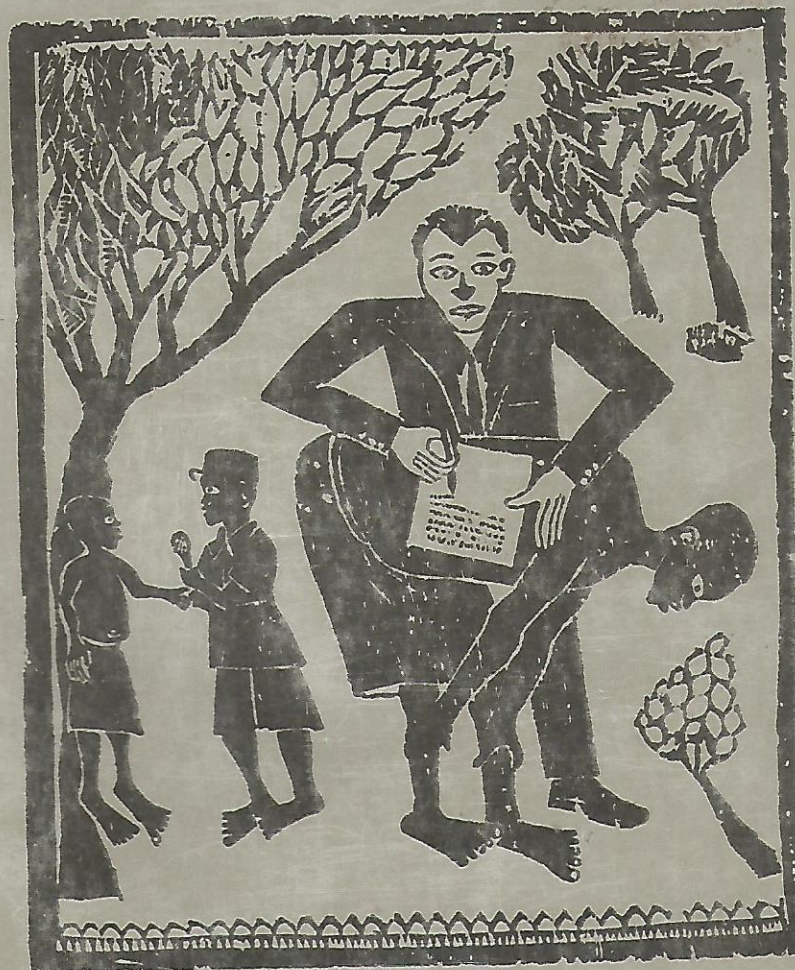


POLÍTICA LINGUÍSTICA

PRINCÍPIOS E PROBLEMAS

Armando Jorge Lopes



Livraria Universitária
Universidade Eduardo Mondlane

Política Linguística: Princípios e Problemas

de *Política Linguística*
Princípios e Problemas

de *Política Linguística*

Universidade Estadual de Marília
Departamento de Letras

**Política Linguística:
Princípios e Problemas**

Armando Jorge Lopes

Livraria Universitária
Universidade Eduardo Mondlane

Título: Política Linguística: Princípios e Problemas

Autor: Armando Jorge Lopes

Editor: Livraria Universitária, UEM

Maquete, composição e impressão: Imprensa Universitária, UEM

Capa (ilustração): Xilogravura de José Tangawizi, (Nandimba, 1983);

(design): Alda Costa e Gianfranco Gandolfo.

Copyright: 1997 Livraria Universitária, UEM

É permitida a reprodução parcial do livro para fins de estudo privado.
É proibida a reprodução total ou a reprodução de cópias múltiplas de
extractos. Para estes casos deve ser solicitada autorização, por escrito,
ao editor.

Tiragem: 1000 exemplares

Registo: 01431/FBM/97

Maputo, Moçambique, 1997

Sumário

Abreviaturas 7

Introdução 9

1. Sobre terminologia 13

2. Sobre o papel das línguas bantu 21

3. Sobre a naturalização do Português 37

4. Sobre abordagens ao ensino da língua inglesa 59

Abreviaturas

ELI/ELT	Ensino da Língua Inglesa
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
LB	Língua Bantu
LE	Língua Estrangeira
L1	língua primeira
L2	língua segunda
L3	língua terceira
PE	Português Europeu
PEP	Português Europeu Padrão
PM	Português Moçambicano
PMnP	Português Moçambicano não-Padrão
PMP	Português Moçambicano Padrão
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UEM	Universidade Eduardo Mondlane

Introdução

Este livro pretende dar respostas tentativas a algumas das difíceis ou complicadas perguntas que, em diferentes ocasiões, me foram feitas sobre política e planificação linguística. Dou as respostas com espírito de humildade e abertura, com o entendimento de que cada pergunta tem, normalmente, mais do que uma resposta e convido o leitor a discordar comigo e a manifestar as suas ideias neste domínio de forma igualmente aberta. As perguntas mais comuns foram do tipo: Se não se pode chamar 'dialectos' às línguas indígenas moçambicanas, como nos devemos referir a elas? O Português pode ser considerado uma língua moçambicana? O que se pode fazer para promover as línguas africanas? Existe um modelo ideal de educação através de língua materna? O que se entende por moçambicanização do Português? O Português Europeu deve constituir o modelo padrão em Moçambique? O método de ensino comunicativo é a melhor forma de ensinar Inglês em Moçambique?

Encontrar a melhor maneira de organizar e apresentar as minhas respostas em forma de livro não foi fácil. Em vez de responder individualmente a cada pergunta (eram mais de trinta), tomei a decisão de extrair os pontos essenciais das potenciais respostas a cada pergunta individual e, em seguida, compor, sob uma 'cobertura' temática, um texto corrido baseado na inter-relação e interdependência de questões e tópicos provocados por uma pergunta ou conjunto de perguntas. Centrei o meu argumento em aspectos seleccionados que considere importantes para discussão e procurei ser mais explícito e sistemático do que, provavelmente, fui quando tive de responder a várias perguntas feitas em encontros profissionais e na sala de aulas.

Escrevi este livro de um modo que espero seja do interesse não só de leitores familiarizados com a maior parte dos tópicos mas também do interesse de leitores que tenham prazer em ler sobre os mesmos. Desejo que o livro seja útil aos dois grupos de leitores.

A génese deste livro foi uma comunicação intitulada "Language Policy in Mozambique: A Taboo?", em que procurei formular uma proposta de uma nova política linguística para a situação de Moçambique pós-guerra, com o pressuposto de que a promoção das línguas indígenas deveria implicar a aquisição de estatuto de língua oficial (não apenas a sua utilização como expressão de etnicidade) e de que o Português teria de ser promovido como 'língua de ligação' a nível nacional. A comunicação foi apresentada ao I Congresso Mundial de Linguística Africana realizado em Kwaluseni há cerca de três anos e pareceu ter suscitado interesse no seio dos participantes. Foi feita uma apresentação posterior desta comunicação, incluindo já novas reflexões, num encontro profissional aberto ao público em Maputo e as mesmas questões foram, igualmente, discutidas numa série de aulas e seminários para estudantes de Linguística Aplicada. A minha tentativa de resposta a algumas das perguntas colocadas durante estes diferentes momentos de interacção constitui a essência do presente livro.

O livro tem quatro secções. A Secção 1 mostra, brevemente, quão sensíveis podem ser as definições de conceitos como 'língua indígena' e outras, especialmente quando se procura especificá-las à luz de parâmetros históricos e sócio-políticos que são próprios de um determinado Estado. Embora tenha retido em mente estes parâmetros, o meu objectivo aqui não foi discuti-los mas sim clarificar dois ou três conceitos centrais utilizados ao longo do livro. Referência a terminologia mais restrita é feita nas respectivas secções. A Secção 2 defende que uma política linguística racional deve incluir funções concretas para as línguas indígenas e, muito em particular, incluir uma

referência sobre educação em língua materna, a médio prazo. Discutem-se, igualmente, as vantagens de um 'modelo de bilinguismo inicial' na educação. A Secção 3 introduz o conceito supra-linguístico de 'naturalização' do Português. Neste contexto, faz-se uma discussão do termo 'Português Moçambicano', uma sugestão para que as abordagens à gramática de uma nova variedade beneficiem de considerações discursivas e cognitivas e uma proposta de compilação de um 'Léxico de Usos' bem como de estudos em retórica contrastiva. A Secção 4 discute criticamente os prós e contras de vários métodos de ensino do Inglês como língua estrangeira, particularmente no caso do ensino do Inglês em Moçambique.

Provavelmente, o leitor quererá agora saber por que motivo alguns destes tópicos (p.ex., abordagens ao ensino de língua) foram considerados no âmbito da política linguística, tema do presente livro. Embora susceptível de debate, do meu ponto de vista, as questões práticas e teóricas na investigação em contextos multilingues—tais como a promoção dos direitos das línguas indígenas, o desenvolvimento de variedades não-nativas de língua, os métodos de ensino de línguas e muitos outros assuntos da linguística aplicada como políticas curriculares ou alfabetização—mantêm entre si uma estreita ligação e interessam, realmente, à política e planificação linguística. Por vezes, entendo-as como causa de decisões tomadas em política linguística, outras vezes, como efeito destas. Desenvolver habilidades comunicativas, por exemplo, é mais do que exercitar os aprendentes no uso apropriado da língua, tanto formal como funcionalmente. Deve, igualmente, capacitar os aprendentes para se tornarem mais conscientes e tolerantes em relação às diferenças culturais, que se tornam mais visíveis no processo de aprendizagem de princípios pragmáticos e nas formas de os expressar na nova língua, como sejam o tacto, o respeito, a cortesia e outras. Esta interacção entre as habilidades linguísticas e o desenvolvimento da consciência para as diferenças culturais é relevante para a política e planificação linguística. Claro que

podia também ter discutido os métodos com respeito às línguas maternas, à segunda língua ou mesmo até em relação a uma outra língua estrangeira que é formalmente ensinada em Moçambique, o Francês. Mas, na verdade, o que procurei fazer ao longo do livro foi não só diversificar a gama de tópicos para discussão mas, ao mesmo tempo, centrar a minha atenção nas três realidades principais—Bantu, Português, Inglês—com que os moçambicanos se confrontam diariamente.

O facto de me concentrar em Moçambique não significa que o enfoque deste livro seja limitado. Acredito que algumas das questões e juízos de valor presentes no livro tenham, igualmente, relevância em outros contextos multilingues.

Finalmente, uma palavra sobre esta publicação bilingue e uma palavra de agradecimento. Escrevi o texto original na língua inglesa e tive o apoio de Alda Costa na tradução do original para a língua portuguesa. Tenho uma grande dívida para com a Alda pelo seu trabalho árduo, paciência e recomendações. Tenho também uma dívida muito especial para com Jeremy Grest, pelo seu empenho na leitura e no comentário da primeira versão do manuscrito, contribuindo para que se chegasse a um produto final melhorado. Gostaria também de agradecer a José Capão e à sua equipa pela qualidade que imprimiram à publicação, a Rafique Cassamo e aos responsáveis da UEM, através do "Projecto de Capacitação Institucional" ('Capacity Building Project'), pelo seu apoio financeiro. Como acredito que ninguém escreva o que quer que seja apenas por si próprio, devo reconhecer aqui a influência das mentes dos meus colegas no Departamento de Letras Modernas, assim como a influência das mentes de Carl James, Robert Kaplan e Jacquelyn Schachter que me iniciaram no seu saber, por muito ou pouco que queiram aceitar o meu reconhecimento. Os meus agradecimentos também a todos aqueles que fizeram as perguntas, incluindo os estudantes.

A. J. Lopes
Maputo, Março de 1997

1 Sobre terminologia

Durante o período colonial, eram essencialmente dois os termos usados pelos colonos para se referirem às línguas que desde há séculos eram faladas em Moçambique: *dialectos* e *linguas indígenas* (ocasionalmente também chamadas 'nativas' ou 'autóctones'). De facto, tratava-se apenas de um único termo, uma vez que ambos eram duas faces da mesma moeda aviltante. No contexto colonial, ambos os termos eram usados pejorativamente, significando que as pessoas falavam qualquer coisa primitiva e pouca digna de um ser humano. Reconhecia-se apenas uma única língua, o Português, o resto eram sons não articulados.

Paradoxalmente, os colonos usavam o termo eminentemente científico *dialecto* para se referirem a algo que consideravam como inferior e sem reconhecimento. O seu uso do termo 'dialecto' não tinha nada que ver com a situação em que há uma variedade de uma língua—falada numa determinada região de um país ou falada por uma determinada classe social—que é diferente em partes da gramática, algumas palavras, retórica e/ou pronúncia de outras formas da mesma língua—o verdadeiro significado do termo.

Hoje em dia, parece não haver apenas um único termo para referir as línguas indígenas e, realmente, o que existe é uma inflacção de termos para as designar. Este facto pode ser compreensível no novo contexto pós-Independência e não ser intrinsecamente negativo, mas necessitamos, certamente, de definições adequadas para vários fins, incluindo a educação e o recenseamento. Os termos mais comuns que agora se ouvem são: línguas maternas, línguas nacionais, línguas africanas, línguas nativas, línguas bantu, línguas locais, línguas moçambicanas.

Há várias maneiras diferentes de definir o termo *língua materna*, dependendo dos critérios que se usarem para o definir. Os critérios para a definição do termo são basicamente a *origem* (a língua adquirida em primeiro lugar), a *identificação* (a língua com que o falante se identifica) e a *proficiência* (a língua em que o falante é proficiente). A definição segundo o critério de proficiência não tem em conta que a falta de competência ou a fraca proficiência na língua materna original resulta de situações adversas em que o seu uso não foi promovido ou o seu ensino e/ou aprendizagem foi deficiente. Assim, a língua materna original goza de muito pouco prestígio e estatuto quando comparada com a língua de comunicação mais ampla (ex-língua colonial) que usufrui de mais reconhecimento e do estatuto de língua oficial exclusiva, como é comum em muitas partes de África. Não causa, por isso, surpresa ver alguns moçambicanos, para quem o Português é de facto a sua segunda língua, ou moçambicanos que se consideram a si próprios e são por outros considerados bilingues 'equilibrados' (quando não existe desequilíbrio aparente entre a língua materna original e o Português), ou mesmo falantes que dominam bem o Português, declararem o Português como a sua língua materna. Pode acontecer também que alguns neste grupo assumam o Português como sua língua materna não apenas por razões de promoção na sociedade, mas sim porque se identificam (ou desejam identificar-se) com esta língua. De qualquer modo, creio que a identificação é um critério melhor e mais seguro do que a proficiência, especialmente quando a identificação com uma determinada língua como língua materna é também sancionada por outros. Contudo, julgo que a melhor definição de língua materna é a que utiliza o critério de identificação em associação com o critério de origem: *a língua materna é a língua materna original (i.e., adquirida em primeiro lugar) com que o falante se identifica.*

Há ainda um problema terminológico menor relacionado com o facto do termo *língua materna* implicar a aquisição de língua através da mãe, i.e., um termo genético, etimologicamente

associado com o princípio de hereditariedade. É verdade que um bebé, em geral, adquire os seus primeiros hábitos de fala da sua mãe, mas este facto por si só não nos deve induzir a pensar que a língua é herdada geneticamente. Um bebé moçambicano nascido de pais moçambicanos na África do Sul pode, dependendo da língua que é utilizada em casa, crescer adquirindo o Inglês como sua língua materna. É por esta razão que alguns linguistas preferem usar o termo *vernáculo* porque denota lugar de nascimento ou localidade, mas a utilização deste termo é talvez ainda mais problemática do que a do termo língua materna.

Quanto ao termo *língua nacional*, este é utilizado, com frequência, de diferentes maneiras. Se nacional estiver associado a reivindicações nacionalistas de autenticidade e se o Estado lhe atribuir algum reconhecimento, então todas (ou quase todas) as línguas indígenas se podem qualificar como nacionais. Se nacional for interpretado como querendo significar âmbito nacional, então somente algumas (ou nenhuma) línguas indígenas se podem qualificar como nacionais. Argumenta-se, frequentemente, que esta segunda interpretação é a mais adequada, do ponto de vista sócio-político. Contudo, julgo que os moçambicanos usam muitas vezes o termo 'nacional' para fazer uma distinção entre as línguas indígenas e a língua oficial (Português). E o que é interessante aqui, se se adoptar a segunda interpretação, é que o Português, em Moçambique, acabaria por ser mais nacional do que as línguas indígenas porque é a principal língua utilizada em todo o país—uma espécie de língua franca nacional. Alguns europeus, americanos e africanos consideram a associação nacional-autenticidade (a primeira interpretação acima mencionada) em termos de uma associação com nacionalidades étnicas, que eu penso não ser desejável de um ponto de vista sócio-político. E, de facto, há mesmo uma tendência de associar o termo 'oficial' com as chamadas línguas de comunicação mais ampla (europeias) e o termo 'nacional' com as línguas africanas. No entanto, é verdade que

as fronteiras conceptuais e as relações entre os termos *oficial* e *nacional* não parecem ser muito claras na maior parte dos casos. E em relação ao termo 'oficial', julgo que é necessária uma definição mais esmerada do conceito de *língua oficial* e de conceitos relacionados como 'nacional', 'constitucional', 'legal' e por aí adiante. Por exemplo, uma língua oficial é uma língua que se pode utilizar (se outras condições o permitirem) ou uma língua que se deve utilizar para este ou aquele fim nesta ou naquela situação?

O uso do termo *língua local*, entendido muitas vezes como sinónimo de língua nacional, não pode, obviamente, ser qualificado como um meio de comunicação nacional supra-étnico, embora, em Moçambique, certas línguas indígenas desempenhem o papel de verdadeiras línguas francas em grandes espaços do território. Na realidade, há bebés moçambicanos que nascem com uma determinada língua local (a sua L1, i.e., língua materna), crescem aprendendo uma língua franca local (regional) que é a sua L2, i.e., língua segunda, e quando chega a idade escolar, aprendem o Português como sua língua terceira.

Por outro lado, as línguas indígenas de Moçambique são também, algumas vezes, referidas como *línguas moçambicanas* e mais frequentemente como (pelo menos, entre académicos) *línguas bantu*. Parece-me que o termo 'línguas moçambicanas' tem sido, principalmente, usado para querer dizer que as línguas não-indígenas são línguas não-moçambicanas e, por consequência, a chamada língua 'importada' (Português) é categorizada como uma língua não-moçambicana. Apesar disso, não me surpreenderia ver o Português reconhecido no futuro como uma língua moçambicana, em resultado da sua contínua *naturalização* (termo introduzido mais adiante neste livro), e quando as línguas bantu adquirirem estatuto de línguas oficiais: uma espécie de contrapartida, no sentido em que o Português Moçambicano é reconhecido como uma língua moçambicana com um estatuto idêntico ao das línguas bantu, que se terão tornado então oficiais. Não há nada de

absurdo no que acaba de ser dito, e se a experiência de outras nações, de algum modo, nos servir para alguma coisa, devemos investigar, por exemplo, porque é que e como é que a Constituição Federal da Índia declarou, recentemente, o Inglês como língua indiana, e o fez constar, conjuntamente com quinze línguas indígenas, na lista das línguas que gozam de estatuto de língua oficial.

De momento, e para evitar o uso indiscriminado de terminologia, sou a favor (e recomendo) do uso do termo *bantu* para as línguas faladas desde há séculos em Moçambique.

2. Sobre o papel das línguas bantu

... a língua portuguesa... a língua portuguesa... a língua portuguesa...

O desenvolvimento da língua portuguesa... a língua portuguesa... a língua portuguesa...

Por outro lado, as línguas indígenas... a língua portuguesa... a língua portuguesa...

... a língua portuguesa... a língua portuguesa... a língua portuguesa...

O desenvolvimento da língua portuguesa... a língua portuguesa... a língua portuguesa...

2 Sobre o papel das línguas bantu

... a língua portuguesa... a língua portuguesa... a língua portuguesa...

... a língua portuguesa... a língua portuguesa... a língua portuguesa...

Os moçambicanos que falam a língua portuguesa adquiriram através desta língua um poder sem precedentes no que se refere à sua mobilidade e ascensão social. Por força de acidentes políticos e económicos da história, o Português assumiu a hegemonia linguística, em detrimento dos falantes exclusivos de língua bantu ou principalmente de língua bantu. É seria ingénuo esperar sinais repentinos de mudança em relação ao poder de que goza o Português, local e internacionalmente. O factor linguístico (i.e., a pressão exercida pelas chamadas línguas de comunicação mais ampla como o Inglês, o Francês, o Português) tem sido utilizado para sustentar uma certa lógica de influência económica praticada por países poderosos sobre nações menos desenvolvidas e até mesmo entre parceiros poderosos. Um exemplo recente que vem a propósito—no próprio seio da União Europeia—foi a recusa britânica de concordar com a introdução, proposta pelos seus parceiros continentais, de uma política de duas línguas estrangeiras para todas as escolas europeias, por receio de que tal proposta pudesse enfraquecer a posição dominante da língua inglesa no mundo, e por isso fazer perigar os interesses britânicos (e não só estes) em todo o globo. De facto, as raízes da agora globalizada língua inglesa são hoje mais profundas do que o eram no passado colonial, e isto graças ao poderio da América na arena internacional.

É desnecessário dizer que, devido ao poder que adquiriram através dos seus impérios, outros países ex-coloniais partilham e defendem, igualmente, a mesma lógica de influência, incluída nesta a língua, que é alegadamente disseminada como principal facilitadora de trocas económicas e comerciais com as antigas regiões colonizadas. Mesmo numa situação como a nova África do Sul,

em que recentemente se concedeu a onze línguas o estatuto oficial, pode notar-se que está rapidamente a ganhar terreno um processo de anglicização a todos os níveis do governo. Quanto ao Inglês, eu não partilho o cepticismo britânico porque a história contemporânea já sancionou, na prática, esta língua como a língua franca internacional. O que as antigas potências coloniais (não só mas especialmente) precisam é de ser mais sensíveis para com outras especificidades que não apenas as associadas ao negócio, e mostrar, através da acção, que se está a operar, realmente, uma mudança de consciência. A introdução em Portugal de estudos de língua e cultura bantu constituiria, certamente, um exemplo de como cultivar nos jovens a capacidade de identificar, compreender e aceitar os que partilharam a história. Mas ao mesmo tempo, só se podem contrabalançar realidades desequilibradas e ultrapassar estigmas enraizados, se as nações recém-independentes se esforçarem mais por mudar as atitudes dos seus povos em relação às línguas nativas que, durante a longa noite colonial, não gozaram de reconhecimento e estatuto, e se se iniciar a implementação de políticas realistas que visem garantir uma base segura para as línguas até então negligenciadas.

A utilização das línguas bantu no funcionamento dos tribunais constituiria, seguramente, um exemplo pragmático de um tipo de política susceptível de ser materializada a curto e médio prazos. Experiências a realizar, por exemplo ao nível rural, indicariam a vontade, por parte das autoridades, em promover as línguas bantu moçambicanas e em assegurar que a justiça fosse adequadamente exercida. Se e quando fosse necessário, deveria haver interpretação (língua bantu-língua portuguesa-língua bantu) não só para garantir o direito humano do indivíduo de utilizar a sua língua materna —e sem dúvida no caso de réus pobres e analfabetos— mas também para conveniência dos magistrados formados sob influência da "escola ocidental". A proficiência em Português do intérprete teria de ser adequada para se evitar a

ocorrência de erros judiciais inesperados. Sugiro, igualmente, que se escreva a sentença tanto na língua bantu utilizada durante os procedimentos no tribunal como na língua portuguesa.

Um segundo exemplo, em meu entender, e cuja implementação poderia ocorrer a curto e médio prazos, tem a ver com o Parlamento. Sinto que a utilização exclusiva do Português no Parlamento constitui para alguns parlamentares um impedimento real para a comunicação e participação nos debates. Compreendo que não seja possível encontrar uma solução técnica para este problema num futuro próximo. Contudo, o problema talvez pudesse ser parcialmente resolvido recorrendo-se aos meios de comunicação públicos, especialmente a televisão. Estou a pensar num programa mensal sobre o Parlamento, que poderia ser conduzido em línguas bantu e com legendas em Português. Há, certamente, muitas maneiras de como realizar um programa deste tipo. Creio que um número considerável de parlamentares aproveitaria o tempo a eles destinado para dizer o que sentiam ter sido comunicado de forma não satisfatória em Português durante as sessões, compensando, assim, a sua falta de proficiência, ou para manifestar o que não tinham tido à vontade para dizer durante os debates.

Quanto a políticas a médio e longo prazos, gostaria de sugerir um enfoque na educação através de língua materna. E é legítimo perguntar: Porque é que a educação em língua materna deve ser encorajada no contexto de uma política linguística oficial em Moçambique?

Não tenho qualquer dúvida sobre a resposta que daria a esta pergunta, embora deva reconhecer que, quando se pensa em implementação no futuro, tenham ainda que ser ultrapassados consideráveis obstáculos de ordem atitudinal, educacional, económica, política e outros. A médio prazo poderia considerar-se a planificação, experimentação e avaliação iniciais, mas a implementação definitiva só seria possível, de forma realista, a longo prazo.

A educação em língua materna deve ser encorajada, pelo menos, pelas seguintes razões:

- (1) todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos (línguas bantu, língua portuguesa, línguas asiáticas) têm igual valor e são capazes de exprimir quaisquer pensamentos e conceitos—ou deveriam sê-lo, se fossem atribuídos os necessários recursos às línguas que requerem maior desenvolvimento e promoção;
- (2) todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos devem ter os mesmos direitos e ser utilizadas em vários domínios, incluindo na educação;
- (3) os resultados de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo indicam que as crianças aprendem conceitos básicos e são alfabetizadas mais efectivamente na sua língua materna;
- (4) num país multilingue como Moçambique, onde o Português desempenha o papel de língua franca, o bilinguismo individual entendido como recurso da sociedade deve ser fomentado por políticas que o encorajem nas escolas; em diferentes estudos, crianças multilingues demonstraram maior flexibilidade cognitiva do que crianças monolingues, especialmente em matemática e ciências.

O que acaba de ser dito poderá parecer atraente mas pouco realista quando se pensa em programar e implementar, face aos enormes problemas do país. E quando não há relação entre ideias, intenções ou declarações de política e a forma como serão postas em prática, estas são idealistas e acabam por ter pouco valor. Qualquer proposta deve estar relacionada com a vida real e conduzir a realização prática. Devo acrescentar que

se uma proposta de política pretende ter algum sucesso, a avaliação e as recomendações para implementação são, de entre todos os componentes de uma política, os que considero indispensáveis.

Há dois anos, sugeri que o Estado introduzisse a educação através de língua materna para a alfabetização inicial e introduzisse um modelo apropriado e exequível de ensino bilingue para a educação formal. Embora não tenha desenvolvido então este assunto, dei, no entanto, a entender que, dada a realidade económica do país, as disparidades de desenvolvimento e o acesso desigual aos recursos básicos e a recursos extra, entre regiões distintas e entre as áreas rurais e urbanas, uma política de educação em língua materna deveria estabelecer prioridades. Tal como eu a entendo, uma política racional deve considerar os três elementos prioritários seguintes:

- (1) consciencialização e melhoramento de atitudes em relação às línguas indígenas;
- (2) escolha cuidadosa de um modelo de ensino bilingue; e
- (3) qualidade de todo o programa.

Um programa de consciencialização de língua cuidadosamente planificado pelas autoridades educacionais tem de conseguir explicar aos pais, professores e crianças as implicações de se ensinar e aprender através de uma determinada língua de ensino (língua materna, língua de comunicação mais ampla ou ambas) e conseguir convencê-los das vantagens pedagógicas e culturais associadas à promoção da educação em língua materna e à promoção do bilinguismo individual e na sociedade. Há muitos tópicos de que podemos falar em linguagem simples (evitando termos técnicos) tais como: línguas de baixo estatuto por oposição a línguas de estatuto elevado e a razão para tal; aprendizagem empobrecida de língua, isto é, as línguas maternas correm o risco não só de se tornarem subdesenvolvidas mas também de não serem

aprendidas adequadamente se não forem utilizadas na educação formal; desenvolvimento da língua materna e cultura da criança se a sua língua for utilizada na sala de aulas; programas de educação em que a língua de ensino não é a língua primeira de todas as crianças ("submersão") e programas de transição como exemplos de assimilação, embora em grau diferente; porque motivo o bilinguismo é uma necessidade para os aprendentes como indivíduos e uma necessidade por razões de democracia; etc.

Mudar atitudes não é fácil e mesmo depois de tudo ter sido dito e feito, muitos pais e professores poderão continuar a preferir a educação através do uso exclusivo do Português. Isto pode acontecer pelo facto de estarem mais interessados nos aspectos práticos pedagógicos da língua de ensino, que eles creem estar melhor assegurados no caso do uso do Português, do que com aspectos relacionados com a promoção das línguas bantu, promoção do bilinguismo individual e social e preservação da cultura através do uso da língua materna na educação formal. Naturalmente, as estruturas educacionais terão de ser receptivas e ter em conta todas as correntes de opinião, de modo a encontrar o melhor equilíbrio possível entre diferentes pontos de vista. São, no fim de contas, os fundos públicos que vão ser utilizados para manter, apoiar e promover outras línguas para além do Português.

O segundo elemento da política é, igualmente, crucial. Cada modelo bilingue de ensino será, certamente, apropriado em certas circunstâncias (e para alguns fins) e não apropriado em outras. No caso de Moçambique, parece que o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) é presentemente favorável a um modelo que utiliza uma língua bantu (L1) como língua de ensino nos primeiros anos da instrução primária, como um estágio em direcção ao ensino posterior exclusivamente apenas em Português. O INDE tem vindo a experimentar este tipo de modelo em Gaza e Tete desde 1993, através de um programa financiado pelo PNUD e pelo Banco Mundial. De acordo com este 'modelo de transição

gradual para a L2', o Português, que é ensinado apenas como disciplina no início do primeiro nível do ensino primário (classes 1-5), substitui a língua bantu como única língua de ensino a partir de um determinado momento neste nível. Parece que o INDE precisa ainda de aprofundar a investigação antes de poder fazer sugestões sobre a melhor forma de operar a transição. No contexto deste modelo em processo de implementação, penso que é razoável aceitar que os investigadores do INDE precisem de adquirir maior experiência a médio prazo à medida que vão implementando o projecto, afim de melhorar o modelo, particularmente em aspectos relacionados com o momento de mudança para a L2 como língua de ensino, bem como para decidir sobre se se deve continuar ou não com o uso da L1 para ensinar algumas disciplinas durante um ano ou mais a partir do momento em que já tenha ocorrido a transição para a L2 como língua de ensino. Este não é, contudo, o tipo de modelo que considero mais adequado para o contexto moçambicano. Enumero, a seguir, as três razões principais pelas quais não o aprovo.

Se tomarmos em consideração os recentes resultados de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo, assim como o princípio do direito à educação em língua materna, faz certamente pouco sentido que crianças moçambicanas, para quem o Português é língua materna, sejam forçadas a aceitar o ensino inicial através de uma língua que para elas não é nativa. Claro que as crianças falantes de língua bantu como L1 constituem a maioria num país que é, primeiramente, 'bantófono' (é um exagero grosseiro referir Moçambique como 'lusófono'). Mas ao mesmo tempo que defendo a língua bantu como língua de ensino (pelo menos para a alfabetização inicial e os primeiros anos de escola primária, dadas as actuais limitações de alargar esta prática a classes mais avançadas) para as crianças moçambicanas falantes de línguas bantu como L1, defendo igualmente o direito do Português como língua de ensino para os consideráveis números (especialmente nas áreas urbanas) de crianças moçambicanas falantes de

Português como L1. É verdade que algumas destas crianças são oriundas de famílias em que os pais interagem algumas vezes em língua bantu e outras vezes em Português. Mas é também verdade e um facto real que nas duas décadas depois da Independência, muitas famílias e crianças moçambicanas se tornaram, primeiramente (se não exclusivamente) falantes de Português. Pode ser objecto de debate se este facto resultou ou não apenas de acidentes de história. Mas o que me parece ser mais importante, neste momento, é que nos casos de desequilíbrios históricos, estes deverão ser resolvidos de forma equitativa. O modelo de transição, actualmente sob experimentação selectiva, promove, essencialmente, a chamada "discriminação positiva" e continuaria a promovê-la, se fosse implementado amplamente em todo o país nas escolas que são frequentadas juntamente por crianças falantes de língua bantu como L1 e falantes de Português como L1. Considero que as políticas de discriminação positiva são, por natureza, perniciosas, e Moçambique poderia passar bem sem elas. Um modelo bilingue apropriado deverá ser capaz de acomodar as necessidades de ambas as partes e ser capaz de fomentar o bilinguismo individual, desde os primeiros dias da criança na escola.

A segunda razão que me leva a não concordar com o modelo tem a ver com o facto de crianças que têm uma língua bantu como língua materna e que são ensinadas através de língua bantu como língua de ensino nos seus primeiros anos de escolarização poderem ficar em desvantagem por terem de competir com os seus colegas falantes de Português como L1 em aulas em que o Português fosse usado como língua de ensino, quando a mudança (4a. classe?) tivesse lugar e daí para a frente. Um eventual atraso de alguns anos no uso do Português como língua de ensino pode resultar em competência empobrecida nesta língua nas classes mais avançadas e pode ser difícil de compensar, especialmente no caso das crianças falantes de língua bantu como L1. É por este motivo que sou a favor de um modelo que permita facilitar o

bilinguismo aditivo. Para além disso, em contextos experimentais, o 'modelo de bilinguismo inicial' tem mais hipóteses de reduzir os riscos de incompetência futura em Português do que o 'modelo de transição gradual'. Se a actual experiência falhar em relação ao Português (oxalá que não), quem assumirá a responsabilidade pelas centenas de crianças que desejam progredir nos seus estudos?

A terceira razão assenta no seguinte: se uma criança estudou na 1a. classe um conjunto de disciplinas, digamos, através de Cinyanja (uma língua bantu), ficaria, certamente, em desvantagem, se fosse transferida para uma outra escola numa zona diferente do país que tivesse ensinado as disciplinas através de uma outra língua de ensino, por exemplo, Xironga (outra língua bantu). Como poderia esta criança ingressar na 2a. classe, dadas as novas circunstâncias?

Uma grande parte destes problemas pode ser resolvida se for adoptado um modelo que promova o *bilinguismo inicial*. Neste modelo, utilizam-se como línguas de ensino, desde o início, uma língua bantu e o Português. O 'modelo de bilinguismo inicial' é também um modelo de transição uma vez que a mudança para um ensino apenas em Português terá lugar em algum momento durante a escolarização primária. Mas ao contrário do 'modelo de transição gradual para o Português', na proposta de 'bilinguismo inicial', a mudança para o Português como língua de ensino, ocorre depois de um período em que o Português, juntamente com a língua bantu, tenha já sido utilizado como co-língua de ensino. Para o 'modelo de bilinguismo inicial', os professores devem ser, sem dúvida alguma, bilingues, numa língua bantu e Português e, se possível, trilingues, com duas línguas bantu. Professores e alunos utilizam tanto a língua bantu como o Português desde o início da escola primária e em todas as disciplinas. Mesmo no caso do Português como disciplina na 1a. classe e daí em diante, as crianças falantes de língua bantu como L1 que necessitarem de usar a sua língua bantu para clarificação e/ou informação devem ser incentivadas pelo professor a fazê-lo.

Tal procedimento pode ajudar os alunos a melhorar a sua compreensão sobre o que se tem estado a falar ou sobre o que se espera que façam em Português. O contrário (i.e., o recurso ao Português), no caso das crianças falantes de Português como L1 a estudar uma língua bantu como disciplina, deve ser também incentivado. A propósito, a língua bantu como disciplina não foi contemplada no currículo em experimentação, mas julgo que deve fazer parte de um currículo elaborado à luz do 'modelo de bilinguismo inicial'. Tal como para a fala, e tendo em mente que o Português se tornará a língua formal nas classes mais avançadas, as crianças praticando a escrita em Português devem, igualmente, ser incentivadas—quando necessário—a explorar as suas ideias e a organizar os seus pensamentos através da língua bantu. A este respeito, investigação recente realizada na Grã-Bretanha mostrou que as crianças bilingues aprendem a escrever em Inglês como Língua Segunda ("ESL") mais facilmente se os seus professores bilingues também utilizarem a língua materna das crianças, quer seja o Galês ou o Punjabi, como meio de as ensinar a escrever na L2.

Passo agora a destacar, de forma breve, algumas **características gerais básicas** da minha proposta de versão de 'modelo de bilinguismo inicial':

- o primeiro nível do ensino primário consiste de cinco classes (da 1a. à 5a.). Sugiro que a mudança para o ensino exclusivo através do Português L2 ocorra na 4a. classe;
- antes da 4a. classe, o professor e as crianças devem utilizar tanto a língua bantu como o Português como línguas de ensino em todas as disciplinas;
- quer a língua bantu como disciplina quer a língua portuguesa como disciplina devem fazer parte do currículo, da 1a. classe até ao fim da 3a. classe; para fins de clarificação na fala e exploração de ideias antes de uma actividade de escrita na L2, as crianças devem ser incentivadas a usar a sua língua nativa;

- a avaliação periódica e os testes devem permitir que os alunos utilizem a sua língua materna ou qualquer língua (língua bantu ou língua portuguesa) em que se sintam mais à vontade; contudo, só deverá ser permitida a utilização do Português para a avaliação e testagem do Português como disciplina, e apenas a língua bantu para o caso da língua bantu como disciplina.

As vantagens do 'modelo de bilinguismo inicial' sobre o 'modelo de transição gradual' são, fundamentalmente, as seguintes:

- (1) **protege o direito da criança ao ensino através da sua língua materna.** Não considere, no entanto, ainda o uso de línguas de ensino que não fossem a língua bantu e a língua portuguesa. As línguas asiáticas faladas nativamente por crianças moçambicanas devem, logo que haja condições para tal, ser, igualmente, tidas em conta no futuro;
- (2) **abre caminho para uma eventual educação bilingue em toda a escolarização** para as futuras gerações, uma vez que a abordagem do bilinguismo inicial pode, de forma razoável e gradual, ser alargada a níveis mais avançados. Alargada, primeiramente, à 4a. e 5a. classes do primeiro nível do ensino primário e, posteriormente, ao segundo nível do ensino primário (6a. e 7a. classes);
- (3) **promove a utilização das línguas bantu de uma maneira mais justa e humana.** A lógica subjacente ao 'modelo de bilinguismo inicial' visa desenvolver a proficiência não só no Português mas também nas línguas bantu. Esta será ainda mais desenvolvida quando o 'modelo de bilinguismo inicial' for seguido

de um 'modelo de educação bilingue em toda a escolarização'. No 'modelo de transição gradual para o Português', a língua bantu é usada como meio em vez de como um fim em si, porque se considera que adquirindo, em primeiro lugar, capacidades através da língua bantu, a sua transferência para a língua oficial (Português) será melhor conseguida. Embora o 'modelo de transição gradual' seja muito habitual na educação de crianças, filhas de emigrantes em contextos progressistas como os de países da Escandinávia, etc. e também em algumas ex-colónias britânicas, a verdade é que neste modelo, a língua materna não tem valor intrínseco. O seu valor é apenas instrumental;

- (4) reduz os riscos de abaixamento de nível no que se refere à proficiência na língua portuguesa em classes mais adiantadas, porque esta língua é, igualmente, utilizada como língua de ensino desde o início da escola primária.

Devo, contudo, admitir que a quantidade e a qualidade de recursos necessários para pôr em prática o 'modelo de bilinguismo inicial' são consideráveis. Esta é talvez a maior desvantagem deste modelo, particularmente, em contextos economicamente desfavorecidos. No entanto, creio que se a qualidade não for considerada e assegurada em primeiro lugar e acima de tudo, os programas, de qualquer que seja o modelo, estão condenados ao fracasso à nascença. Assim, vale a pena intensificar esforços e angariar recursos com vista a pôr em prática o melhor modelo possível. Em última instância, a questão dos recursos no que se refere à política e planificação linguística será, sem dúvida alguma, influenciada pela VONTADE POLÍTICA.

Tendo tratado, anteriormente, as atitudes e o modelo bilingue, vou agora concentrar-me no terceiro elemento de

prioridade que sugiro, i.e., a **qualidade de todo o programa** e vou centrar a minha atenção em certos requisitos indispensáveis para materializar este objectivo.

Em primeiro lugar, é impossível conceber e tentar materializar um programa em que todas as línguas bantu estejam contempladas ao mesmo tempo. A escolha das línguas deve guiar-se por uma definição gradual de prioridades que tenha em conta as limitações dos recursos existentes. Em determinados contextos, há professores mais qualificados —alguns dos quais podem receber formação adicional— e melhores recursos adicionais (como, por exemplo, o meio em que se fala a língua e o acesso a materiais didácticos principalmente produzidos em países vizinhos) do que em outros contextos. Quer a utilização da língua bantu no seu meio, quer a homogeneidade linguística na sala de aulas constituem uma constante e são, certamente, factores de peso no campo, mas as escolas nas zonas rurais estão, normalmente, menos equipadas em termos de professores formados e materiais didácticos. É preciso equilibrar devidamente prioridades e necessidades entre as áreas rurais e urbanas.

Em segundo lugar, devem ser elaborados planos de estudo e currículos bilingues (Bantu/Português) de modo a desenvolver uma proficiência efectiva em cada par de línguas. Os manuais bilingues devem ser preparados de tal modo que permitam ao professor e aos alunos utilizar a sua língua materna sempre que houver dificuldades na compreensão de ideias na L2. Do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista da publicação, os manuais bilingues poderão constituir uma proposta mais atraente do que a proliferação de manuais comparáveis em cada par de línguas (p.ex., o manual de história em Emakhuwa e uma versão comparável em Português, e assim por diante em relação a outros pares de línguas).

Em terceiro lugar, os professores devem ter um grau de proficiência elevado tanto na língua bantu como em Português e ser competentes em metodologia. Tudo isto requer uma

formação séria e adequada. O bilinguismo ou o trilinguismo do professor deve ser especialmente compensado, em particular, financeiramente.

Em quarto lugar, a calendarização para a concepção do currículo, a elaboração de manuais bilingues e materiais didácticos adicionais e a formação de professores competentes deve ser realista. A falta de qualidade em qualquer das componentes da política de educação em língua materna pode provocar o caos e fazer com que cada um dos envolvidos deseje voltar para trás, para a antiga opção do Português como língua de ensino exclusiva. Má definição de política, má programação e má implementação são as melhores receitas para o desastre.

Todo o empreendimento é gigantesco e exige esforços de diferentes sectores da sociedade. Os sistemas formais de educação nos países em desenvolvimento (Moçambique não é excepção) estão parcialmente disfuncionais e operam com recursos limitados, incluindo os financeiros. Os sistemas formais de educação são fundamentais para o estabelecimento de políticas que promovam o desenvolvimento e reforcem as estruturas democráticas, mas o potencial existente no sector não formal não pode ser ignorado. As várias confissões religiosas e as ONGs, em particular, devem ser envolvidas no esforço de activar os grupos sociais e os grupos de pressão linguísticos existentes e de criar novos grupos capazes de articular propostas fundamentadas sobre a componente de língua nas políticas de educação e actuar de acordo com elas. A educação através da escola e a educação exterior à escola devem complementar-se uma à outra e não podem ser colocadas uma contra a outra. Cada grupo de defesa da língua necessita de meios apropriados para dar mais poder à utilização da sua língua. E o grupo de pressão a favor do Português ficaria seriamente enfraquecido se não envolvesse os outros grupos de defesa das línguas nos seus esforços de fazer de Moçambique um país multilingue viável.

3 Sobre a naturalização do Português

formação social e cultural. O indivíduo em a língua não se desenvolve de forma social e culturalmente independente, em contextos sociais.

Desse modo, a aquisição da língua não é um processo natural, mas sim o resultado de uma interação entre o indivíduo e o contexto social. A aquisição da língua é um processo social e cultural, que envolve a interação entre o indivíduo e o contexto social. A aquisição da língua é um processo social e cultural, que envolve a interação entre o indivíduo e o contexto social.

Logo, a aquisição da língua é um processo social e cultural, que envolve a interação entre o indivíduo e o contexto social. A aquisição da língua é um processo social e cultural, que envolve a interação entre o indivíduo e o contexto social. A aquisição da língua é um processo social e cultural, que envolve a interação entre o indivíduo e o contexto social.

Logo, a aquisição da língua é um processo social e cultural, que envolve a interação entre o indivíduo e o contexto social. A aquisição da língua é um processo social e cultural, que envolve a interação entre o indivíduo e o contexto social.

O que quero dizer com o termo *naturalização*?

Naturalização é a aceitação por parte de uma comunidade de indígenas de uma língua que lhe é alheia e à qual concedeu estatuto de cidadania. Esta aceitação pressupõe uma adaptação contínua desta língua às novas realidades (indigenização ou nativização) bem como o reconhecimento de que a *utilização* das formas e significados da nova variedade *não-nativa* (níveis de realização) serve o seu propósito funcional.

As novas realidades são os novos contextos cultural, social, filosófico, político e linguístico. A visão global que eu adopto sobre a naturalização assenta no princípio de que a naturalização é característica tanto do produto como do processo. Em relação ao ponto de vista da naturalização-como-produto, o enfoque está nas manifestações não-nativas imediatamente audíveis e visíveis: realizações de superfície, desde as inovações na pronúncia às inovações lexicais, sintácticas, semânticas e discursivas. Por outras palavras, o produto falado ou impresso ('output') dos novos contextos nos quais funciona a variedade não-nativa de língua. O ponto de vista da naturalização-como-processo envolve considerações sobre como o produto foi produzido e/ou como é aceite e utilizado. Este ponto de vista tem em consideração os factores que condicionam não só a produção mas também a compreensão e a utilização das inovações. Alguns dos factores são as motivações dos falantes para aprender uma língua 'importada' e as suas atitudes em relação à sua naturalização, estratégias gerais de aprendizagem de língua, influência do substrato cultural, social e linguístico do aprendente, fraco ensino, ausência de um modelo consistente para a prática da língua e nível de educação formal (ou falta dele). Muitas vezes,

os processos não são tão acessíveis como os produtos deles resultantes e são muito mais difíceis de descrever. Mas não foi por esta razão que me contive em me aventurar aqui num empreendimento descritivo. Esta Secção visa, sim, uma reflexão, do ponto de vista do processo, de alguns problemas e princípios que influenciam o modo como a naturalização do Português em Moçambique pode ser abordada, em particular, os que se relacionam com atitudes sobre a existência ou não do Português Moçambicano (PM) bem como sobre a apropriação, aceitação e utilização de inovações. Assuntos que são, por vezes, causa da subida da tensão arterial.

O Português vem sendo modificado na pronúncia, gramática e discurso. As palavras são usadas de maneira diferente e novas palavras são introduzidas. Tradicionalmente, tais modificações têm sido entendidas de forma purista ou de forma realista. Se a atitude é purista, a naturalização parece assinalar deficiência. Os puristas não mostram qualquer interesse pelos contextos em que a nova variedade se desenvolveu. Alguns podem até ser sinceros quando manifestam preocupações sobre a 'deterioração', mas estas preocupações não estão relacionadas com os contextos em que as inovações adquiriram forma e significado. Para além destes, há uma onda de puristas moderados que parece aceitar o processo de brasilianização do Português mas que é bastante relutante em reconhecer um estatuto para uma variedade não-nativa. De uma maneira ou de outra, puristas de diferentes matizes parecem esquecer as origens e as transformações que o Português contemporâneo atravessou (e atravessa) através do tempo. É um facto que o Português se enriqueceu no passado por influências de várias línguas. Os realistas, por outro lado, vêm a naturalização como diferença, não como deficiência. É sabido que o Português foi desde há muito introduzido em contextos novos e é também verdade que a língua foi aceite e adoptada pelo movimento de libertação. À altura da Independência, esse mesmo Português, que se tinha revelado suficientemente flexível e adaptável para

servir as realidades moçambicanas, foi então *oficialmente* naturalizado e teve direito a passaporte. Ao reconhecer que a mudança é natural e inevitável, talvez mesmo saudável, o realismo, por oposição ao purismo, assenta no princípio de que a naturalização tem de ser vista como processo. Mas, ao mesmo tempo que este princípio pode ser visto como apaziguadoramente democrático, não é um mar de rosas e eu terei oportunidade de mostrar alguns dos seus espinhos.

Tenho vindo a usar o termo 'Português Moçambicano' (PM), um termo que utilizo desde há alguns anos. Entendo que a existência do PM está para além de disputas, porque a influência dos novos contextos cultural, social e linguístico na moçambicanização do Português é há muito evidente. A língua—falada e impressa—utilizada entre nós é diferente do "Português mãe". Considero uma futilidade ter de esperar por descrições exaustivas a longo prazo para poder qualificar a nova variedade como PM. Para além disso, e dado que as variedades não-nativas adquirem, normalmente, identidades em termos de fronteiras políticas, o termo PM parece ser adequado para expressar uma dessas realidades. O rótulo PM para esta variedade lembra também experiências passadas recentes em várias situações similares, como por exemplo no Gana, onde o Inglês aí falado foi chamado Inglês Ganês.

Mas há, naturalmente, diferentes pontos de vista sobre esta matéria.

Segundo uma corrente de opinião diferente, a existência da nova variedade é também inquestionável. Contudo, o rótulo 'Português Moçambicano' é evitado, e diferentes designações tais como 'Português em Moçambique', 'Português de Moçambique' e outras são preferidas. Em meu entender, os seguidores desta corrente assumem que, uma vez que as descrições da nova variedade são ainda incipientes, não há bases para definições categóricas. É também assumido que, dado que podem existir diferenças de uso e de pronúncia entre falantes de diferentes partes do país, o termo PM é tacitamente considerado como impreciso e talvez mesmo enganador.

Esta tendência parece defender a necessidade da realização de descrições exaustivas do chamado PM antes de se poder chegar a uma decisão definitiva sobre terminologia. Poderá haver ainda outras razões que não consigo agora descortinar e interpretar.

Uma terceira corrente de opinião não está, particularmente, preocupada nem com a variedade emergente nem com a sua designação, uma vez que argumenta que uma proporção considerável da população não fala Português e, por isso, os moçambicanos devem antes preocupar-se com outros tipos de prioridades. Para alguns, os investimentos devem principalmente (e talvez exclusivamente) ser direccionados para a investigação nas línguas bantu.

Indubitavelmente, a investigação sobre o PM não deverá nunca constituir um impedimento ao estudo e promoção das línguas bantu moçambicanas. Contudo, é difícil aceitar uma visão que marginaliza segmentos instruídos da população (estes foram instruídos através do Português) bem como falantes de PM em geral: uma atitude que, acima de tudo, é radical e a que falta visão linguística. Amanhã, caso as condições o permitam, muitas pessoas tornar-se-ão, eventualmente, bilingues e talvez até trilingues. O PM tornar-se-á mesmo mais amplamente usado por causa do maior acesso à educação.

No que diz respeito à segunda corrente de opinião, é no mínimo discutível se a designação mais definitiva da nova variedade deva esperar, primeiro, por descrições exaustivas a médio e longo prazos. O meu ponto de vista é que a variedade de PM adquiriu já um estatuto ontológico, independentemente do estado actual da sua descrição. Devo, no entanto, admitir que as questões que se relacionam com a padronização—um dos espinhos para os realistas—só podem ser completamente resolvidas, quando forem feitas descrições exaustivas.

Mas o que é, realmente, o PM? Uma pergunta legítima, susceptível de provocar respostas controversas. Eu diria que o PM consiste num amplo espectro de manifestações da fala que

vão, em termos de proficiência, do bilinguismo (e em alguns poucos casos, monolingüismo em Português) ao Português 'truncado'. Tais manifestações dialectais são identificáveis na base de, pelo menos, a educação, função e identidade étnica. É, contudo, bastante difícil dizer, de momento, quantos moçambicanos usam o PM em todo o país. As estatísticas existentes estão ultrapassadas uma vez que o último recenseamento nacional teve lugar em 1980. Para além deste facto, os censos linguísticos incorrem, habitualmente, em alguns problemas: procedimentos de inquérito deficientes que tornam difícil dizer quantos e quem (e com quem) utilizam que tipo de língua; parcialidade e falta de credibilidade nas respostas a perguntas gerais sobre proficiência linguística, visto que a informação envolve auto-relato e auto-avaliação e por aí adiante. De qualquer modo, se projectarmos, pragmaticamente, os dados do passado—pese embora todo o tipo de riscos que daí podem advir—estimo, por aproximação, que de uma população de 17 milhões, 35% utiliza o PM, sendo 25% utilizadores urbanos. Contudo, é praticamente impossível prever números para o contínuo dialectal do PM. O máximo que posso fazer é tentar caracterizar e conjecturar sobre quais dos exemplos, que se seguem, constituem o PM típico.

Consideremos uma professora com formação universitária, uma secretária, um engraxador e um camponês.

Uma professora moçambicana formada usa um tipo de Português que é um dialecto do Português Europeu Padrão (PEP) na fala e, em muitos casos, com sotaque local. O seu discurso na escrita poderá ser idêntico ao discurso em PEP ou aproximar-se dele. No primeiro caso, trata-se de discurso em Português (i.e., discurso PEP) e no segundo, de discurso em Português Moçambicano (i.e., discurso PM). Uma secretária fala, normalmente, um tipo de PM—embora algumas secretárias tendam a aproximar-se do PEP—com um sotaque local. O seu discurso na escrita é PM, e raramente PEP. Não tem dificuldades de comunicação com a professora. Um engraxador fala uma versão pidginizada de PM e quase não

consegue escrever. Um camponês (entre aqueles que falam Português) possui, normalmente, um vocabulário muito limitado e usa algumas estruturas gramaticais. Fala um tipo de PM "truncado".

Obviamente, outros grupos profissionais ou sociais podem ser comparados com os grupos acima referidos e vários outros poderiam ser classificados em diferentes pontos no contínuo do PM. Por exemplo, um jornalista experiente seria, quase de certeza, comparado com a professora e a proficiência de um motorista seria, provavelmente, classificada entre a do engraxador e a da secretária. A proficiência dos motoristas de táxi situar-se-ia, certamente, mais próxima da proficiência da secretária.

Então, qual destes exemplos constitui o PM típico?

Talvez a secretária ou outro grupo que ocupe um ponto entre o motorista e a secretária no contínuo da proficiência linguística. Embora esta seja uma leitura conjectural da situação em Moçambique, o princípio importante a destacar no contexto da variação dialectal é o de que o teste supremo de eficácia consiste em saber se a língua utilizada por cada grupo satisfaz as suas próprias necessidades de comunicação. Na verdade, não apenas este tipo de necessidades, porque a língua é também um meio através do qual se pensa, se sente e se marca a identidade social. Cada dialecto serve suficientemente bem as necessidades de um grupo particular e é, por esta razão, um dialecto perfeitamente adequado. Um ponto adicional a salientar aqui, com respeito aos quatro exemplos iniciais, é o facto de eu ter implicitamente considerado a variação de acordo com a educação, posição social, substrato cultural e linguístico e a língua (variação condicionada pela fala e escrita). Mas a variação intra e inter-dialectal também funciona de acordo com a atitude (estilo ou registo), o assunto e outros.

Ora, o acesso individual ao poder, prestígio, tecnologia e mobilidade na sociedade tem sido associado, principalmente, à educação formal e proficiência em Português. Assim,

Indivíduos não pertencentes à elite e desejando ir para além da satisfação das necessidades ao seu nível têm dificuldade em competir com as principais forças sociais e os seus pontos de vista sobre quem pertence à elite e a quem vale a pena tentar igualar. Pondo a questão cruamente, um porteiro tentando ascender na escala social através da obtenção de um melhor emprego (por exemplo, um lugar de telefonista) não o conseguiria, em circunstâncias normais. Ele não passaria, quase de certeza, no tipo de entrevista de classe média baixa que seria feita para aquele lugar. A sua gramática (o seu dialecto), que está, normalmente, associada à educação formal, seria simplesmente inadequada para este tipo de entrevista. É um dialecto perfeitamente adequado mas que não lhe permitiria obter este tipo de trabalho neste tipo de sociedade. Na verdade, o acesso a melhores oportunidades de emprego em determinados escalões da sociedade está, normalmente, relacionado com a obtenção de níveis mais elevados de educação e de capacidades profissionais assim como com posição social e nível de proficiência linguística.

Numa escala que vá do menos ao mais escolarizado, a linguagem da professora ficaria, normalmente, colocada a um nível alto em qualquer sociedade. É habitualmente chamada o dialecto ou variedade 'educada'. O governo, as profissões mais reconhecidas, a imprensa, as confissões religiosas, o tribunal, os partidos políticos e o parlamento concedem ao discurso educado uma considerável medida de prestígio e implícita sanção social e política. Por esta razão, o dialecto educado, que é relativamente estável e suficientemente adequado para ser institucionalizado, deve ser considerado como o Português Moçambicano Padrão (PMP). Não é sequer preciso enfatizar que é necessário descrever o PMP com profundidade, tanto a parte nuclear comum da variedade como o que não constitui mais o núcleo comum. Os investigadores já iniciaram trabalho nesta direcção, mas temos de admitir que a tarefa é considerável. Deve envolver a descrição e formalização do PMP, bem como a descrição dos dialectos não-padrão. Trata-se

sempre de um acidente da história definir que dialecto deve ser considerado o padrão. Uma inversão de poder e prestígio na história de um país pode, eventualmente, conduzir à escolha de um dialecto para padrão que não seja a variedade educada.

Considero que há quatro razões fortes para escolher o dialecto educado como padrão. A primeira, foi o que a maior parte (se não todos) dos países fizeram. A segunda, um dialecto educado muda mais lentamente do que outros dialectos. A escrita e a imprensa pública, que normalmente utilizam o dialecto educado, actuam como que uma espécie de travão sobre a mudança, o que é bom, uma vez que uma relativa constância através do tempo serve o objectivo da padronização. A terceira, as instituições precisam de se dirigir a um público para além das várias comunidades dialectais. A quarta, o dialecto educado é sinal de identificação com uma sociedade tecnológica e serve o objectivo da interacção internacional.

Um cenário diferente daquele em que o PMP fosse o dialecto educado produziria consequências insustentáveis no que se refere ao acesso de estudantes e profissionais a livros e materiais educativos importados, bem como para a comunicação com o exterior. No caso de um cenário como este, as elites considerariam, certamente, necessária a introdução de um outro nível de ensino mais elevado do Português. Se tanto o PM como o PE (que também não é estático), nos seus processos de desenvolvimento, seguirem cada um para seu lado, o papel do PM como instrumento de acesso aos dialectos educados internacionais, na comunicação escrita e oral, perderia relevância. O PM funcionaria então, principalmente, para consumo local. Por outro lado, uma eventual introdução de um nível de ensino mais elevado do Português Internacional seria não só relutantemente aceite mas revelar-se-ia também extremamente dispendioso de implementar.

A variedade educada do PM é suficientemente distante mas ao mesmo tempo suficientemente próxima do Português

Europeu Padrão de modo a permitir a satisfação das necessidades acima mencionadas. Há, naturalmente, alguns falantes cuja língua e intuições são PEP ou quase-PEP, um modelo que utilizei para descrever a "ordem das palavras" segundo princípios 'FSP' ('Functional Sentence Perspective'/'Perspectiva Funcional da Frase'), no trabalho que foi a primeira tese de mestrado de um moçambicano (Some aspects of Portuguese word order and its communicative function, MA thesis, University of York, UK, 1982). Para este trabalho, recorri principalmente (não exclusivamente) ao meu domínio da língua portuguesa, por via da introspecção, um procedimento que tem as suas desvantagens, mas que tem a grande vantagem de ser prático durante a discussão dos dados. Contudo, o enfoque de um trabalho posterior (tese de doutoramento) que escrevi, mais tarde, residiu num tipo de modelo PM 'educado' que é mais frequente entre falantes escolarizados (Interlingual discourse transfer: Mozambican-Portuguese to English, PhD thesis, University of Wales, UK, 1986). Um modelo que os falantes escolarizados utilizam quando interagem com outros colegas moçambicanos, mas que serve igualmente bem os seus objectivos de comunicação com falantes escolarizados nativos e não-nativos no mundo em que se fala Português. Para além disso, os falantes de PM 'educado' possuem, normalmente, um amplo conjunto de 'estratégias de recuperação' que, em caso de necessidade, utilizam quando interagem com falantes de competência limitada: formas de solicitar clarificação, uso de estratégias para ultrapassar incompreensões e formas de como conduzir a conversação e de recuperar as quebras à medida em que ocorrem. Em resumo, a maior parte dos falantes escolarizados possui a capacidade de aumentar ao máximo a conversação a partir de uma interacção mínima.

Indubitavelmente, tal como são necessárias descrições exaustivas do PMP, também são necessárias descrições das sub-variedades do PM não-padrão. Utilizei modelos de falantes escolarizados nos trabalhos anteriormente referidos

por ser possível, com razoável segurança, atribuir-lhes conhecimento de traços gramaticais da língua e, por isso, as suas realizações funcionais ou discursivas não serem, provavelmente, efeitos (reflexos) secundários resultantes de ignorância da gramática. Isto não significa, obviamente, que não se possam (ou não se devam) executar análises do discurso não-padrão. Significa simplesmente que as análises do discurso das sub-variedades são mais difíceis e complexas de executar, porque o analista tem que determinar se um certo traço ou tendência revelada no discurso constitui, de facto, um fenómeno macrolinguístico (i.e., discursivo) e não um reflexo de problemas microlinguísticos (i.e., gramaticais). Por exemplo, num enunciado como:

"Eu vou levar uma cadeira",

cuja intenção é

"Eu vou buscar uma cadeira",

como é que o analista deve actuar? Trata-se apenas de um problema microlinguístico entre 'ir levar' e 'ir buscar'? Ou é, antes, um caso que, cognitivamente, foi influenciado por factores macrolinguísticos? Tendo para a segunda hipótese, embora não ponha de lado a possibilidade de ambos coexistirem em algumas circunstâncias.

Verbos como 'levar' e 'trazer', 'dar' e 'receber' e 'ir' e 'vir' evocam a *mesma cena*, mas descrevem-na de *pontos de vista diferentes*. Se pegarmos, por exemplo, no par:

(1) "O Alfredo foi a Tete"

(2) "O Alfredo veio a Tete",

verificamos que (1) é enunciado por um falante que está localizado (ou segue a viagem de Alfredo) num sítio qualquer fora de Tete, normalmente mas não necessariamente o ponto

de partida da viagem de Alfredo; e que (2) é enunciado por um falante que está localizado em Tete, ou para quem Tete é o ponto a partir do qual se refere a viagem de Alfredo. Assim, tanto (1) como (2), usando os verbos de movimento *ir* e *vir*, envolvem dois pontos, a saber, **origem** e **destino**. Os verbos *ir* e *vir* 'seleccionam' como sujeito o actor cujo ponto de vista se toma em consideração. Por isso, 'ir', 'levar' e 'dar' são *verbos do ponto de vista da origem* enquanto 'vir', 'trazer' e 'buscar' são *verbos do ponto de vista do destino*. A diferença entre verbos de movimento como *ir* e *vir*, que determinam pontos de vista diferentes, encontra paralelo com verbos como *levar* e *trazer* como com verbos de 'mudança de posse' como *dar* e *receber*.

Penso que a **marcação do destino** ou da origem na *mudança do ponto de vista* ("viewpoint switching")—uma categoria discursiva—deveria, pelo menos, ser tomada em consideração quando se tenta analisar o enunciado inicial, no qual 'ir levar' é utilizado em vez de 'ir buscar'. O verbo 'buscar' significa (ir ao encontro de e) trazer. E 'ir buscar' significa: ir + ir ao encontro de + pegar + trazer. Assim, somos aqui confrontados com uma situação muito invulgar: um verbo (ou dois verbos juntos) que tem como ponto de vista não só a origem mas também o destino. O que aconteceu no enunciado original, "Eu vou levar uma cadeira" (muito frequente no PM), foi que o falante marcou todo o evento apenas do ponto de vista da origem. Porquê? Sou de opinião que do ponto de vista do falante (que realiza a acção, para a frente e para trás), o evento, na sua totalidade, foi seguido como se de uma única cena se tratasse, porque foi marcado apenas através da orientação do falante. Nesta perspectiva, 'levar' torna-se equivalente a 'levar' + 'trazer'.

De modo semelhante, penso também que idêntica abordagem discursiva às passivas no PM do tipo 'Maria foi dada um prémio' poderia revelar-se frutífera. A *passivização*, como um mecanismo de mudança do ponto de vista, em cenas transitivas no PM, é bastante produtiva. Neste tipo de

passivização, cujo processo não é permitido no PE, o *recipiente ou destinatário* (Maria) tornou-se sujeito.

Creio que as abordagens à gramática podem beneficiar mais se tanto a dimensão discursiva como a dimensão cognitiva forem, igualmente, tidas em consideração, i.e., as restrições discursivas e cognitivas sobre o que/como o falante (ou quem escreve) processa o que realmente processa. Na verdade, quando se diz alguma coisa, não são apenas palavras o que dizemos. É o que se diz (informação), como se organiza o que se diz (retórica e lógica), que sinais interactivos se usam, na conversação ou na escrita, na nossa relação com o destinatário (formas através das quais se interage com um ouvinte ou com um leitor assumido/potencial no caso da escrita), como nos comportamos quando falamos e agimos numa determinada situação (língua social e psicologicamente contextualizada: união entre palavras, situações, atitudes e acções) e que valores, hábitos e crenças se tem quando se interage (o nosso conhecimento e visão do mundo). Devo ainda acrescentar, no que respeita à relação entre língua e cultura, que não vejo necessariamente os falantes e os que escrevem como se fossem reféns de um determinado tipo de sistema conceptual que lhes é imposto pela sua língua. Adopto, pelo contrário, uma versão muito mais ténue da hipótese whorfiana. Seguindo Sapir e Whorf, alguns linguistas antropológicos acreditam veementemente que a estrutura da língua nativa de um indivíduo determina, total ou parcialmente, a forma como ele/ela vê o mundo. De qualquer modo, o que sublinhei nos últimos dois parágrafos foi que a análise gramatical deve beneficiar de considerações de natureza discursiva e cognitiva. Em resumo, uma mudança de enfoque (atenção) do *código* para os *processos* de comunicação.

Tradicionalmente, a maior parte da investigação sobre a indigenização da língua tem-se baseado, sobretudo, em dados de corpus delimitados por um quadro que vai da fonologia à semântica. Alguns linguistas (P. Gonçalves, em particular) concentraram a atenção na simplificação sintáctica,

sobregeneralização sintáctica e inovação lexical. Seria desejável que esta promissora investigação conduzisse também à compilação de um *Léxico de Usos*, concebido para ser usado para fins de referência. Um *Léxico* que poderia conter inovações registadas a partir da fala e da escrita de falantes de PM, incluindo descrições de itens não frequentes, especialmente se indicadores de uma certa tendência ou padrão. Por mais raros que estes últimos itens possam ser, leitores potenciais poderão desejar recorrer a eles em alguma ocasião. Certamente, o *Léxico* consistiria apenas de itens do PM cuja forma e/ou função fossem diferentes dos itens do PE. Isto é, a parte nuclear não comum do PM. E, sempre que possível, cada item deveria ser acompanhado de informação sobre os processos subjacentes ao produto indigenizado, bem como de alguma indicação sobre se o item é PMnP ou PMP. Por exemplo, informação sobre a ocorrência conjunta de palavras como '*tirar lágrimas*' podia ser do seguinte tipo:

processo de cunhagem;

PMnP;

equivalente a '*verter lágrimas*' no PMP, que é também idêntico ao PEP.

Informação sobre o nome '*estrutura*' podia ser:

processo de extensão semântica;

PMP;

registo: formal e informal.

O PMP reteve o significado original do PEP (disposição e ordem das partes de um edifício ou de um todo) mas adquiriu o significado adicional de 'autoridade política ou administrativa'. Por outro lado, informação sobre a influência exercida pelo substrato bantu (ou por qualquer outra fonte, incluindo o Português Brasileiro) teria de ser também

fornecida. Exemplos típicos deste género deviam incluir indicações do tipo:

- 'capulana' (tecido colorido usado como um tipo de saia, amarrado à cinta ou amarrado acima dos seios);
- 'milando' (questão/confusão normalmente acompanhada de algazarra, distúrbio público; originalmente: caso, disputa ou conflito entre pessoas que tem que ser resolvido pelo tribunal);
- 'culimar' (cultivar); etc.

Moçambicanismos deste tipo são, habitualmente, classificados de acordo com critérios lexicais e semânticos (cunhagens, extensão ou restrição semântica, transferência ou mudança semântica etc.). Obviamente, as inovações sintácticas e discursivas, que parecem ser muito menos numerosas do que os exemplos lexicais, devem, igualmente, ser registadas no proposto Léxico de Usos. Os objectivos de tal Léxico seriam os de fornecer aos leitores, em geral, aos professores e estudantes uma obra de referência sobre o PM e desenvolver a sua sensibilidade para as diferenças entre o PM e o PMP, bem como entre o PMP e o PEP (dimensão contrastiva).

Em relação à difícil questão de como melhor organizar e apresentar o material, há talvez duas maneiras de alcançar este objectivo. Uma, consiste em dividir o material em duas secções: uma secção cujo âmbito é microlinguístico (sintaxe, semântica, léxico e ocorrência conjunta de palavras), a outra, macrolinguística (discurso, retórica, estilo, registo e, talvez, os termos idiomáticos). Uma segunda maneira consiste em organizar o material por ordem alfabética. Inclino-me para a segunda possibilidade, uma vez que, no quadro de um léxico, pode revelar-se difícil incluir itens complexos em categorias singulares distintas. No caso de se adoptar esta possibilidade, cada item no quadro alfabético teria que ser marcado com um símbolo (p. ex., S para Sintaxe).

A elaboração de um Léxico, juntamente com a elaboração de estudos de natureza histórica, poderia abrir caminho para uma futura compilação de um dicionário do Português Moçambicano. O recentemente publicado (O.U.P., 1996) *Dicionário de Inglês Sul-Africano* poderia, pelo menos na sua perspectiva microlinguística, servir como uma fonte de inspiração.

É agora altura de dizer alguma coisa sobre a retórica, uma vez que julgo ser nela onde os falantes e os que escrevem PM tendem a ser mais produtivos nas suas inovações. Infelizmente, a retórica em contextos translinguísticos e transculturais quase não foi ainda investigada. De facto, o estudo da retórica na fala e escrita nativa (e isto é verdade para o PEP) ainda não progrediu como seria de desejar. Contudo, a combinação da retórica com o "genre", particularmente no discurso científico e em outros tipos de discurso especializado e restrito, avançou e mostrou ser produtiva. ("Genre": classe de eventos de fala que são considerados por uma comunidade como sendo do mesmo tipo). Já existem manuais científicos e materiais didácticos (especialmente no caso da língua inglesa) para fins específicos e académicos, que incorporaram os resultados da investigação sobre funções retóricas específicas como a definição, classificação, etc., e em técnicas retóricas, como a ordem temporal, causalidade, resultado, comparação, contraste, analogia, etc., que estabelecem relações entre funções retóricas específicas.

O meu ponto de vista sobre a retórica inclui, igualmente, a retórica reflectida na língua falada e escrita no quotidiano e no discurso formal não científico; uma retórica que tem que ver com os modos através dos quais um falante/pessoa que escreve narra, descreve ou argumenta sobre os acontecimentos, experiência, factos ou posições com vista a produzir um efeito determinado nas mentes de uma audiência, em particular, a partilha por parte do destinatário do ponto de vista do falante/pessoa que escreve.

Uma área fundamental de investigação na retórica é a 'marcação de informação', em particular os artifícios usados para esse fim e que, habitualmente, têm sido designados por *marcadores discursivos*. Entre os que são merecedores de investigação em superfícies discursivas PM estão os seguintes:

- *adjuntos e expressões temporais* como 'então', 'e em seguida';
- *introdutores de orações subordinadas adverbiais temporais* como 'enquanto', 'no momento em que'/'quando';
- *marcadores condicionais em orações adverbiais concessivas e hipotéticas* como 'embora', 'por mais que', 'no caso de';
- *marcadores de consequência* como 'portanto', 'como resultado de'; e
- *marcadores de contraste* como 'todavia', 'contudo'.

Ao longo dos anos, registei-os como constituindo um problema na produção do PM e mesmo, às vezes, na fala e escrita educada. Mas ao mesmo tempo que se observa quando e como os falantes do PM operam transições segundo categorias universais lógicas, é igualmente importante analisar as razões que os levam a marcar as conexões no discurso da forma em que o fazem. O que é que se passa realmente em fragmentos frequentes como 'Ele quer comprar o remédio enquanto tem pouco dinheiro'? Seguramente, a marcação deste tipo raramente ocorre no PM educado, embora as inovações no PMP pareçam revelar uma utilização 'mais livre' e bastante subtil da retórica se a compararmos com a retórica educada PEP. Algumas destas utilizações têm que ver não só com eficiência mas também com eficácia, que inclui aspectos expressivos e estéticos da comunicação. O conhecimento actual de que dispomos sobre a interacção interdiscursiva e intercultural entre as línguas bantu e o Português é de certa maneira limitado e, por isso, as nossas observações sobre a

retórica PM tendem a ser pouco sistemáticas e indistintas. São necessários estudos tipológicos sobre a cultura, padrões de pensamento e língua para melhor compreensão e caracterização da natureza da retórica PM. Uma exploração preliminar da retórica neste contexto multicultural não deverá ser muito ambiciosa no seu âmbito metodológico. Por essa razão, neste estágio, sugiro apenas a recolha de dados e os procedimentos de identificação que se seguem:

- (1) recolha de dados do PM (a partir de entrevistas na rádio, programas de televisão, etc., no caso da língua falada, a partir de editoriais dos jornais e a partir de composições 'livres' sobre determinado tema feitas por estudantes do ensino secundário e universitário, no caso da escrita);
- (2) identificação de marcadores discursivos lógicos mais ou menos universais, juntamente com estruturas retóricas em que os mesmos tenham ocorrido (dedução, indução, causa-efeito, comparação, contraste, analogia, etc.);
- (3) identificação da marcação discursiva que não pareça seguir categorias mais ou menos universais como as mencionadas em 2;
- (4) recolha de dados da língua bantu (falada e escrita sobre um tema idêntico ao mencionado em 1.); a recolha de dados neste caso deve ser de dois tipos: (a) dados obtidos através dos mesmos meios possíveis e a partir dos mesmos sujeitos mencionados em 1., numa ocasião diferente, e dados obtidos a partir de sujeitos diferentes; (b) dados obtidos através de tradução, visto que serão raros ou inexistentes os sinais de transferência negativa de uma língua não-nativa (PM) para uma nativa (bantu);

- (5) identificação do modo como é marcado o desenvolvimento e transição do tema, incluindo as estruturas retóricas mais ou menos universais e os marcadores discursivos;
- (6) indicação da frequência relativa da retórica associada ao "genre", universal e específica de uma cultura, tanto no PM como na língua bantu.

Em relação a considerações metodológicas sobre como proceder com a análise dos dados, prefiro não me pronunciar de momento. Estarei, talvez, a ser demasiado cauteloso, mas julgo ser prudente, em primeiro lugar, aprofundar a observação dos dados identificados antes de fazer qualquer análise. Para além dos marcadores discursivos, estruturas retóricas e "genre", e dependendo da natureza dos dados, poderá revelar-se necessário considerar um número maior de variáveis no decorrer do processo de identificação e concomitante processo de classificação dos dados. Pode vir a ser o caso de, por exemplo, certos princípios retóricos terem influenciado o modo como as estruturas foram processadas. Estou a referir-me a princípios como cortesia, ironia, tacto, generosidade, modéstia, consideração, etc., que se manifestam no conteúdo da interacção, bem como nas formas pelas quais os falantes ou os que escrevem gerem e estruturam a interacção. Embora mais ou menos universal, o peso destes princípios varia de uma cultura para outra. E não apenas por curiosidade, devemos conhecer os princípios que as culturas tendem ou não a valorizar.

O que posso dizer, a partir de impressões, é que, em geral, os falantes de PM atribuem um alto valor a *aberturas conversacionais* (rotinas de conversação) e a processos de simplificação tais como *elisões* e *assimilações* (princípio de economia), ao passo que a fala e a escrita em PM educado parecem tender a favorecer a *analogia*, fazendo, de uma maneira muito viva, pontos complicados parecerem simples.

Devo acrescentar que não há nada de errado no estilo directo e na simplicidade, desde que a língua seja perfeitamente adequada às necessidades de cada um. A propósito, defendo o mesmo ponto de vista para o caso da retórica na variedade nativa, muito embora esteja consciente que o estilo directo e a simplicidade eram (e, de certa maneira, ainda são) impopulares no seio das elites educadas, quer no Brasil quer na América. Muitas vezes, penso que aquilo de que certas elites se queixam não tem nada a ver com a retórica. Queixam-se é do mundo moderno e desejariam ter vivido no tempo em que as elites preferiam o estilo longo, cheio de rodeios do Inglês Britânico Vitoriano, só para falar no caso da América. Na verdade, algumas pessoas continuarão a ter prazer e a buscar inspiração a partir desse estilo, mas outras, do mesmo modo, farão do discurso de Lincoln em Gettysburg ou das intervenções de Elbridge Gerry na Convenção Constitucional Americana, a sua fonte permanente de prazer. Embora, no seu tempo, o estilo directo de Lincoln fosse impopular junto da elite educada da América, hoje, o gracioso e breve discurso de Gettysburg (pouco mais de 200 palavras, a maior parte delas com apenas uma sílaba) é amplamente reconhecido como sendo talvez o melhor discurso político jamais escrito em língua inglesa. Sobre o deputado Gerry, que favorecia a simplicidade, poder-se-ia talvez recordar a sua analogia com um pénis erecto, quando explicava à Convenção porque é que um exército permanente/'de pé' ("standing army") causaria problemas à nova república: "uma excelente garantia de tranquilidade doméstica, mas uma perigosa tentação para a aventura externa".

E se o argumento sobre a extraordinária adaptabilidade por parte de uma variedade nativa indigenizada é irrefutável, também o argumento, certamente, se aplica no caso de uma variedade não-nativa naturalizada. As duas, juntamente com a 'língua mãe', são maravilhas do génio humano mas cada um de nós precisa de aprender a valorizar a tricotomia, e não apenas as dicotomias em que os seres humanos tendem a pensar.

**4 Sobre abordagens ao ensino
da língua inglesa**

Quando falamos de métodos de ensino do Inglês e das diferentes metodologias que se desenvolveram na segunda metade deste século, penso que podemos considerar três grandes correntes que ainda hoje são dominantes: o método de tradução e gramática e os seus derivados; a abordagem behaviorista e os métodos dela resultantes; e os métodos que, na verdade, derivaram da própria prática de ensino e que mais tarde foram influenciados ou legitimados por teorias psicológicas, teorias de aprendizagem ou descrições linguísticas.

É interessante notar que há muito de comum entre todos eles. Se tomarmos como exemplo o método *audio-oral*, sabemos que é, basicamente, um método de audição-repetição, em que os aprendentes utilizam muito pouco material escrito. Com o desenvolvimento dos gravadores e o grande desejo dos behavioristas americanos em transportar a tecnologia para a sala de aulas, o método audio-oral foi muito rapidamente dominado pelo uso da fita audio. Isto trouxe vantagens para o caso do professor de língua estrangeira sem proficiência muito elevada na língua inglesa. Há razões fortes que justificam o recurso às fitas (cassetes) audio e a melhor forma de as fazer é produzi-las localmente com o apoio dos falantes nativos disponíveis. O método audio-oral baseia-se em exercícios de repetição e, às vezes, em diálogos estruturais com dois ou três momentos.

Não penso que haja nada de errado em utilizar este procedimento como uma componente de um curso. O que acontecia no passado era que as pessoas, ao formularem as suas teorias, diziam: "Esta é a maneira de se ensinar o Inglês". O que eu sinto é que muitas das definições de métodos de ensino devem ser componentes de cursos e não fins em si

próprias. O método de ensino global deve ser eclético, devendo-se tentar sempre utilizar qualquer dos métodos disponíveis, de acordo com as circunstâncias específicas.

O método audio-oral é bom para o contacto directo com a língua, para fazer com que as pessoas falem, para as habituar ao sistema de sons, à entoação e ao acento ("stress"). É muito bom para atingir estes objectivos mas não nos leva muito longe porque, depois de um certo tempo, torna-se, realmente, um método monótono.

Um método derivado do método audio-oral mas desenvolvido a partir da prática de ensino do Inglês por tutores é o método directo. Este método tem por base a velha ideia do tutor (um falante nativo) que expunha o aprendente directamente à língua, sem interferência de explicação ou de meios escritos. O método consiste em diálogos baseados em acontecimentos que o tutor cria na aula. Por isso, o professor do método directo é, por vezes, chamado de "professor aos pulos" porque faz praticamente tudo na aula:

'I'm standing on the floor' ("Estou de pé na sala");

'I'm standing on the chair' ("Estou em cima da cadeira")...

A história que se conta é que os professores que utilizavam o método directo costumavam trazer sempre uma laranja no bolso e, quando não sabiam o que fazer, usavam a laranja porque com uma laranja pode-se fazer praticamente tudo.

Referi-me à combinação método directo - professor falante nativo. Em minha opinião, o método directo requer, na verdade, um falante nativo ou quase nativo porque o professor está, constantemente, a pensar no que fazer em seguida, na base do desempenho dos alunos: o que introduzir a seguir, o que voltar a repetir, o que consolidar, etc.; não me parece que esta capacidade seja facilmente encontrada em professores não-nativos.

Por outro lado, há uma espécie de método directo simplificado que é uma inversão do método audio-oral: o

professor não escreve, faz-se apenas prática oral para trás e para diante. Mas antes, faz-se uma experiência utilizando o quadro, prática de exercícios estruturais, um pouco de ditado— não há nada de errado nesta prática!—e consolidação de estruturas ensinadas ao longo da aula. Outras actividades tais como encenação, dramatização, prática gramatical de traços distintivos, etc., são úteis. Este tipo de método directo simplificado é menos cansativo para o professor.

Um dos problemas do método directo é o de exercer uma grande pressão sobre o que introduzir, o que não introduzir, o que corrigir, o que não corrigir. É muito possível que um professor não-nativo acabe por dizer que algumas coisas estão erradas quando, de facto, estão correctas. Por exemplo, um professor não-nativo pretende que os alunos pratiquem 'tags':

"Do you like ice-cream?" "Yes, I do".
("Gostas de sorvete?" "Sim, gosto".)

"You like ice-cream, don't you?" "Yes, I do". "No, I don't".
("Gostas de sorvete, não gostas?" "Sim, gosto". "Não, não gosto".)

"You don't like ice-cream, do you?" "No, I don't". "Yes, I do".
("Não gostas de sorvete, gostas?" "Não, não gosto". "Sim, gosto".)

Depois, alguém diz:

"You do like ice-cream, do you?"
("Tu gostas mesmo de sorvete!")

e o professor diz: "está errado". Claro que não está porque expressa surpresa! O professor experiente no uso do método directo consegue gerir uma situação destas e deixar as coisas prosseguir, mas é muito provável que um professor não-nativo

diga que o "tag" está errado e mais tarde os alunos verifiquem que está correcto.

O método seguinte que eu considero como que uma ponte entre estes dois métodos e os métodos que se tornaram conhecidos como funcional, nocional e comunicativo é o *método situacional*. Começou a ser desenvolvido e utilizado na Austrália, no início dos anos sessenta, para ensinar imigrantes, tendo-se produzido, então, uma série de materiais que se tornaram conhecidos por 'Inglês Situacional'. O que os profissionais faziam, na verdade, era definir situações para a prática do Inglês: construir diálogos nos manuais, reforçá-los com exercícios estruturais, enfatizando um léxico específico e proporcionando uma prática variada com base na actividade oral na sala de aula, exercícios escritos adicionais e exercícios de repetição acompanhados de cassette audio. Parece que os resultados foram bons. Contudo, um dos problemas que se nota, quando olhamos para os livros produzidos sob esta influência, é o facto do seu arranjo gráfico ser ainda influenciado pelos manuais behavioristas com, por exemplo, uma quantidade de exercícios estruturais. São, por isso, muito pouco atraentes.

Não há dúvida de que a maior alteração introduzida pelas abordagens *funcional, nocional e comunicativa* não foi a nível do léxico: continua-se a falar acerca de estações de caminhos de ferro, aeroportos, apanhar um autocarro para o centro da cidade, etc. Também não houve mudança em qualquer aspecto relevante da língua: continua-se a fazer as mesmas perguntas e a dar as mesmas respostas, a praticar as mesmas estruturas. Então, qual é a diferença?

A diferença está na indicação dos assuntos do livro. O que aconselham o professor a fazer. O que se está a tentar é, por um lado, mudar a actuação do professor e a sequência das situações de aprendizagem e, por outro, resolver os problemas de cansaço resultantes da aplicação de grandes quantidades de materiais audio-orais. De facto, os alunos costumavam sentir-se cansados e desmotivados por estarem sentados sempre a

praticar exercícios estruturais, não avançando para o nível seguinte até que todos tivessem atingido um desempenho adequado no nível em que estavam.

As teorias modernas permitem um acréscimo gradual e uma aprendizagem mais prolongada e permitem também uma definição mais superficial de objectivos, e eu penso que este último aspecto é uma fraqueza destas teorias. Onde os behavioristas são fortes é na definição de objectivos de aprendizagem. Até certo ponto, as teorias modernas perderam este aspecto porque associavam o behaviorismo a uma quantidade de materiais de má qualidade produzidos sob sua influência.

Mas o que são estas abordagens modernas, para além do facto de os manuais serem agora maiores—o A4 tornou-se o formato de papel contemporâneo—e de o arranjo gráfico ser diferente? Considero mistificador procurar estabelecer diferenças entre funcional, nocional e comunicativo.

No que se refere à abordagem funcional, não vejo como pode funcionar no contexto de uma abordagem global, mas compreendo como opera o ensino funcional quando se tem tarefas específicas e, no seio destas, objectivos específicos. Posso dar dois exemplos que, julgo, ilustram a força da abordagem funcional. Digamos, por exemplo, que alguns dos alunos (com um domínio razoável a nível do Inglês intermédio) têm de fazer uma apresentação oral de cinco ou dez minutos acerca do que aconteceu numa reunião. Na essência, trata-se de um relato oral. Ao fazer este exercício, podem-se identificar as funções de língua que foram usadas naquela reunião: ocorrem-nos assuntos como explicação, descrição, solicitação, apresentação de factos, enumeração de causas, previsão...e todos os assuntos terminados em 'ão', e há dúzias deles.

Por outro lado, identificam-se assuntos que têm a ver com o cálculo aritmético, números, explicação de factos complexos e que implica voltar atrás, referência a elementos posteriores no texto, referência a elementos anteriores. Podem usar-se

estes assuntos no contexto de uma abordagem funcional porque o que se faz é o seguinte: identifica-se cada função e atribui-se-lhe pequenas 'fatias' de língua—cinco ou seis palavras—que cobrem essa função; criam-se exercícios de repetição, leva-se os alunos a praticar o uso da língua associada à função e depois, constrói-se, gradualmente, uma apresentação.

A apresentação tem muito que ver com estilo e, por isso, tem que se cuidar do estilo de apresentação na língua inglesa: por exemplo, prática de palavras introdutórias e terminais que são aspectos funcionais da língua. As pessoas a quem falta esta prática soam de forma muito abrupta quando estão a fazer apresentações. Este é um uso muito concreto da abordagem funcional porque se está, realmente, a identificar funções específicas numa situação específica. Até aqui, preocupei-me com a forma oral.

Correspondentemente, temos a forma escrita quando é necessário escrever relatórios. Talvez seja preciso, antes de tudo, verificar se o aprendente (moçambicano) sabe escrever relatórios em Português. Creio que alguns dos alunos que estão a ser formados para serem futuros professores de Inglês como LE (língua estrangeira) não sabem fazer relatórios em Português porque os conteúdos linguísticos no ensino pré-universitário não são muito desenvolvidos neste aspecto. Assim, se o aprendente não possui esta capacidade, não se está, então, apenas a usar a abordagem funcional para lhe ensinar as partes do relatório, mas também a ensinar como escrever relatórios. Em suma, não se está apenas a traduzir uma capacidade.

Para o caso de ser preciso ensinar como escrever relatórios, o recurso à abordagem funcional é também muito útil porque permite separar as várias fases da elaboração de um relatório: a definição das metas e objectivos, a definição do âmbito, a definição das áreas de investigação, a definição das formas de acesso às fontes. Tudo isto significa afastarmo-nos da língua para nos preocuparmos com estratégias, nas quais a língua é o instrumento ou o meio.

Se prosseguirmos, deparamo-nos com questões como a tomada de notas—e eu considero esta questão como uma função da língua: tomada de notas em termos da recolha de informação, a reorganização do assunto de acordo com os moldes de escrita, a planificação, o processo da escrita, a revisão da escrita, a elaboração de uma bibliografia, a elaboração de referências, etc. Trato todos estes aspectos funcionalmente porque é possível dividi-los, e cada aspecto, que é dividido e concebido com precisão, contém em si (está associado a) várias funções de língua. Como corolário disto, quando discutimos em cada fase o que os alunos devem fazer, não deixamos também de introduzir outras funções de língua que têm que ver com o acto de fazer perguntas, o acto de referir, o acto de enfatizar, e outros actos. Na verdade, o professor faz mais do que tratar as funções de língua, visto que desenvolve, ao mesmo tempo, no aluno a capacidade de reconhecer que certos tipos de discurso se constroem de forma diferente de outros—o professor combina a abordagem funcional com uma outra abordagem que foi, recentemente, designada de *consciencialização linguística crítica*.

Uma das grandes fraquezas de tentar ensinar através do método oral, do método audio-oral, do método directo e do método situacional—todos estes métodos baseados em conversação—é que, à medida que o curso avança na aula, não se sabe mais sobre o que falar porque a conversa se esvazia depois de seis frases e toda a gente fica aborrecida. O professor tem de continuar a introduzir novas 'deixas' ou 'sinais' ("cues") e um novo contexto. Em termos dos elementos funcionais, o contexto é algo que é útil para o aprendente e que envolve a integração de capacidades associadas, tais como a apresentação oral, a escrita de relatórios e a escrita de ensaios. Todas são adequadas à abordagem funcional.

Não compreendo, realmente, o que algumas pessoas querem dizer quando afirmam que um determinado currículo e plano de estudos assentam na abordagem funcional, a menos que os mesmos prevejam a inclusão de uma forte componente

de métodos de estudo ("study skills"), porque estes são fundamentais; e se não forem contempladas actividades associadas ao relato, à apresentação e a muitas outras tarefas práticas, considero que é trivial dizer que se está a usar a abordagem funcional. Por outro lado, penso que é falso fazer distinções demarcadas entre as abordagens funcional, nocional e comunicativa porque há, entre si, uma grande sobreposição.

Sempre que falamos de ensino de língua, devemos ter em mente que estamos a falar de situações de sala de aula: o professor produz materiais didácticos específicos e utiliza-os de forma específica. Se olharmos para os manuais que dizem ser funcionais, nocionais e comunicativos, e se considerarmos a utilização que deles fazem os professores, concluiremos, provavelmente, que as diferenças são mínimas. Sinceramente, não considero que as diferenças sejam extraordinárias. E, como referi anteriormente, os materiais 'situacionais' são muito influenciados pelo behaviorismo, havendo neles muitos exercícios estruturais e de repetição.

Nas abordagens contemporâneas, os exercícios de repetição desapareceram quase por completo e o que se faz na aula para a prática de reforço, consolidação ou outra prática é mudar o sinal que o professor dá para provocar uma resposta nos estudantes. Exemplo de um sinal ("cue"): *horas* ('time'). Exemplo de resposta: *Que horas são?* ("What time is it?"). Assim, em vez de um sinal behaviorista que se baseia na palavra, muda-se o sinal para se criarem séries de interlocuções entre os alunos e entre os alunos e o professor. Recorre-se a ilustrações, composições gráficas atraentes, mapas (deve ensinar-se como utilizar, por exemplo, um mapa de estradas), gráficos e estatísticas, tabelas e diagramas e meios para a prática da comparação. Todas estas se tornaram formas mais sofisticadas de introduzir o sinal para a prática do diálogo, e estas formas ocupam muito espaço, preenchendo, assim, grande parte do manual com belas ilustrações, tabelas e quadros. O arranjo gráfico é generoso no uso de papel e os editores não gostam da página compacta, em termos de língua.

A abordagem nocional tem a ver com conjuntos de funções. Assim, por exemplo, dir-se-ia que a 'apresentação oral' é uma noção, 'escrever um relatório' é uma noção, e que podem ser decompostas em funções; 'viajar' é uma noção, e pode ser decomposta em funções como a ida à agência de viagens, o pedido de informações, a compra do bilhete, a consulta dos horários, o embarque no avião e por aí adiante. A virtude da abordagem nocional reside no facto de proporcionar oportunidades de prática oral variada com a turma mas, por outro lado, penso que os manuais nocionais tendem a expôr os alunos a demasiados assuntos de uma só vez. Digamos, por exemplo, que estamos perante uma unidade didáctica sobre 'possibilidade' e 'probabilidade'. Estes manuais expõem os alunos a muita coisa no que respeita à língua como seja: 'I will be able to' ("serei capaz de"), 'I should be able to' ("deveria ser capaz de"), 'I can' ("eu posso"), 'I could' ("eu poderia"), 'I would' ("eu conseguia"), etc. O problema é que, quando se começa a estabelecer conjuntos de funções, ocorrem, nesta perspectiva de abordar a língua, muitos elementos linguísticos associados a qualquer ideia por mais simples que seja, e o resultado é a excessiva exposição dos alunos à língua.

O que a abordagem nocional tem de positivo é o facto de se opôr à graduação estrutural nos programas do passado. Os 'nocionalistas' afirmam que não se deve apenas controlar as estruturas porque os aprendentes precisam de utilizar a língua afim de através desta serem capazes de dizer determinadas coisas num momento anterior ao momento previsto pelo programa estrutural. E eu penso que isto é verdade. Por outro lado, tem que se ter algum controlo sobre o 'input' e eu penso que há o perigo de se perder este controlo com alguns dos manuais nocionais.

Um outro modelo influente, que professores e planificadores curriculares poderão achar útil, é o modelo de *nível limiar*. Esta abordagem funcional e nocional consistiu na tentativa de formulação do nível mínimo de proficiência na língua que é requerido para se alcançar a habilidade funcional

numa língua estrangeira. As funções de língua são classificadas com certo detalhe, como também o são as noções gerais e específicas mas o modelo fornece, igualmente, recomendações exaustivas no que respeita às formas de língua (p.ex., vocabulário e gramática) que os aprendentes terão de ser capazes de utilizar quando lidarem com as condições (papéis que o aprendente terá de desempenhar, situações, tópicos) que, largamente, determinam o que as pessoas fazem e dizem.

Finalmente, devo dizer alguma coisa sobre a abordagem comunicativa. Parece-me um recuo em relação às abordagens funcional e nocional visando a reintrodução das velhas ideias situacionais, isto é, o controlo sobre o 'input'. Pode fazer-se uma prática comunicativa, por exemplo, com o chamado 'Inglês Instrucional'. Constroem-se sequências de instruções. Num grupo de quatro, coloque uma barreira feita de cartão de modo a que dois alunos não consigam ver o que os outros dois estão a fazer. O aluno número 1 tem seis objectos e o aluno número 4 também. O aluno 1 faz alguma coisa com os objectos e o aluno 2 tem de instruir o aluno 3 no sentido deste fazer a mesma coisa; o aluno 3 repete a instrução ao aluno 4 e este executa-a. Isto não pode deixar de ser comunicativo e tudo o que cada um faz é dar instruções. No entanto, a resposta não é em termos de língua; a resposta é em termos de desempenho uma vez que não há uma resposta linguística, não há diálogo mas sim apenas uma série de instruções.

Depois, pode começar a introduzir outras ideias de modo a que o aluno 3 olhe para os seus colegas e diga, por exemplo, "That's not right" ("Não está bem"). Isto dá imediatamente lugar a uma ampla possibilidade de comunicação que tem que ver com movimento e espaço:

..."move it to this way" ("desloca para este lado");
 "move it to that way" ("desloca para aquele lado");
 "not quite right" ("não está muito bem");
 "move it to the left" ("desloca para a esquerda")...etc.

O professor funciona aqui mais como um monitor e pode fornecer os sinais iniciais e as situações no quadro. Penso que há muito a beneficiar de tudo isto mas, em muitos manuais, pensa-se em 'comunicatividade' em termos de pessoas da classe média conversando para obter informação uns dos outros, o que causa grandes dificuldades na sala de aulas. Quando um programa é longo, de três ou quatro anos, toda a gente acaba por ter conversas triviais diariamente.

Gostaria de sugerir que os professores evitassem ser adeptos de um 'clube' em detrimento de outro. Há prós e contras em cada método de ensino e pode-se aprender muito dos métodos convencionais como também de abordagens mais invulgares, baseadas na experiência individual e particular do professor. Seguramente, o processo de ensino produzirá bons resultados se os professores adoptarem, cada vez mais, uma postura eclética. Os objectivos em termos de estruturas, léxico, itens comunicativos ou funções estão, à partida, definidos para cada aula, de acordo com o currículo, mas as decisões sobre a estrutura de aula e a metodologia de ensino dependem muito do professor.

Para uma aula de 50 minutos, três vezes por semana, no contexto de Moçambique, um professor do ensino secundário poderia talvez considerar, por exemplo, um período inicial de 5 minutos e três períodos posteriores de 15 minutos cada. Sugiro que os métodos variem dos mais formais e controlados no início da lição para os mais livres, à medida que se caminha para o final do período lectivo. Assim, uma aula de 50 minutos poderia começar expondo-se os alunos a algumas estruturas da língua e até mesmo recorrendo-se, durante dois ou três minutos (não mais), a um pouco de tradução sobre o que se vai passar na aula desse dia, apenas para garantir que todos os alunos compreenderam o contexto. Se, por exemplo, o contexto for a linguagem da estatística, não há nada de errado em desenhar rapidamente um gráfico no quadro e, em Português, falar sobre a linguagem específica através desta língua, tal como os alunos o fazem com o seu professor de

matemática. Não há mal nenhum no uso da tradução e uma vez que os professores moçambicanos de inglês têm esta capacidade, porque não utilizá-la? Evita-se a tradução (ou análise contrastiva) principalmente pelo facto de grande parte dos falantes nativos não o fazerem; mas estes não o fazem porque não têm essa capacidade; por isso, dizem que não se deve fazê-lo. Para o segundo período de aula (15 minutos), faça um pouco de prática estrutural—que é baseada na gramática—e uma actividade em que os alunos trabalhem em pares ("pair work"). Não introduza nada de linguística e fonética porque o que os aprendentes precisam é do conhecimento prático da língua. Mesmo em relação aos professores do ensino secundário, estes não precisam de linguística e fonética. Os professores não necessitam de recorrer à linguística e à fonética para melhorar directamente o seu ensino. Precisam sim de ter acesso às contribuições da linguística para melhorar o seu ensino. Assim, se quiser ensinar a pronúncia em Inglês, faça repetir os sons durante alguns minutos, e se o fizerem errado, grave-se a si próprio e mais dois colegas em fita audio e dê a cassete aos alunos. Praticar o acento ("stress") e a entoação é fundamental para que, quando os alunos estiverem a ler em voz alta, saibam onde começa e onde termina a frase. Se os alunos não forem capazes de fazer isso, significa que têm uma enorme fraqueza na sua relação com a escrita. A cassete poderá ajudar também a ultrapassar a entoação 'inanimada' ("dead intonation") e a utilização errada do acento. Realmente, o que se pode fazer durante o segundo período é bastante cansativo e, por isso, no período seguinte de 15 minutos, peça aos alunos que pratiquem o ditado entre si, e que façam, entre outros, exercícios de preenchimento de espaços no quadro. Para o período final de 15 minutos, pode fazer-se algo que se aproxima do método directo: o professor desenha no quadro um diagrama e solicita que um grupo de alunos o copie para o caderno e prepare uma explicação em Inglês, tomando em conta as perguntas feitas por cada membro do grupo.

Deste modo, eu julgo que cada aula deve registar mudanças de método, partindo-se de métodos que requerem técnicas controladas, e movimentando-se em direcção a métodos que empregam técnicas livres. Obviamente, o método directo é muito livre e, por isso, deverá ser utilizado mais próximo do fim da aula.

Igualmente importante é a sensibilidade do professor para com a relação entre o que é ensinado e o que os alunos precisam de saber, querem saber e são capazes de aprender, num determinado momento e com determinados recursos. Se os alunos não forem tão bem sucedidos como se esperaria, os professores deverão, então, interrogar-se seriamente, avaliar a situação e procurar encontrar soluções.

Deve, no entanto, reconhecer-se que por melhor que um método seja, o professor estará sempre confrontado com inúmeros problemas práticos, particularmente em contextos em que o número de alunos na sala de aulas atinge a cifra dos trinta ou mesmo quarenta. Há, naturalmente, problemas em diferentes áreas, sendo a pronúncia e a ortografia dois dos tópicos mais referidos em encontros e conversas. Não posso dizer que seja, de forma alguma, um especialista em matéria de pronúncia e muito menos sobre como a ensinar, pese embora o facto de ter ousado dizer alguma coisa sobre o assunto em momentos anteriores nesta secção. Por várias razões, a pronúncia é um caso muito especial, uma questão de 'mais ou menos' ao contrário do 'isto ou aquilo' da gramática e do léxico. Para além disso, a pronúncia é, geralmente, o aspecto menos institucionalizado de uma língua padrão.

No caso de Moçambique, poder-se-á perguntar quem é que deve julgar se a pronúncia do aprendente é apropriada. Um professor nativo idealizado ou o professor não-nativo? De qualquer modo, parece-me que professores e alunos devem procurar encurtar um pouco a distância que separa a fala não-nativa da fala nativa. Pelo menos na região da África Austral, os moçambicanos necessitarão sempre de se comunicar com falantes não-nativos de Inglês que poderão,

por vezes, mostrar pouca tolerância para com a inadequação e a falta de inteligibilidade. No que diz respeito à ortografia, o meu ponto de vista é muito menos democrático. Os aprendentes devem praticá-la com afinco, tanto na sala de aulas como em casa. Dar erros de ortografia é má criação, é mais ou menos como ter uma mancha de molho de piri-piri na gravata.

Por fim, ao fechar este livro, o leitor poderá querer reflectir sobre o que sugeri na Introdução, designadamente que a escolha entre abordagens ao ensino de uma língua e as habilidades que elas enfatizam podem ser consideradas como constituintes da novel disciplina de política e planificação linguística. Esta perspectiva difere da perspectiva tradicional adoptada pela disciplina designada de 'didáctica', no sentido em que aos aprendentes de hoje se deve também ensinar uma quinta habilidade. A medida que aprendem a processar (percepção e produção) a língua falada e escrita, os aprendentes deverão também adquirir a capacidade para se identificarem, compreenderem e aceitarem os outros e as suas culturas. As tradições, os costumes e as situações do quotidiano não deveriam ser usados apenas como pano de fundo e recurso através dos quais se adquirem capacidades linguísticas e comunicativas. Será esta perspectiva um sonho irrealizável, algo, realmente, difícil de operacionalizar?