” e “deve ser”, parece manifestar um afeto ímpar por essa língua, mas ao mesmo tempo revela a existência de uma posição do “sujeito do pertencimento; da língua fluida - língua materna”, bem como de outra posição do “sujeito da “língua praticada” e do pertencimento”, conforme marcaram os enunciados dos nossos informantes, possibilitando a circulação do que estes conceberam como “língua imaginada; língua oficial” e “língua fluida: praticada e do pertencimento; língua franca”, em sala de aula. Igualmente, a referência que dela se faz em “À Língua Portuguesa” na SE109, topicaliza-a, o que nos parece registrar uma língua “una e indivisível”, ou seja, configura uma língua homogênea, uma língua semelhante a que foi concebida pelos informantes como “língua fluida: praticada e do pertencimento; língua franca” e uma posição do “sujeito de ilusão de identidade”, fatos que nos encaminham para a prática de uma divergência discursiva, em razão de os enunciados dos informantes terem concebido sujeitos e língua heterogêneos tacitamente expressos. De igual modo, entendemos que a expressão “atenção especial” (SE109) nos encaminha para a construção de sentido exposto nas SE que se segue:

SE111: **Compreender** a importância da **Língua Portuguesa como de instrução** (MEC, 2006, p. 24 grifo nosso).

SE112: A Língua Portuguesa é **objeto e meio de ensino**, por isso, **deve-se dedicar** uma **atenção especial** (MEC, 2006, p. 32 grifo nosso).

Essas SE recuperam a “[...] atenção especial [...]” mencionada acima para compor um sentido com a “[...] atenção especial” da SE112 que justifique a “[...] Língua Portuguesa como de instrução” (111) e “objeto e meio de ensino” (SE112), oficial ou nacional, de acordo com a memória da adoção do português como tal – enunciados da CR – configurando um lugar institucional “estado”, gerido pelo biopoder. À luz disso recuperamos os enunciados dos informantes que concebem essas características do português igualmente como “Língua imaginária; língua oficial”, cuja prática cria uma posição do sujeito da “língua imaginada”, à semelhança das outras concepções, cujos enunciados emanam de um lugar que é a sala de aula – representando uma forma de divergência nas modalidades enunciativas. Nas práticas discursivas concernentes ao uso das metodologias extraímos do PCFPP SE seguintes:

SE113: **Domínio** da estrutura das Línguas bantu de Moçambique e em **metodologia de ensino bilíngue** (MEC, 2006, p. 11 grifo nosso).

SE114: **Dominar** técnicas de **ensino de escrita e da leitura** (idem, p. 16 grifo nosso).

SE115: A metodologia de ensino da Língua Portuguesa deve ser tomada como **língua segunda/língua estrangeira e também** como **língua primeira** (idem, p.32-33 grifo nosso).

Na SE113 observamos que a referência ao Ensino Bilíngue, o qual envolve o ensino do português e de pelo menos uma LB, consubstanciando as concepções dos informantes sobre a posição do “sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas””, bem como à “língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão das “indígenas””, enquanto prática de sala de aula, em torno do ensino do/em português. De igual modo, entendemos haver referências ao ensino das habilidades da leitura e da escrita como um dos aspectos inovadores do PCFPP num todo, sendo que as práticas em sala de aula registraram a existência de uma divergência centrada no ensino/práticas de outras habilidades como a oralidade e a análise linguística também. Um outro olhar que se pode fazer quanto à divergência entre os planos do PCFPP e dos informantes se cinge, de acordo com a nossa leitura, na abordagem que parece ser estruturalista do ensino do português – homogêneo - em que seu ensino deve se ramificar com características de “língua segunda/língua estrangeira e **também** como língua primeira” (SE115), com um reducionismo de possíveis suas variedades. Entendemos, no caso, que a posição dos estatutos com que se apresenta mostra uma certa afeto e proximidade, em primeiro lugar com o português “língua segunda” que também o pode ver como “língua estrangeira”. Aliado ao afastamento do português como “língua primeira” pode ilustrar, na nossa ótica, o consentimento político da circulação do PM, enquanto língua praticada, embora nativa para alguns alunos, mas ainda oficial. Considerando os enunciados sobre as práticas metodológicas dos informantes em sala de aulas, observamos uma divergência com os enunciados do PCFPP pelo fato de espelharem lugares opostos – prática e teoria, respectivamente. Compreende-se que este tem enunciados que na invisibilidade fazem referência ao “o que fazer”, fazendo mais menção ao ensino em ambiente heterogêneo do que ao “como fazer”, ou seja, nos parece não haver clareza quanto às práticas de ensino e mecanismos e estratégias teórico-metodológicas em ambiente heterogêneo. Por isso, achamos que faz funcionar essa oposição o papel de *desenvolvimento adicional*, pela prática e experiência de ensino em sala de aula pelos formadores, ressignificando Foucault (2008a, p. 174), que “abrem sequência de argumentação, de experiência, de verificações, de inferências diversas”. Da mesma forma se dá espaço ao papel *reorganização* pela aceitabilidade de algumas práticas evocadas do PCFPP que podem estar em coerência com os praticados em sala de aula e o papel *crítico* devido à necessidade a ineficácia e à não “aceitabilidade” de algumas práticas

no PCFPP, tal como mostraram os enunciados dos nossos informantes, como as que concebem o Português de forma homogênea e estrutural, de acordo com a nossa interpretação.

Tomando em conta as *divergências* que analisamos acima, bem como as respectivas funções depreendemos que a memória enunciativa sobre as orientações do uso da língua no país, alguns já referidos, mas que por conveniência voltaremos a mencionar. Recuperando o Artigo 10 da CR – 2004, na sua versão mais atualizada, segundo a qual “na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial” percebemos a existência de enunciados que condicionaram a definição das orientações para o uso dessa língua em contextos educacionais, embora tenha sido em versões anteriores desse dispositivo, convocando uma memória socio-linguística, na qual no 1º Seminário de Língua Portuguesa (1979) já se manifestara a preocupação de normatizar e ensinar uma variedade do Português que fosse “língua comum” e que congregasse falantes de diferentes variedades dessa língua, com uma obrigatoriedade de se ensinar a variedade do PE (MOÇAMBIQUE/MEC, 1979). Em contrapartida, Gómez (1999) postula que no seu discurso de abertura do tal seminário, a então Ministra da Educação, Graça Machel, “não problematizou a opção da LP como língua de ensino” (p. 345), mas que em seu reconhecimento como “língua segunda, o seu ensino exigiria uma metodologia adequada” (idem). Então, posto isso, o nosso gesto de leitura é que esse enunciados impõem a circulação da língua portuguesa como oficial e de instrução, bem como o PE como sua norma escolar – materialização da política linguística educacional atual - mostrando uma complexidade e dificuldades na abordagem de questões linguísticas, sobretudo educacionais no país. Na mesma esfera de posicionamento, entendemos que foi através do estipulado no Artigo 9 da mesma constituição, “o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”, que foi possível normatizar no PCEB-1999 a introdução do Ensino Bilíngue (ensino do português e das LBs), como medida – vista como um subsídio à política linguística vigente - de estancamento do fracasso escolar em massa no ensino primário. Uniformemente, compreendemos que incessantemente tal situação exclui continua e oficialmente a circulação das variedades não padronizadas do português no ensino, como é o caso do PM, deixando “não resolvida” tal exigência de uma “metodologia responsiva” à diversidade linguística e cultural que caracteriza o ensino – política linguística educacional responsiva – criando condições de possibilidade para que os professores, em geral, e os formadores dos IFPs em estudo, em particular, busquem alternativas metodológicas em si e que acham adequados para o ensino de/em português, tal como concebemos nossa tese de partida devido à falta de uma política linguística-educacional responsiva, o ensino de/em português nos IFPs em Moçambique é

conduzido de acordo com os modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador, o que dificulta a instituição de prática (s) pedagógica (s) “uniformizadora (s)” que atente (m) minimamente ao respeito às diversidades linguística e étnica-cultural no ensino e na formação de professores de/em português.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Penso que essa obra, articulada em alguns grandes livros, mas investida ainda mais em pesquisas, no ensino, em uma atenção perpétua, em um alerta e uma generosidade de todos os dias, em uma responsabilidade aparente administrativa e pedagógica (quer dizer, na realidade, duplamente política), cruzou, formulou os problemas os mais fundamentais de nossa época. Somos muitos os seus infinitamente devedores (FOUCAULT, 1996, p. 78).

Nesta pesquisa nos propusemos a cumprir o desafio de refletir sobre as práticas discursivas circunscritas ao quadriculamento disciplinar do português como língua de ensino e de formação de professores nos Institutos de Formação de Professores (IFPs) em Moçambique. Com efeito, a investigação foi desenhada pelos fundamentos de o português ser a língua de instrução no país, com o PE como norma-padrão escolar, o que faz funcionar o dispositivo do pacto de segurança, em uma sociedade em que se observa que a prática real de comunicação dos alunos/formandos e professores/formadores também é exercida pela (s) norma (s) não padronizada (s), a exemplo do PM, fazendo refletir igual cenário em sala de aula, mas excluídas do universo social e oficial, agenciando o dispositivo exclusão pela língua. Dessa forma, achamos ter atingido o nosso objetivo com a pesquisa por termos compreendido como os dois dispositivos regem as variedades do português e instituem condutas contraditórias quanto ao seu ensino nos IFPs e, por conseguinte, quanto às dificuldades na implementação de práticas pedagógicas “uniformizadoras” em sala de aula, bem como no aprimoramento de políticas de inclusão social.

No viés da Análise do Discurso, desenvolvemos os capítulos tendo em atenção à decorrência de práticas discursivas desde a adoção do português como oficial no país até sua vigência no ensino e em sala de aula, conforme se apresenta: 1. O território e identidade nacional; 2. Práticas discursivas e práticas pedagógicas em regime de governamentalidade e de verdade: a formação de professores em Moçambique; 3. A Língua Portuguesa e as condições de (co) existência enunciativas: regimes de (in) visibilidade e (in) dizibilidade; 4. Entre o método e o dispositivo: conflitos e contradições, bem como 5. A Língua Portuguesa e as condições de possibilidade: domínios e dispositivos técnicos e tecnológicos.

Nesse contexto, a pesquisa se efetivou sob questionamento de como os dispositivos *pacto de segurança e exclusão pela língua* instituem condutas contraditórias em torno do funcionamento do PE e do PM para o ensino e a formação de professores do/em português nos IFPs no país, fato que dificulta a implementação de práticas pedagógicas “uniformizadoras” em sala de aula, bem como ao aprimoramento de políticas de inclusão social? Ficou no âmbito desse questionamento o funcionamento do dispositivo do pacto de segurança instituído pelo

regime de governamentalidade, do biopoder e da biopolítica em volta do uso da norma do PE e na sequência fazendo funcionar também o dispositivo da exclusão pela língua por segregar variedade (s) que são mais praticadas socialmente. Ficou na origem desse questionamento a nossa formação em linguística que nos permitiu ter um olhar atento sobre questões de política linguística e de valores linguístico-culturais e sociais praticados no país, enquanto multilíngue e multicultural. Pelo fato, os Censos Populacionais que já foram realizados no país em 1980, 1997 e 2007 reforçando a (co) existência e as relações de forças entre as línguas, foram demonstrando a complexidade desse processo quer com o PE, quer com as LBs, e na sequência, pesquisas sobre o fracasso escolar forçou o Ministério de Educação a introduzir o Ensino Bilíngue devido à extensão do fenômeno ao nível dos primeiros anos de escolaridade – baixo aproveitamento generalizado nos níveis iniciais de ensino motivado pela falta de domínio da norma do PE. Consubstancia a formulação do nosso questionamento e nosso interesse para a pesquisa, para além do fato de pertencermos ao grupo de falantes com o português como L2, o fato de sermos professor do curso de português na Universidade Pedagógica - Moçambique, bem como termos feito estudos, posteriores à formação em linguística, de educação/ensino de português, o que igualmente nos permitiu observar a prática do português em sala de aula e fazer pesquisas de ensino dessa língua ao nível do ensino superior, respectivamente, envolvendo alunos e professores, com resultados que indicavam desníveis acentuados de competência dessa língua, quer entre alunos, quer entre professores, quer ainda entre esses dois grupos – o resultado dessa pesquisa servirá para aprimorarmos esses conhecimentos, sobretudo sobre o ensino de/em português em ambientes linguisticamente heterogêneos, fato que cobre temas de debate no ensino de português na contemporaneidade. Consideramos que para o GEDUEM o resultado vai servir de incremento nos estudos, nas pesquisas e na promoção de reflexões teórico-analíticas sobre as práticas discursivas circunscritas ao exercício da governamentalidade sobre as demandas do social e nas políticas de inclusão e de exclusão em ambientes multilíngues, bem como de ensino de português nesses ambientes. Constitui um adicional para o grupo o resultado saído de uma pesquisa articulada entre a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada. Para a linha de estudos do texto e do discurso da UEM, achamos que o resultado dessa pesquisa aprimorou pesquisas que concebem posições do sujeito e construtos linguísticos em ambientes multilíngues e de ensino, em geral, e ambientes típicos de Moçambique, em particular. Para o PLE pensamos que o resultado o insere em novas filosofias de ensino e de pesquisa da língua com o uso de materialidades novas e multifacetadas e de contextos sociais variados e diversificados.

A necessidade de perceber o fenômeno que envolve tais relações de forças envolvendo as “normas” do português e seu espaço linguístico – norma padrão do PE e norma não padronizada do PM, excluída em ambientes oficiais – e não menos importante esta língua com as LBs, levou-nos a direcionar nossa atenção para a formação de professores de e em português para os níveis iniciais de ensino, o ensino primário – 1^a a 7^a classes – consideramos que os professores formados ministram aulas da disciplina de português e suas metodologias/didáticas e por essa língua ser também meio de ensino, entendemos que eles ministram igualmente outras disciplinas que não são da área de português e suas metodologias/didáticas.

Assim, escolhemos para a pesquisa um *corpus* constituído por três instâncias de elementos, (i) com origem em dispositivo político, ou seja, CR – 2004 e discursos afins que configuram sua gênese, bem como os PCFPPs de 2006 e 2010 (modelo de 10+1 e modelo 10+3); (ii) extraídos em dispositivos acadêmicos em torno da institucionalização do português e seu ensino no país; (iii) sequências enunciativas saídas das respostas às práticas discursivas em torno do português dos formadores, num total de 29, e dos formandos, na quantidade de 100, em sala de aula. Dos formadores salientamos os depoimentos da área de língua portuguesa (9), do Ensino Bilíngue/ LBs (4) e das áreas que não são de língua portuguesa (16) e dos formandos demos primazia aos que frequentam os IFPs de Quelimane (25), de Nicoadala (25), de Morrumbala (25) e de Alto-Molócue (25). Essa quantidade de informantes que também configura o número de questionários com que trabalhamos foi extraída de uma abundância de dados que conseguimos obter durante a pesquisa.

Nosso foco era percebermos o seu entendimento sobre o ambiente heterogêneo do ensino de/em português em sala de aula, para além de explorarmos os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas usados pelos formadores. Com efeito, devido a vastidão de informação nos questionários, no capítulo 5, sobre a análise de dados, sobretudo na seção sobre “o (s) movimento (s) analítico (s)”, a discussão se cingiu para as respostas sobre o “perfil sociolinguístico”, o “português na sala de aula” e as “estratégias teórico-metodológicas” concebidas para a análise, tanto para os formandos quanto para os formadores. Tratando-se de estamos focados na vertente do ensino do/em português, tarefa que pode ser vista e atribuída aos formadores, os questionamentos aos formandos permitiram-nos obter respostas sobre o seu estatuto linguístico por forma a consubstanciarmos a nossa posição de haver na mesma sala de aula formandos e/ou alunos linguisticamente heterogêneos.

De forma semelhante, consideramos pertinentes as respostas às restantes questões feitas aos formandos – “perfil sociolinguístico”, “português na sala de aula” e “estratégias teórico-metodológicas” – por termos avaliado o grau de envolvimento do formador no ensino do/em

português em sala de aula, bem como estabelecido um confronto entre enunciados às suas respostas. Esse confronto permitiu-nos proceder a análise dos quadros concebidos para a função dos *campos de estabilização* e a produção de sentido – com base em séries enunciativas que anteriormente já havíamos definido nos *campos de utilização* - nas quais foi possível definir as *posições do sujeito*, bem como os *construtos da língua*, a partir do que Foucault (2008a) caracterizou na comparação de fatos arqueológicos como “jogo das analogias e das diferenças, tais como aparecem no nível das regras de formação” (p. 181). Assim, entendemos que foi possível defini-los mostrando “como única e mesma noção [...] pode abranger dois elementos arqueologicamente distintos” (idem), o caso de enunciados dos formandos e dos formadores que conceberam uma única posição do sujeito e uma única concepção de língua. Nesse sentido achamos que neles foi possível definir, em analogia com fatos arqueológicos, uma “*configuração interdiscursiva*” (FOUCAULT, 2008a, p. 178) que se define como relações descritíveis com valores nos domínios estudados e que se podem encontrar em discursos determinados, segundo ele. Num outro momento, estabelecemos uma relação entre as *posições do sujeito* e as *concepções de língua*, na qual mostramos que “elementos discursivos inteiramente diferentes podem ser formados a partir de regras análogas” (p. 181).

Em relação às respostas foi possível perceber que tanto formadores como formandos dos dois modelos de formação são falantes bilíngues, ou seja, para além do português têm pelo menos uma LB, o que nos fez compreender que ambos estão inseridos em ambientes linguisticamente heterogêneo quer no ensino do/em português quer na sua aprendizagem, respectivamente. Nesse sentido, foi possível perceber que os primeiros exercem sua tarefa de ensinar a língua de acordo com o seu estatuto linguístico, o que nos fez entender a existência de metodologias linguisticamente variadas em sala de aula. Todavia, os enunciados às respostas mostraram que os primeiros apresentam uma confiança no uso dos mecanismos e estratégias teórico-metodológicas para o ensino do/em português, em relação aos segundos que apresentaram percepções diferentes quanto ao uso de tais metodologias pelos formadores, pois, seus enunciados se repartem entre o uso e a falta de uso de tais estratégias em ambiente heterogêneo e que amenize a (co) existência do português como L1 e como L2 na mesma sala de aula. Do mesmo modo, reconhecendo sua inserção em ambientes linguisticamente heterogêneos, tanto os formadores como os formandos também apresentaram percepções diferentes quanto à eficácia de tais metodologias para o mesmo propósito e para proporcionar uma formação adequada tanto aos formandos como aos alunos do Ensino Básico.

De forma singular, observamos que em relação às metodologias os formadores das áreas que não são de línguas tiveram um posicionamento negativo e incisivo quanto à falta de

proficiência dos formandos em português, responsabilizando o fato aos formadores de LP. Dessa forma, também foi possível perceber o uso semelhante de metodologias que amenizem as relações de forças entre o português L1 e L2 entre formadores do modelo 10+1 e 10+3, o mesmo em relação a descrição do uso dessas metodologias na visão dos formandos nesses dois modelos que nos pareceu idêntico. Nosso gesto de leitura é que para além de os formadores terem regularidade nos seus estatutos linguísticos, eles vêm de uma mesma formação acadêmica e profissional, bem como, embora regidos por PCFPP diferentes, as orientações normativas político-linguísticas neles inscritas não mostram diferenças. Nesse âmbito, Dias (2009) já chamava atenção sobre esse fato, pois, segundo ela os “IFPs devem efetuar mudanças na Didática em ação nestas instituições. Mudamos os currículos, retiramos e acrescentamos disciplinas, mas mudamos muito pouco ao nível dos métodos de ensino e aprendizagem na sala de aula” (p. 334) – recordamos que as disciplinas de “metodologias de ...” no modelo 10+1 passaram para “didáticas de ...” no modelo 10+3 anos de formação.

Nessa ordem de ideias o nosso trabalho norteou-se pelos fundamentos teórico-metodológicos da Análise do Discurso da linha foucaultiana, articulados aos preceitos da Linguística Aplicada, devido a interdisciplinaridade entre elas e por suas abordagens terem permitido nos inserir em ambientes pós-modernas (CAVALCANTI, 2006; SOUSA SANTOS, 2008) e pós-coloniais (LOOMBA, 1998; MAKONI & MEINHOF, 2006; SOUSA SANTOS, 2008), tratando a língua como discurso – pois, os enunciados dos formadores e dos formandos por si manifestaram sua inserção nessas duas perspectivas pela concepção do poder como prática linguístico-social e educacional no pós-colonialismo, que permitiu produzir outros sujeitos, visibilizar vozes excluídas e salientar novas abordagens. Tal escopo toma forma nos padrões qualitativo-quantitativo, com uma vertente introspectiva, numa trajetória de Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2003) e Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e pela sua característica híbrida, em interação com Estudos Culturais e Identidade (SILVA, 2000; CAVALCANTI, 2006; DIAS, 2009). Não deixamos de referenciar na pesquisa aspectos sobre o contexto linguístico e sociolinguístico moçambicano na visão de Gonçalves (2010), LOPES (2004), Dias (2009), Firmino (2005), Chimbutane (2012) entre outros. Por isso, entendemos que a análise que empreendemos foi em torno da materialidade linguística através da teoria foucaultiana, bem como por um viés de explicação da emergência de práticas linguístico-discursivas.

Com um olhar sobre as práticas discursivas dos formadores e dos formandos em sala de aulas, a análise permitiu-nos focar em assuntos de subjetivação, de identidade, de diferença, de cultura e de heterogeneidade em torno do ensino de línguas e da política linguística educacional,

que consideramos imanentes a esses assuntos. Tais práticas fizeram-nos perceber sujeitos e lugares de enunciação que apontam para a crítica e a aprovação, bem como a afirmação, a negação e a neutralidade em relação às práticas de ensino (e aprendizagem) do/em português nos IFPs, quer sob um olhar em função das orientações do PCFPP – política linguística (educacional) - quer sob outro olhar em função das metodologias usadas pelos formadores, cujos sentidos produziram posições do sujeito e concepções de língua em torno de tais práticas.

Em resposta ao problema de pesquisa

Recordamos que a nossa pergunta de pesquisa foi: como os dispositivos pacto *de segurança* e exclusão *pela língua* instituem condutas contraditórias em torno do funcionamento do PE e do PM para o ensino e a formação de professores do/em português nos IFPs no país, fato que dificulta a implementação de práticas pedagógicas “uniformizadoras” em sala de aula, bem como ao aprimoramento de políticas de inclusão social?

À volta dos sentidos produzidos pelos enunciados saídos das respostas dos nossos informantes foi possível encontrar duas seguintes posições dos sujeitos, que espelharam para além da referência do PE e do PM a circulação da forma bilíngue PE/PM e LP/LBs, tendo em atenção que o PE é falado como L1, o PM como L2 e as LBs como L1, estas na sua maioria – mostramos que a LP é a forma implícita do PE, porém na pesquisa ela foi vista como a forma isenta das variedades do PE e do PM:

- Sujeito heterogêneo da ilusão de completude
- Sujeito heterogêneo da incompletude

Dessa forma, a concepção desses sujeitos foi tendo em conta enunciados em suas respostas dando conta de que suas práticas encontram-se inseridas em contextos linguisticamente heterogêneos, sendo dos mesmos contextos que eles falam e se posicionam quanto à eficácia tanto das estratégias teórico metodológicas disponibilizadas pelos formadores na formação do formando para amenizar as relações de forças entre o português como L1 e como L2 para atender as necessidades dos alunos do Ensino Básico, quanto para a formação proporcionada ao formando do IFP para atender as mesmas necessidades. De modo inclusivo, e constitutivo da heterogeneidade as práticas discursivas em torno do ensino de/em Língua Portuguesa permitiram a concepção de outras oito posições do sujeito em sala de aula, conforme:

- Sujeito da “língua imaginária”

- Sujeito do pertencimento; da língua fluida - língua materna
- Sujeito de ilusão de identidade
- Sujeito da “língua praticada” e do pertencimento
- Sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua praticada”
- Sujeito de inclusão e de resistência à exclusão da “língua e cultura indígenas”
- Sujeito do invisível
- Sujeito da diferença/insegurança

Seguindo mesmas regras de concepção e relacionado à essas posições do sujeito foi, igualmente, possível conceber construtos de língua, como se apresenta a seguir:

- Língua imaginária; língua oficial
- Língua imaginária: Língua de ilusão de identidade; língua nacional
- Língua fluida: praticada e do pertencimento; língua franca
- Língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão da “praticada”
- Língua fluida: língua de inclusão e de resistência à exclusão das “indígenas”

Os sentidos aqui apresentados refletem as práticas metodológicas do ensino de/em português dos formadores nos IFPs com que trabalhamos, quer no seu olhar quer no olhar dos formandos sobre práticas dos formadores, por um lado, e também refletem o entrosamento dos enunciados sobre o estatuto linguístico dos participantes da pesquisa com seu olhar sobre o Português na sala de aula e finalmente com o uso de metodologias de ensino das habilidades de oralidade, de leitura, da escrita e da análise linguística em sala de aulas em ambiente linguisticamente heterogêneo e típico dos IFPs em Moçambique, por outro lado.

É importante realçar, de acordo com esses construtos, que o português é assim usado e concebido em sala de aula para atender os formandos que o falam como L1 e como L2 de maneira multiforme e respondendo, segundo nossa leitura, às necessidades dos falantes e nesse caso de ensino, como língua imaginária com um agenciamento do dispositivo do pacto de segurança – por constituir norma, implicar regras, propiciar fixidez e impossibilitar uma heterogeneidade, ou seja, tem um carácter de unificação, de força coercitiva, disciplinante e conservadora (SURDI E LUZ, 2015) – e também como língua fluida que faz funcionar o dispositivo de exclusão pela língua, cuja condição de emergência é o dispositivo do pacto de segurança – por se apresentar como desviante, indelével, incontornável, impossível de ser

negligenciada, isto é, com uma característica de diferenciação, de força natural, espontânea e desagregadora (idem). Entendemos que se institui, dessa forma, duas condutas contraditórias e em relação de forças na implementação de metodologias “uniformizadoras”/adequadas para o ensino e a formação de professores de/em português nos IFPs (e) em Moçambique, descritas como *sistemas de dispersão* (FOUCAULT, 2008a, p. 43), cujo ambiente é linguisticamente heterogêneo – língua imaginada e língua fluida. Percebemos que o português na sua função de norma-padrão e de pretensão de língua (de unidade) nacional se torna imaginária e, ao passo que na sua função língua-nativa, norma não-padronizada e em um bilinguismo ele é visto como língua fluida e constitutivo da prática social dos nossos informantes e que influenciam o espaço de ensino, tal como revelou o entrosamento que referenciamos nestas considerações.

Em suma, o português em Moçambique proporciona práticas de subjetivação que se efetivam e se legitimam por um dispositivo (do pacto de segurança) sobre a normatização do PE como oficial e a obrigatoriedade do seu uso no ensino e na formação, enquanto língua “ideal”, com determinação dos conteúdos a serem trabalhados e ensinados. Ao mesmo tempo é chamado o agenciamento do dispositivo de exclusão pela língua que institui, entre outras “teorias”, as que apontam para a emergência e uso de uma nova variedade do português no país, o PM, bem como da existência das LBs, pois que a adoção do PE como oficial, de ensino e de formação, por um lado aparece como um *procedimento de inclusão* por ter-se fundado com o lema de “unidade nacional” e, por outro lado, desencadeia um *procedimento de exclusão*, tanto por limitar o acesso à instrução a todos moçambicanos, como pela existência no país de muitas pessoas não alfabetizadas. Portanto, esta condição exclui-os em situações onde o PE é exigido.

Em torno das práticas discursivas em condições de possibilidade

As posições do sujeito e as concepções de língua que a pesquisa foi possível revelar reflete as práticas reais dos participantes em sala de aula em relação ao ensino de/em português. Portanto, como já referenciamos, nos IFPs não se ensina apenas o padrão dessa língua, “europeizada”, mas da variedade do PM e de outras formas linguísticas, fazendo perceber que a gestão da língua em sala de aula não é fácil, principalmente num contexto a que se fez o estudo, marcado pela heterogeneidade linguística, que se configura em língua imaginária e língua fluida.

A pesquisa fez perceber que a língua imaginada caracterizou-se pela legitimação feita ao Português como língua de comunicação oficial, de instrução e de prestígio, através de uma decisão política, dando forma ao exercício do biopoder, uma série de artificialidade, o artifício do pacto, num quadro diagramático, entre outros fatores, de gestão de ilegalismos, de existência

de relação de forças que passam pelos dominantes e dominados, segundo Foucault (1999c). Enquanto língua de instrução apropriada no PCFPP, com apelo do ensino do português pelo reconhecimento da heterogeneidade linguística, bem como pela cedência ao Ensino Bilíngue, faz-nos entender o exercício da biopolítica, pela tendência de inserção em uma microfísica do poder e no poder produzindo realidade e verdade na vida da população, unificando a multiplicidade dos homens através da representação natural. No entanto, quer uma técnica, quer outra, espelha o uso da norma-padrão do PE como o ‘dever’ e não o ‘ser’. A língua fluida apresenta um poder não exterior às outras forças, produzindo realidade e verdade da vida dos falantes – sua identidade étnica, linguística e cultural.

Nesse sentido, entendemos que tanto a forma da língua imaginária como a da língua fluida não se inserem em ambientes bipolarizadas ou não podem ser concebidas como conceitos antagônicos, mas que sua aparente oposição percebida, como referimos no tópico anterior, como repartição da diversidade que a configura em figuras diferentes, recuperando preceitos da comparação arqueológica em Foucault, fazendo com que seus sujeitos convivam na diferença.

Por uma lei de regularidade que caracteriza os enunciados das práticas discursivas das línguas concebidas, compreendemos que as relações de forças que as configuram não reduzem o papel dos IFPs de levar avante a tarefa de formar professores em ambientes linguisticamente heterogêneos com competências suficientes para o ensino do/em português. Com efeito, a atividade de ensino com essa língua demanda ações sociolinguísticas e de política linguística educacional inseridas no respeito às diferenças linguísticas e isentas do que Rojo (2006) considera como *privações sofridas*, cuja interpretação nossa é a exclusão linguística e social, dando visibilidade aos marginalizados ou às periferias, conforme Cavalcanti (2006), mas fora dos arcabouços eurocêntricos, como concebem Makoni e Meinhof (2006), ou seja, dando atenção ao ‘ser’, isto é, a realidade manifestada pela língua no país e apresentada pelos participantes da nossa pesquisa, através dos seus posicionamentos (posições do sujeito e concepções de língua), numa visão de incompletude. Sob este ponto de vista, percebemos que a política linguística – Estado demanda de um aprimoramento no ensino mercê dos contornos das políticas linguísticas – práticas que se podem perceber na atividade linguístico-metodológica em sala de aula.

Finalizando, gostaríamos de observar que, sob um olhar da língua enquanto sistema de regras com características de fluidez, de movimento e de dinamismo, consideramos que as questões tratadas nesta tese não se esgotam nem se resolvem por aqui, pois não era esse o nosso propósito, tendo cabido a nossa parte o despertar de atenções sobre as práticas de ensino do/em português em sala de aula nos IFPs através de vozes dos participantes da pesquisa e praticantes

dessa língua, havendo um espaço para futuros trabalhos, como por exemplo, (i) a ocorrência do fenômeno estudado em outras instituições de formação de professores, bem como ao nível do ensino secundário geral (do 8º ao 12º ano de escolaridade no contexto moçambicano); (ii) a incidência sobre caminhos que reflitam acerca de uma pedagogia que seja de variação linguística; (iii) estudos aprofundados sobre políticas linguísticas – viradas para a prática; (iv) estudos aprofundados sobre a relação entre a língua no país, a cultura e a identidade (linguística); entre outros. Entendemos para o caso de Moçambique que tais questões se assumem complexas e sua condição de emergência envolve fatores que configuram a linguagem como natural e humana e também como sócio-histórico. É sob esse prisma que não deixamos de referir que a responsabilidade de resolução dessas questões se atribuem à própria história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Editora da Unachapecó. 2009.
- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Editora Schwarcz. 2008.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.
- ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2ª Edição. Curitiba: Editora UFPR. 2008.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade (s) Enunciativa (s). **Cad. Est. Ling., Campinas, (19): 25-42, jul/dez. 1990.**
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola. 1999.
- BARREIRO, I. E GEBRAN, R. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Editora Avercamp. 2006.
- BARONAS, R. L. Discurso e Mídia: Memória, esquecimento e (in) significação. In: NAVARRO, P. (org.) **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 187-198.
- BOGDAN, R. E BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.
- CABAÇO, J. L. **Moçambique: Identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: Editora UNESP. 2009.
- CAVALCANTI, M.C. Um olhar metafórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: Implicações éticas e políticas. In: LOPES, L. P. M. (org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 233- 252.
- CHIMBUTANE, F. Línguas e educação em Moçambique: Uma perspectiva sócio-histórica. In GONÇALVES, P. E CHIMBUTANE, F. (orgs.). **Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique: Em direcção a uma coerência entre discurso e prática**. Maputo: Alcance Editores, 2015. p. 35-75.
- _____. **Panorama linguístico de Moçambique: Análise dos dados do III Recenseamento geral da população e habitação de 2007**. Maputo: Instituto Nacional de Estatística. 2012.
- _____. **Grammatical Functions in Changana: Types, Properties and Function Alternations**. 2002. Dissertação (Mestrado) - The Australian National University, Canberra, 2002.
- CORACINI, M. J. R. F. O discurso da Linguística Aplicada e a questão da Identidade: entre a Modernidade e a Pós-modernidade. In: CORACINI, M. J. R. F. E BERTOLDO, E. S. (orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003a. p. 97-115.

CORACINI, M. J. R. F. A escamoteação da Heterogeneidade. In: CORACINI, M. J. R. F. E BERTOLDO, E. S. (orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003b. p. 251-304.

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.

DAVIES, A. **The native speaker in applied linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1991.

DELEUZE, G. **Foucault**. Trad. Claudia Sant'Anna Martins. Ver. da trad. Renato Ribeiro. São Paulo: editora Brasiliense. 2005.

_____. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/48275693/O-que-e-um-dispositivo-Gilles-Deleuze>>. Acesso em: 21 de jul. 2015.

DIAS, H. N. **Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural**. Maputo: Imprensa Universitária. 2009.

_____. **As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar**: em direção à uma prática linguístico-escolar libertadora. Maputo: Texto Editora. 2006.

DIAS, H. et al. **Manual de Práticas Pedagógicas**. Maputo: Educar-UP. 2008.

FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial. 2016.

_____. **Norma culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

FARHI NETO, Leon. **Biopolítica em Foucault**. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FIRMINO, G. **A Questão Linguística» na África Pós-colonial**: O caso do Português e das Línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Texto Editores, 2005.

FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2012.

FOUCAULT, M. **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina/ Michel Foucault**. Coleção Ditos & Escritos, V. II. Organização e coleção de textos Manoel Barros Motta; Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2011.

_____. **A Arqueologia do saber**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 2008a.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

- _____. **Em Defesa da Sociedade**. 4ª Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Ética, Sexualidade, Política/ Michel Foucault**. Coleção Ditos & Escritos, V. Organização e coleção de textos Manoel Barros Motta; Tradução Elisa Monteiro, Inês Autram Dourado Barbosa - Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.
- _____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**, 8ª edição. São Paulo: Martins Fonte, 1999a.
- _____. **A História da Sexualidade I: Vontade do Saber**. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1999b.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes. 1999c.
- _____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1998.
- _____. **A Ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. 12ª Edição. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996.
- _____. **O Nascimento da Clínica**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense – Universitária. 1977.
- GANHÃO, F. **Discurso de Abertura do 1º Seminário do Ensino da Língua Portuguesa**. Maputo: Ministério de Educação. 1979.
- GASPAR, N. R. língua, linguagem, texto e discurso. In: NAVARRO, P. (org.) **Estudos do texto e do discurso**. São Carlos: Claraluz. 2006. p. 45-63.
- GARCEZ, P. M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: Metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAES et al (orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. 2013. p. 79-92.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em Educação**. Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED. 1999.
- GOMÉZ, M. B. **Educação Moçambicana – História de um Processo: 1962-1984**. Maputo: Livraria Universitária. 1999.
- GONÇALVES, P. **A gênese do Português de Moçambique**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A. 2010.
- _____. Introdução. In: GONÇALVES, P. (org.) **Mudanças do Português em Moçambique: Aquisição e formato de estruturas de subordinação**. Maputo: Livraria Universitária, UEM. 1998. p. 1-13.

_____. Tipologia de erro do português oral de Maputo: um primeiro diagnóstico. In: STROUD, C. E GONÇALVES, P. (orgs.) **Panorama do Português Oral de Maputo**. Vol. II. Maputo: INDE. 1997.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, A E CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. São Paulo: Mercado de Letras. 2007. p. 199-216.

GREGOLIN, M. R. V. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, V. E NAVARRO-BARBOSA, P. (orgs.) **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjectividade**. São Carlos: Claraluz. 2004. p. 23-44.

GUIMARÃES, G. T. D. O não-cotidiano do cotidiano. In: GUIMARÃES, G. T. D. (org.) **Aspetos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva**. Porto Alegre: EDPUCRS. 2002. p. 11-25.

GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Letras: Programa de Pós-Graduação em Letras**, Santa Maria, nr. 27. jul./dez. 2003. P. 47-53.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L. P. M. (org.) **Por uma linguística aplicada INDisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 129-168.

LIMA BARRETO, E. R. A visão saussuriana da linguagem. **P@rtes**, São Paulo: Outubro, ISSN 1678-8419, out. 2009. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educação/visaosaussuriana.asp>>. Acesso em 24 abr. 2016.

LIPHOLA, M. **Aspects of Phonology and Morphology of Shimakonde**. Ohio: The Ohio State University Press. 2001.

LOOMBA, A. **Colonialism/Postcolonialism**. New York: Routledge. 1998.

LOPES, A. J. **A Batalha das Línguas: perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, UEM. 2004. p. 75-76.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2007.

_____. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

MAKONI, S. E MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de “língua”. In: LOPES, L. P. M. (org.) **Por uma linguística aplicada INDisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 191-213.

MARCUSCHI, A. L. Oralidade e a escrita. **Signótica**. nr 9. P. 119-145. Jan/Dez, 1997.

MARIANI, B. A Redação do Código Civil: Polêmica Linguística, Jurídica ou Política? In: LAGARES, X. C. E BAGNO, M. **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 237-257.

MARIANI, B. Uma análise do discurso desejante. In: NAVARRO, P. (org.) **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Editora Claraluz. 2008. p. 43-56.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

McMILLAN, J. H. E SCHUMACHER, S. **Research in Education: A Conceptual Introduction**. 4th ed. New York: Logman. 1997.

MENDES, E. O Português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (org.) **Diogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011. p. 139-158.

MENDONÇA, P. E MOUSSÍÉ, R.. **Confrontando as Contradições em Moçambique: O FMI, os Tectos da Despesa Salarial e os Professores**. Maputo: Actionaid. 2007.

MILROY, J. Ideologias Linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X. C. E BAGNO, M. **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2011. p. 49-87.

MIRANDA, A. Z. E NAVARRO, P. **Heterotopia e subjetivação: A Representação Nacional Francesa nos Discursos do Sujeito da Educação**. Maringá: Editora Vivens. 2014.

MOÇAMBIQUE/MINED. **Plano Curricular do Curso de Formação de Professores para Ensino Primário**. Maputo: INDE, 2011.

MOÇAMBIQUE/MEC. **Plano Curricular de Formação de Professores para Ensino Primário**. Maputo: INDE, 2006.

Primeiro Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa. Maputo: MEC. 1979.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional, 2004.

Constituição da República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 1990.

Constituição da República Popular de Moçambique. Volume III. Maputo: INLD, 1976.

MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique**. Maputo: Colecção Nosso Chão. 1995.

MONTEAGUDO, H. Variação e norma linguística: subsídios para uma revisão. In: LAGARES, X. C. E BAGNO, M. **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2011. p. 15-48.

NASCIMENTO, M. C. F. Z. A avaliação emancipatória e o discurso educacional. In: CORACINI, M. J. R. F. E BERTOLDO, E. S. (orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003. p. 329-342.

NGUENHA, S. E. **Estatuto e Axiologia da Educação: O Paradigmático questionamento da missão suíça**. Maputo: Livraria Universitária. 2000.

NGUNGA, A. **Introdução à linguística Bantu**. Maputo: UEM-Imprensa Universitária. 2004.

_____. **Lexical Phonology and Morphology of Ciyao**. Berkeley: University of California. 1997.

NIQUICE, A. **Formação de Professores Primários: construção do currículo**. Maputo: Texto Editores. 2005.

NOGUEIRA, A. L. H. N. E FIAD, R. S. Apropriação do “saber docente”: aspetos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, A. E CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. São Paulo: Mercado de Letras. 2007. p. 299-316.

ORLANDI, E.P. Processo de descolonização linguística: as representações da língua nacional. In: GALVES, C.; GARMES, H. E REIBEIRO, F. R. **África-Brasil: Caminhos da língua portuguesa**. Campinas-SP: Editora da Unicamp. 2009. p. 211-223.

ORLANDI, E.P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora. 2002.

ORLANDI, E.P. E SOUZA, T. C. C. A Língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E.P. **Política Linguística na América Latina**. Campinas, SP. 1998. p. 27-40.

PATEL, S. **Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação**. 2012. 262 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, São Paulo, 2012.

PENNYCOOK, A. Linguística Aplicada Pós-ocidental. In: CORACINI, M. J. R. F. E BERTOLDO, E. S. (orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003. p. 21-59.

PERES, H. Nação imaginária e nação imaginada. **Confluências: Revista interdisciplinar de sociologia e direito**. ISSN 1678-7145. Vol. 15, nº 2, 2013. p. 102-120.

PINTO, A. P.; SOUZA, E. I. R de E FILHO, R.R.B. Gêneros orais e escritos: concepções, processos cognitivos e implicações pedagógicas. In: GERHARDT, A. F. L. M. (org.) **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2013. p. 17-52.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: Privação sofrida e leveza do pensamento. In: LOPES, L. P. M. (org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006. p. 253-276.

SANTOS, N. R. dos. **Estruturadores do discurso na aula de Português em Moçambique**. 2010. 314 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

SCHMITZ, J. R. Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em língua estrangeira: um guia prático. In: LEIMAN, A. B. E CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras. 2007. p. 145- 158.

SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. In: KLEIMAN, A. E CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. São Paulo: Mercado de Letras. 2007. p. 317-337.

SILVA, T. T. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. E HALL, S. (orgs.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes. 2000. p. 73-102.

SIMÕES, D. Lexicogramática e iconografia na escolha de palavras e expressões. In: GERHARDT, A. F. L. M. (org.) **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2013. p. 53-78.

SOUSA, K. M. de. O dispositivo de inovação e a transformação dos conceitos como estratégia discursiva do “novo espírito tecnológico”. In: TASSO, I. & OLIVEIRA, V. (orgs) **Domínios e Dispositivos técnicos, tecnológicos e das tecnologias e (m) discurso: a formação dos conceitos**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. 2015. p. 149-172.

SOUSA SANTOS, B. Do Pós-moderno ao Pós-colonial. E para além de um e outro. **Travessias 6/7: Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa**, Coimbra: Centros de Estudos Sociais, p. 15-36, 2008.

SURDI, M. I. E LUZ, M. N. S. O funcionamento das noções de “língua fluida” e “língua imaginária”: o caso de uma gramática normativa. **Fragmentum**. Santa Maria: Editora Programa de Pós-Graduação em Letras, n. 44, jan./ 95 mar. 2015. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/fragmentum>>. Acesso em: 17 dez 2016.

TASSO, I. E ROSTEY, J. C. M. Governamentalidade, Identidade e Representação em Cidade de Deus: Articulações entre Arte e Política. In: POSSENTI, S. E PASSETTI, M. C. (orgs.) **Estudos do Texto e do Discurso: Política e Mídia**. Maringá: EDUEM. 2010. p. 38-61.

TASSO, I. E OLIVEIRA, V. (orgs) **Domínios e Dispositivos técnicos, tecnológicos e das tecnologias e (m) discurso: a formação dos conceitos**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. 2015, p. 5.

TASSO, I. E CAMPOS, J. G. S. Fronteiras do Social na Iconografia Portinariana: Identidade e Representação do Corpo Negro Feminino em (Con) tradições. In: POSSENTI, S. E BENITES, S. A. L. **Estudo do Texto e do Discurso: Materialidades Diversas**. São Carlos – SP: Pedro & João Editores. 2011. p. 83-104.

THOMPSON, R. Desafios da fundação de uma Universidade em condições de subdesenvolvimento. In: DIRECÇÃO CIENTÍFICA. (org.) **Aulas inaugurais na Universidade Pedagógica**. Maputo, Colecção Aulas Inaugurais (2001-2006). 2007. p. 18-27.

USSENE, C. I. **A Formação de Professores em exercício e o Desenvolvimento Criativo e Reflexivo (Estudo e Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola-Moçambique)**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica, São Paulo, 2006.

UYENO, E. Y. A relação eficiência-Eficácia no ensino de línguas (materna e estrangeira). In: CORACINI, M. J. R. F. E BERTOLDO, E. S. (orgs.) O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003. p. 291-304.

VAL, M. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. (org.) **Práticas de Leitura e Escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação. 2006.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2003.

VEYNE, Paul. **Foucault: seu pensamento, sua pessoa**. [Tradução Marcelo Jacques de Moraes]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2014.

VITORIANO, L. S. **A Língua Portuguesa no vestibular dos povos indígenas no Paraná: conflitos e contradições entre políticas linguísticas e sociais de inclusão**. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

YAI, O. B. **Elements of a Policy for Promotion of National Languages in Mozambique**. Paris: UNESCO. 1983.

APÊNDICES

Roteiro de entrevista ao formando

Pesquisador/ Doutorando: David António (PLE-UEM/UP/CAPES)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (PLE-UEM)

I. Perfil sociolinguístico

1. Idade _____ 2. Sexo _____ 3. Naturalidade _____

4. Província de proveniência _____.

5. Línguas que fala:

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

6. Está cursando no Instituto de Formação de Professores de _____.

7. Está sendo formado para o curso de _____.

8. Está numa formação:

Inicial ____ / Continuada ____ desde o ano de _____ durante ____ anos.

9. Língua de ensino que utiliza: _____.

10. Nível acadêmico:

a) 10^a Classe __ / Equivalente __. Qual? _____.

Local _____.

Ano de conclusão _____.

b) 11^a Classe __ / Equivalente __. Qual? _____.

Local _____.

Ano de conclusão _____.

c) 12^a Classe __ / Equivalente __. Qual? _____.

Local _____.

Ano de conclusão _____.

11. O que mobilizou você a fazer esse curso _____.

12. Está a ser formado para lecionar o (s) nível (eis) _____.

13. Habilidades/conhecimentos que espera adquirir com o curso de formação de professor

_____.

14. Outras informações _____
_____.

II. Roteiro de entrevista

12. Como professor em formação deste Instituto, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique?

13. Quanto ao padrão da língua portuguesa (com suas normas e regras próprias), qual a conduta mais apropriada a ser adotada para o ensino Básico em Moçambique? Justifique a sua resposta.

14. Qual a língua de ensino você utiliza em aulas do ensino Básico? Caso ainda não atue nesse nível de ensino, qual a língua ou variante pretende utilizar? Justifique a sua resposta.

-
-
-
15. Você considera que as disciplinas cursadas neste instituto contribuem para a sua formação como professor do ensino primário quanto a sua própria atuação metodológica para o ensino de língua portuguesa europeia para alunos cuja língua materna seja a língua “Bantu” ou a variante “língua portuguesa falada em Moçambique”? Aponte três modos de contribuição.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
16. Estabeleça a diferença entre texto, tipologia textual e gênero textual.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
17. Os textos que foram utilizados para a lecionação dos temas propostos nas disciplinas de língua portuguesa ou equivalentes são de quais procedência: predominantemente moçambicano ou predominantemente portuguesa? Explícite os gêneros utilizados, incluindo se estes textos são de contexto natural⁶⁵.

⁶⁵ Entende-se por contexto natural os textos cujo conteúdo abordado refere-se à cultura moçambicana ou portuguesa.

18. Considerando a heterogeneidade linguística de vocês, formandos, e as especificidades da disciplina “Educação Bilíngue” ou “Línguas Moçambicanas” e “Metodologia de Ensino Bilíngue”, os textos utilizados na prática pedagógica dessas disciplinas são em quais línguas: Português europeu, Português moçambicano, Bantu ou de origem Bantu? Justifique a sua prática pedagógica.

19. Quanto à oralidade, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique.

20. Quanto à leitura, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique.

-
-
-
-
21. Quanto à escrita, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique.

-
-
-
-
-
-
-
-
22. Quanto à análise linguística, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas pelos formadores para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, nas aulas? Exemplifique.

-
-
-
-
-
-
-
-
23. Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas pelos formadores na sua formação, para amenizar ou não o conflito entre o Português como L1 e como L2, quanto à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguística atendem às necessidades dos alunos do ensino Básico? Explique por que tal capacitação é eficaz ou não.
-
-
-

24. Ainda, em relação à questão 12, você considera que a formação proporcionada à si atende, de modo efetivo, às necessidades das crianças que falam Português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula?

25. Qual a concepção de língua, de linguagem e de gramática que você tem em sala de aula?

26. Como você, formando, interpreta/valoriza a existência de duas variantes do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos das disciplinas?

27. Considerando a heterogeneidade linguística decorrente da vossa procedência e a apresentação de singularidades outras, alunos deste Instituto de Formação de Professores, como a disciplina “Educação Bilíngue” habilita você, teórico-metodologicamente, como professor ao ensino bilíngue, para os conteúdos do ensino Básico?

28. No processo avaliativo das disciplinas, o fato de você, como aluno, utilizar-se do Português como L1 ou como L2 é levado em conta pelo formador como um dos critérios a ser avaliado? Porquê?

29. Você considera haver necessidade de fazer alguma modificação nos conteúdos apresentados nas disciplinas por si cursadas neste instituto? Caso haja necessidade aponte quais e em quais disciplinas.

30. Você se considera preparado para atuar, como professor, no ensino Básico com a formação que está recebendo neste instituto? Justifique.

Roteiro de entrevista ao formador da disciplina “Língua Portuguesa II”

Pesquisador/ Doutorando: David António (PLE-UEM/UP/CAPES)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (PLE-UEM)

I. Perfil sociolinguístico

1. Idade _____ 2. Sexo _____ 3. Naturalidade _____.

4. Línguas que fala:

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

5. Atua no Instituto de Formação de Professores de _____.

6. Língua de ensino que utiliza: _____.

7. Titulação:

Graduação: Local _____.

Ano de conclusão _____.

Pós-Graduação: Local _____.

Ano de conclusão _____.

Mestrado: Local _____.

Ano de conclusão _____.

Doutorado: Local _____.

Ano de conclusão _____.

8. Professor na disciplina _____ há ____ meses e ____ anos.

9. Professor neste IFP na disciplina _____ há _____ anos.

10. Outras informações _____

_____.

II. Roteiro de entrevista

1. Como professor da disciplina “Língua Portuguesa II”, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique?

2. Como você, professor, interpreta/valoriza a existência de duas variantes do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos desta disciplina, com os formandos?

3. Qual a variante da língua portuguesa você usa na interação/transmissão de conhecimentos (conteúdos) na sala de aula? Justifique a sua resposta.

4. Você considera que a disciplina “Língua Portuguesa II” contribui para a formação do professor do ensino primário quanto a sua própria atuação metodológica para o ensino de língua portuguesa europeia para alunos cuja língua materna seja a língua “Bantu” ou

a variante “língua portuguesa falada em Moçambique”? Aponte três modos de contribuição.

5. Os textos dos quais você se utiliza para a lecionação dos temas propostos são de quais procedência: predominantemente moçambicano ou predominantemente portuguesa? Explícite os gêneros utilizados, incluindo se estes textos são de contexto natural⁶⁶.

6. Quanto à oralidade, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique.

⁶⁶ Entende-se por contexto natural os textos cujo conteúdo abordado refere-se à cultura moçambicana ou portuguesa.

7. Quanto à leitura, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique.

8. Quanto à escrita, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique.

9. Quanto à análise linguística, quais os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas são empregadas por você para amenizar o conflito entre o Português como L1 e como L2, no seu plano de lição/aula? Exemplifique.

10. Os mecanismos e estratégias teórico-metodológicas disponibilizadas por você na capacitação do formando quanto à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguística

atendem às necessidades dos alunos do ensino Básico? Explique por que tal capacitação é eficaz ou não.

11. Ainda, em relação à questão 10, você considera que a formação proporcionada ao aluno do Instituto de Formação de Professores atende, de modo efetivo, às necessidades das crianças que falam Português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula?

12. Estabeleça a diferença entre texto, tipologia textual e gênero textual.

13. Você se utiliza de textos para o ensino de cada unidade temática? Se o faz, descreva como o faz por meio de três exemplos? Caso não se utilize de texto explique quais recursos você utiliza como apoio?

14. Qual a concepção de língua, de linguagem e de gramática que norteiam a sua prática pedagógica de sala de aula?

15. Você considera haver necessidade de fazer alguma modificação nos conteúdos apresentados nesta disciplina “Língua Portuguesa II”? Caso haja necessidade aponte quais modificações.

16. Você considera que o aluno deste Instituto de Formação de Professores está preparado para atuar no ensino Básico com a formação que está recebendo? Justifique.

Roteiro de entrevista ao formador da disciplina “Metodologia de Ensino Bilíngue”

Pesquisador/ Doutorando: David António (PLE-UEM/UP/CAPES)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (PLE-UEM)

I. Perfil sociolinguístico

1. Idade _____ 2. Sexo _____ 3. Naturalidade _____.

4. Línguas que fala:

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

5. Atua no Instituto de Formação de Professores de _____.

6. Língua de ensino que utiliza: _____.

7. Titulação:

Graduação: Local _____.

Ano de conclusão _____.

Pós-Graduação: Local _____.

Ano de conclusão _____.

Mestrado: Local _____.

Ano de conclusão _____.

Doutorado: Local _____.

Ano de conclusão _____.

8. Professor na disciplina _____ há ___ meses e ___ anos.

9. Professor neste IFP na disciplina _____ há _____ anos.

10. Outras informações _____

_____.

II. Roteiro de entrevista

1. Como professor da disciplina “Metodologia de Ensino Bilíngue”, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique?

2. Como você, professor, interpreta/valoriza a existência de duas variantes do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos desta disciplina, com os formandos?

3. Qual a variante da língua portuguesa você usa na interação/transmissão de conhecimentos (conteúdos) na sala de aula? Justifique a sua resposta.

4. Você considera que a disciplina “Metodologia de Ensino Bilíngue” contribui para a formação do professor do ensino primário quanto a sua própria atuação metodológica para o ensino de língua portuguesa europeia para alunos cuja língua materna seja a língua “Bantu” ou a variante “língua portuguesa falada em Moçambique”? Aponte três modos de contribuição.

5. Quais fundamentos teóricos norteiam a prática pedagógica para o ensino bilíngue em Moçambique?

6. Ainda, em relação a questão 5, quais fundamentos teóricos norteiam a sua prática pedagógica para o ensino bilíngue neste Instituto de Formação de Professores?

7. Para você, professor da disciplina “Metodologia de Ensino Bilíngue”, quais as atitudes que o professor do ensino Básico precisa ter sobre a situação de contato de línguas? Nomeie pelo menos três dessas atitudes.

8. A disciplina “Metodologia de Ensino Bilíngue” fornece a formação adequada para explicar as implicações de fenômenos decorrentes de contato de línguas, tais como o social, o político e o cultural, sob a perspectiva histórico-linguística? Porquê?

-
-
9. Você, professor da disciplina “Metodologia de Ensino Bilíngue”, considera que o modelo de transição é o mais apropriado/ adequado/eficaz para o ensino bilíngue em escolas do ensino Básico? Porquê? Caso não seja esse o modelo a ser adotado, qual seria o outro? Justifique.

-
-
-
-
-
-
-
10. Qual a concepção de língua, de linguagem e de gramática que norteiam a sua prática pedagógica para o ensino bilíngue?

-
-
-
-
-
-
-
11. Considerando a heterogeneidade linguística decorrente a procedência dos alunos desse Instituto de Formação de Professores, como a disciplina “Metodologia de Ensino Bilíngue” habilita, teórico metodologicamente esses mesmos professores ao ensino bilíngue que pode se apresentar com singularidades outras para os conteúdos do ensino Básico?

-
-
-
-
-
-
-
12. Considerando o aluno deste Instituto que tenha o Bantu como L1, como você professor, trata as situações de desvios ao Português europeu? A concepção teórica que sustenta

sua prática é a mesma que orienta o professor em formação para as situações similares do ensino Básico? Explique?

13. Considerando a heterogeneidade linguística dos formandos e as especificidades da disciplina “Metodologia de Ensino Bilíngue”, os textos utilizados na prática pedagógica dessa disciplina são em quais línguas: Português europeu, Português moçambicano, Bantu ou de origem Bantu? Justifique a sua prática pedagógica.

14. Qual é o papel da língua portuguesa para o ensino das línguas bantu em todos os seus aspectos: antropológicos, sociais, filosóficos, linguístico-estrutural e formal?

15. Qual é o papel da língua portuguesa para o ensino das práticas didáticas das línguas bantu?

16. Como você, professor da disciplina “Metodologia de Ensino Bilíngue”, operacionaliza os mecanismos e estratégias de ensino das línguas bantu por meio da língua Portuguesa?

17. Você considera haver necessidade de fazer alguma modificação nos conteúdos apresentados nesta disciplina “Metodologia de Ensino Bilíngue”? Caso haja necessidade aponte quais modificações.

18. Você considera que o aluno deste Instituto de Formação de Professores está preparado para atuar no ensino Básico com a formação que está recebendo? Justifique.

Roteiro de entrevista ao formador da disciplina “Ciências Sociais”

Pesquisador/ Doutorando: David António (PLE-UEM/UP/CAPES)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso (PLE-UEM)

I. Perfil sociolinguístico

1. Idade _____ 2. Sexo _____ 3. Naturalidade _____.

4. Línguas que fala:

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

_____ (LM __, L1 __, L2 __, L3 __). Escreve __, lê __, fala __, compreende __.

5. Atua no Instituto de Formação de Professores de _____.

6. Língua de ensino que utiliza: _____.

7. Titulação:

Graduação: Local _____.

Ano de conclusão _____.

Pós-Graduação: Local _____.

Ano de conclusão _____.

Mestrado: Local _____.

Ano de conclusão _____.

Doutorado: Local _____.

Ano de conclusão _____.

8. Professor na disciplina _____ há ___ meses e ___ anos.

9. Professor neste IFP na disciplina _____ há _____ anos.

10. Outras informações _____

_____.

II. Roteiro de entrevista

1. Como professor da disciplina “Ciências Sociais”, qual a percepção que você tem sobre a situação linguística atual de Moçambique?

2. Como professor da disciplina “Ciências Sociais”, qual a percepção que você tem sobre a língua portuguesa em Moçambique, em seus aspectos sociopolítico e cultural?

3. Como você, professor, interpreta/valoriza a existência de duas variantes do Português em Moçambique na abordagem dos assuntos desta disciplina, com os formandos?

4. Qual a variante da língua portuguesa você usa na interação/transmissão de conhecimentos (conteúdos) na sala de aula? Justifique a sua resposta.

5. Das duas variantes da língua portuguesa, em qual delas os formandos desenvolvem os seus trabalhos na disciplina “Ciências Sociais”?

-
-
-
-
-
-
-
6. No processo avaliativo da disciplina “Ciências Sociais”, o fato de o aluno utilizar-se do Português como L1 ou como L2⁶⁷ é levado em conta por você como um dos critérios a ser avaliado? Porquê?

-
-
-
-
-
-
-
7. Como avalia, teórico-metodologicamente, o desempenho dos formandos quanto à oralidade, à leitura (compreensão e interpretação), à escrita e à modalidade gramatical dos conteúdos ministrados na disciplina “Ciências Sociais”? Justifique com a consideração de que tal fato capacita os mesmos formandos na sua atuação em alunos do ensino Básico?

-
-
-
-
-
-
-
8. Ainda, em relação à questão 7, você considera que a formação proporcionada ao aluno do Instituto de Formação de Professores atende, de modo efetivo, às necessidades das crianças que falam o Português como L1 e outras como L2 na mesma turma/sala de aula?

⁶⁷ Entende-se por L1, a língua materna ou primeira língua; e L2 como a língua segunda ou adicional.

9. Você considera haver necessidade de fazer alguma modificação nos conteúdos apresentados nesta disciplina “Ciências Sociais”? Caso haja necessidade aponte quais modificações.

10. Você considera que o aluno deste Instituto de Formação de Professores está preparado para atuar no ensino Básico com a formação que está recebendo? Justifique.
