

• Armando Jorge Lopes •

A BATALHA DAS LÍNGUAS

Perspectivas Sobre Linguística Aplicada em Moçambique

Editora das Letras
2013

Ficha Técnica

Título: A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique

Autores: Armando Jorge Lopes

Editor: Editora das Letras

Impressão e fotocomposição: GestGráfica, S.A.

Tiragem: 500 exemplares

Registo:

Luanda, Angola, 2013



© 2013 EDITORA DAS LETRAS

Reservados todos os direitos. É proibida a reprodução desta obra por qualquer meio (fotocópia, offset, fotografia, etc.) sem o consentimento escrito da editora, abrangendo esta proibição o texto, as ilustrações e o arranjo gráfico. A violação destas regras será passível de procedimento judicial, de acordo com o estipulado no Código dos Direitos de Autor.

Abreviaturas

AC	Análise Contrastiva	L2	língua segunda
ACD	Análise Contrastiva do Discurso	NELIMO	Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas
AD	Análise do Discurso	OD	objecto directo
AE	Análise de Erros	OI	objecto indirecto
AED	Análise de Erros Discursiva	OP	objecto preposicional
ARPC	Arquivos do Património Cultural	PB	Português Brasileiro
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa	PE	Português Europeu
DC	Dinamismo Comunicativo	PM	Português Moçambicano
ELT	English Language Teaching/Ensino da Língua Inglesa	PRO	pronomes
EN	Escrevente-Nativo	R	rema
FN	Falante-Nativo	SADC	Southern Africa Development Community
FSP	Functional Sentence Perspective/Perspectiva Funcional da Frase	SN	sintagma nominal
IL	Interlinguagem	SV	sintagma verbal
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação	SP	sintagma preposicional
LA	Linguística Aplicada	T	tema
L Alvo	Língua-Alvo	TC	tertium comparationis
LASU	Linguistics Association for SADC Universities	UEM	Universidade Eduardo Mondlane
LB	Língua Bantu		
Le	Língua Estrangeira		
LF	Língua Fonte		
LM	Língua-Materna		
LN	Língua-Nativa		
L1	língua primeira		

Sumário

Introdução	13
Capítulo 1 Uma ou Duas Linhas sobre Moçambique	17
Moçambique na encruzilhada de povos, culturas e línguas	20
Breve perfil linguístico de Moçambique	21
Capítulo 2 Reflexões sobre Política Linguística	35
O modelo de <i>bilinguismo inicial</i> na educação	36
Sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas	38
A contribuição da dimensão legal para a mudança linguística	43
Conflitos envolvendo o uso da língua?	47
A natureza dos <i>Léxicos de Usos</i> e a elaboração de um dicionário de bolso	49
Neologismos dicionarizados e não-dicionarizados	51
Capítulo 3 Questões de Planificação Linguística em Moçambique	53
Mudança linguística numa perspectiva sócio-política e cultural	55
Uma abordagem discursiva em <i>Léxicos de Usos</i>	57
Sobre o conceito de <i>língua segunda</i>	59
Sobre o conceito de <i>norma</i>	62
Sobre o conceito de <i>falante-nativo</i>	66
Moldando o ensino de acordo com o funcionamento do cérebro?	70
Contornos da planificação linguística	72
A mulher e a planificação linguística	74
Sobre o género	76
Revitalização linguística: O Xirhonga em Maputo	79
O Inglês substituirá o Português?	85
A língua inglesa em Moçambique	90
Propriedade linguística	93

Capítulo 4 Alfabetização para a Paz e Desenvolvimento de Moçambique	107
Capítulo 5 Práticas da Análise do Discurso	121
O projecto: Um estudo translinguístico e transcultural de idiomatismos em Português, Xichangana e Inglês	122
Processando o discurso escrito: Estruturas temática, informacional e do tópico	129
Capítulo 6 Contornos da Linguística Aplicada	149
O que é a Linguística Aplicada?	150
A Linguística Aplicada em forma transdisciplinar	153
O perfil do linguista aplicado	158
Preocupações no âmbito da Linguística Aplicada	158
Capítulo 7 O Desafio da Diversidade no Terceiro Milénio	165
Homogenização ou heterogenização?	166
Fontes	174
Nota biográfica	176
Índice remissivo	177

Introdução

O título principal deste livro reflecte a convicção do autor de que num futuro próximo o pluralismo linguístico se tornará no mais poderoso instrumento de Moçambique para fazer face aos desafios do desenvolvimento num mundo de diversidade. Por isso, este só pode ser um livro de paz.

Diversas secções do livro baseiam-se em partes (revistas ou re-elaboradas) de comunicações apresentadas em conferências ou publicadas em forma de artigo em revistas especializadas e em forma de monografia ou de capítulo em livro. São textos escritos principalmente no decurso da última década, podendo as suas referências ser consultadas nas páginas finais do livro.

O livro tem sete capítulos e começa (**Capítulo 1**) com algumas considerações sobre Moçambique, incluindo um breve e actualizado perfil linguístico. O conteúdo principal dos restantes seis capítulos assenta em três importantes pilares linguísticos, designadamente nos pilares da política linguística, planificação linguística e análise do discurso.

No passado mais recente, as línguas bantu desenvolveram-se, *aprenderam* a ajustar-se aos desafios colocados pela sociedade moderna, e *procuraram* a coabitação com a língua trazida pelos portugueses. A situação colonial tornou esta coabitação extremamente difícil, resultando na hegemonia da língua portuguesa e na desvalorização e em detrimento das línguas bantu. Torna-se, por isso, importante compreender que a língua portuguesa deva, tanto quanto possível, incorporar nos seus próprios programas acções conducentes à defesa das línguas indígenas com que coexiste. Trata-se, afinal, de um acto de justiça para com as línguas que transitam para uma situação real de coabitação partindo de um passado de negação e repressão. E, naturalmente, conceder-se às línguas bantu os direitos de língua oficial é, em minha opinião, o caminho correcto para a revitalização e promoção explícita destas línguas num quadro orientado para a sua manutenção.

Alguns temas comuns às duas áreas linguístico-aplicadas da política linguística e da planificação linguística são, entre outros, a mudança linguística, língua e desenvolvimento, modernização linguística, standardização, reforma linguística, revitalização, morte de língua, etc. Nos **Capítulos 2 e 3**, decidi-me pelo enfoque em três ou quatro temas da mudança linguística e do desenvolvimento, tendo assim escrito sobre temas que foram recentemente debatidos ou temas que continuam importantes para Moçambique, designadamente os seguintes:

- i. o modelo de *bilinguismo* inicial e questões decorrentes do seu uso na educação e comunicação, incluindo considerações sobre o género chamado de *léxico* de usos que pode ser útil para criar consciência linguística e cultural, em particular, das partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem;

- ii. questões de género no âmbito do tema *língua e desenvolvimento*, e também aspectos de revitalização linguística em Maputo. Acho que uma planificação linguística apropriada deve intervir na articulação de objectivos e interesses partilhados entre a linguística, género, sociologia e cultura. Por outro lado, a intenção de promoção da língua Xirhonga por parte do governo municipal da cidade de Maputo foi muito importante para ajudar a salvar a língua de uma possível extinção por meio da *atrofia* em relação ao Português e por meio da *diluição* em relação ao Xichangana and Xitshwa, pertencendo estas línguas ao mesmo grupo linguístico bantu. Discutirei por que é crucial revitalizar línguas como o Xirhonga;
- iii. igualmente, e dada a sua ainda actual relevância, procurarei tratar da questão de *substituição de uma língua de comunicação mais ampla por outra* (Português pelo Inglês), e reflectir a propósito sobre *propriedade linguística*, em particular, a compreensão que a língua portuguesa pertence a todos os que a falam, e que por esta razão as variedades emergentes devem merecer o mesmo respeito. Quanto ao Inglês, apresentar-se-á evidência de como os povos falante desta língua na região deixaram marcas linguísticas tanto na língua portuguesa como nas línguas bantu. Estes assuntos serão antecidos pela discussão de vários conceitos no quadro de relações entre a língua portuguesa e as línguas bantu tais como *língua segunda, falante nativo, proficiência linguística, norma, registo*, e por aí adiante. Tentei argumentar por que razão os registos se podem tornar em escudos linguísticos contra as ameaças de substituição que a língua inglesa pode representar;
- iv. (iv) Finalmente, quanto à discussão de temas de planificação linguística, mas agora no **Capítulo 4**, a alfabetização sobressai como um assunto muito importante para Moçambique. Discutem-se várias dimensões políticas e linguísticas da alfabetização, e apresenta-se uma avaliação crítica da experiência moçambicana nas duas décadas a seguir à Independência.

No **Capítulo 5** (Práticas de Análise do Discurso) apresento um projecto sobre comunicação translinguística e transcultural com enfoque especial no uso de idiomatismos. A análise trata de idiomatismos em instâncias de adequação formal e adequação funcional. Parte-se da hipótese que estudantes falantes de uma língua bantu como L1 tenderão amiúde a transferir preferências idiomáticas e convenções retóricas da sua L1 para a língua segunda (Português) e também para o Inglês, resultando assim, por vezes, em discurso incoeso e/ou incoerente na língua-alvo. A proposta desta investigação pressupõe que é ao nível do discurso que grande parte da aprendizagem de uma comunicação efectiva na fala e na escrita acontece. Este é um projecto ainda por realizar, mas o segundo projecto também apresentado neste capítulo já foi executado. Trata-se de um estudo empírico que envolveu vários professores moçambicanos em formação que estavam a aprender a compor discurso escrito de nível avançado na língua inglesa. O objectivo da pesquisa consistiu na análise de algumas formas nas

quais se verificou que as estruturas discursivas e cognitivas da(s) língua(s) anterior(es) [materna (bantu) e/ou segunda (português)] afectaram o processamento do discurso escrito em Inglês. O enfoque do estudo incidiu sobre o dinamismo comunicativo e as principais categorias discursivas empregues foram as estruturas temática, da informação e do tópico.

No **Capítulo 6** foi minha intenção, ao apresentar propostas para três dimensões da Linguística Aplicada (educacional, comunicacional e do desenvolvimento), repensar os objectivos e natureza da disciplina e tentar uma definição mais ampla, mas contida, da disciplina, especificamente em relação à realidade em que opera. Os capítulos anteriores do livro constituíram um certo crescendo em complexidade e volume de perspectivas para se chegar ao presente capítulo 6 sobre o âmbito e ideologia da Linguística Aplicada, concebido como culminação da discussão (pelo menos por enquanto) e que, de algum modo, se espera que justifique o segundo título deste livro.

A parte final do livro (**Capítulo 7**) articula-se especialmente com o grande tema da linguística e de outras ciências humanas e sociais que se subordina a uma pergunta-chave: **A humanidade deveria realmente ‘Babelizar-se’ ou ‘desBabelizar-se’?** Não estou habilitado a discutir dimensões históricas e míticas da questão, porque é um dos inúmeros assuntos sobre o qual não tenho quase nada a dizer. No entanto, arrisquei a sugestão que Babel pode ser interpretada como benção e não como maldição. E ousaria dizer que a Linguística Aplicada deveria também contribuir para a promoção da diversidade linguística e promoção da compreensão e tolerância inter-cultural—seguramente grandes desafios que aguardam por nós neste novo milénio.

Por fim, mas de modo algum menos importante, expressei os meus agradecimentos. Agradeço a Luís Cezerilo, Jeremias Grest e Alda Costa a paciência, encorajamento e apoio que prestaram ao processo de criação do manuscrito final. Gostaria também de agradecer à Editora das Letras e aos seus responsáveis a publicação desta segunda edição. Obviamente, que é somente minha a responsabilidade total pela qualidade linguística das versões em Português e Inglês reunidas no presente livro, pela tradução das citações e por quaisquer erros que possam ocorrer nas duas versões.

A.J. Lopes

Maputo, Junho de 2013

1

UMA OU DUAS LINHAS SOBRE MOÇAMBIQUE

Um dia deparei-me com as seguintes passagens sobre Moçambique:

MOÇAMBIQUE. País situado a leste da Suazilândia e que partilha uma fronteira comum. (...) A longa e estreita faixa de terra que é Moçambique prova a influência dos portugueses como potência naval. (...) O domínio dos portugueses sobre Moçambique terminou em 1974 quando a Frelimo chegou ao poder e criou um estado marxista. (...) vale a pena visitar o país a partir da Suazilândia para desfrutar as suas impolutas praias tropicais debruadas de coqueirais, a boa comida e a exótica arquitectura. (...) Muitas vezes nota-se um grande preconceito dos swazis em relação aos moçambicanos (...) mas a Suazilândia e Mozambique gozam de boas relações a nível diplomático. Existe uma embaixada moçambicana em Mbabane, esteja preparado para esperar em longas bichas para obter um visto e se estiver a usar um chapéu ou boné, tire-o na presença da fotografia de Samora Machel, o primeiro Presidente. Há um pequeno culto de personalidade à volta de Machel. Ficam irritados se você não tirar o chapéu. (p.22)¹

[Forrester, Bob, Fraser, Kimber & Hertslet, Juliet (2004) *A Traveller's Guide to Swaziland 2004*. Mbabane: Arnot Publishers Co.]

Moçambique. É facto curioso que os museus de uma ilha que principalmente produz bananas, açúcar e rum se ocupem tanto com a geologia e a história militar. Mas esta é a realidade. (p.33)²

[Hudson, Kenneth & Nicholls, Ann (ed.) (1975) *Directory of Museums, UK*.]

Deixando de lado, por agora, a questão do preconceito na forma dos *bonés* e dos *cultos*, permitam-me, por favor, a formulação desta pergunta sobre a segunda passagem apresentada em cima: Já alguma vez algum dos meus estimados leitores confundiu o país chamado Moçambique com uma pequena ilha do mesmo nome? Para mim, a citação referida é surpreendente porque sempre pensei que a nossa geografia se tinha mantido inalterada com respeito à partilha de fronteiras comuns entre Moçambique e seis outros países. É compreensível, no entanto, que o papel historicamente relevante que coube à ilha chamada de Moçambique possa ter ofuscado a percepção dos autores relativamente à geografia e história de todo o território chamado Moçambique e do qual a Ilha é apenas uma parte integrante. Esta ilha está situada entre os paralelos 14 e 16 graus de latitude, no Oceano Índico, mesmo junto ao continente africano. O país, como um todo, pode ser facilmente detectado em qualquer mapa de África sem ser preciso recorrer-se ao uso de uma lente, porque o território cobre uma área (799.380 km²) que é comparável em tamanho ao conjunto das áreas da França (543.965 km²), Inglaterra (129.720 km²), Portugal (88.940 km²) e Suazilândia (17.364 km²) e possui uma linha costeira que se prolonga por mais de 2,800 quilómetros. Mas o objectivo aqui não é reivindicar a geografia de Moçambique; é sim fornecer ao leitor um enquadramento histórico, embora breve, sobre a interpenetração de culturas nesta parte do mundo. Sem que eu queira insistir muito no erro cometido pelos autores sobre a Ilha e o país do mesmo nome (Moçambique), é facto que ainda se estuda pouco Moçambique, apesar de uma certa atracção que exerce sobre estudiosos estrangeiros. Moçambique é também, como observa Macamo (2003), pouco estudado por autores moçambicanos, porque nós:

só estudamos o nosso país se uma consultoria nos obriga. O problema da consultoria, porém, é que já tem os termos de referência bem delineados. Estudar por encomenda é diferente de estudar por vocação.

Moçambique na encruzilhada de povos, culturas e línguas

Banhado pela imensidão do Oceano Índico, o território que é hoje conhecido por Moçambique, habitado por povos bantus, experimentou activas comunicações marítimas que, desde os primeiros séculos da nossa era, pôs diversas regiões em contacto. Os árabes, navegadores pioneiros no Oceano Índico já por volta do século VIII, foram os primeiros a monopolizar o comércio marítimo entre o Oriente e o Ocidente. Seguiram-se-lhes neste papel os indianos, os chineses e os indonésios. As rotas das especiarias e produtos de luxo associadas ao mito de riquezas inimagináveis atraíam o interesse dos ocidentais. Foi neste contexto que, em finais do século XV, os portugueses chegaram a Moçambique, a caminho da Índia, na viagem de descoberta da rota do Cabo realizada por Vasco da Gama entre 1497 e 1499. O sistema comercial introduzido pelos árabes e indianos, e que já existia quando os portugueses chegaram a Moçambique, funcionou certamente até ao século XIX, tendo os portugueses, indianos, povos falantes da língua Kiswahili, árabes e outros europeus concorrido entre si. Durante este período, o porto de Moçambique na ilha do mesmo nome—confundida com o país inteiro na passagem citada no início—transformou-se em escala obrigatória para a travessia do Oceano Índico. Interesses comerciais atraíam os portugueses que se iam fixando ao longo do Rio Zambeze e também na costa onde se estabeleceram algumas feitorias até finais do século XIX. Somente a partir desta altura é que Portugal passou a manter em Moçambique uma presença efectiva e crescente. A colonização portuguesa seria exercida até aos dias em que Moçambique alcançou a Independência (1975), após uma guerra de libertação. Falar de testemunhos da presença portuguesa no Moçambique actual implica esta referência à presença portuguesa, e ao mesmo tempo a compreensão do facto que Moçambique é hoje o resultado de uma variedade de presenças e influências culturais das quais a portuguesa é apenas uma, sendo a língua o elemento mais visível e dinâmico desse legado.

Breve perfil linguístico de Moçambique

Moçambique é um país multilingue e multicultural (não apenas multi-étnico). Para além do português que é a língua oficial, e das línguas asiáticas (como o Gujarate, Memane, Hindi e Urdu) que são também faladas nativamente por vários moçambicanos, a grande maioria das línguas faladas em Moçambique pertence ao grupo bantu. Estas são línguas indígenas e constituem o principal estrato linguístico, tanto com respeito ao número de falantes como em termos da distribuição das línguas pelo território.

De Março de 1996 a Abril de 1997, o Instituto Nacional de Estatística (INE) realizou um importante inquérito nacional aos agregados familiares sobre condições de vida. Os Resultados Finais (INE, 1998) incluem informação sobre as línguas, especialmente números de falantes de língua materna por província, sexo, faixa etária e divisão cidade/campo. Alguns meses mais tarde realizou-se o II Recenseamento Nacional da População (o primeiro ocorreu em 1980), tendo os resultados sido publicados em 1999; uma análise sobre os dados linguísticos do II Recenseamento foi produzida por Firmino. No ano de 2000, o INE elaborou projecções relativas à população total ('população absoluta') para os anos 2001 e 2002, que estou certo tomaram em consideração o factor trágico da pandemia SIDA. Segundo o INE, **a população de Moçambique em 2002 foi estimada em 18,082,523.**

Os dados linguísticos de 2002 apresentados neste capítulo foram calculados do seguinte modo: compararam-se os números do inquérito nacional de 1997 com os números do Recenseamento de 1997, e depois projectaram-se estes dados até ao ano de 2002 com base nos números e percentagem referentes às estimativas do INE para a população global no ano de 2002. No *Inquérito* a lista de línguas (com números) foi exaustiva, mas ficou claro que muitas línguas constituíam variantes de certos grupos linguísticos. Infelizmente, o Censo apenas forneceu valores numéricos para a língua portuguesa e cinco línguas bantu principais, tendo agregado (através de um valor global) as restantes línguas bantu (mais ou menos 15) sob a designação *de outras línguas moçambicanas*. Com base em anteriores classificações língua/dialecto, e fundamentalmente nas do *Relatório de 1989* sobre a estandardização da ortografia das línguas bantu de Moçambique, procurei re-arrumar a apresentação dos dados de 2002. Para a ortografia de cada língua bantu foi seguida a ortografia adoptada pelo *Relatório de 1989*, mas devo aqui acusar a existência de um Relatório subsequente editado por Siteo e Ngunga no ano de 2000.

Permitam-me que neste perfil linguístico comece com a língua portuguesa. É o meio de comunicação nas áreas da administração e educação, e tem também sido referida como símbolo da unidade nacional.³ Os falantes do Português como língua materna representam cerca de 4.8% da população total, e constituem uma percentagem significativa (17.7%) do número de falantes da Cidade de Maputo, a capital do país. Mais de 90% dos falantes de Português como língua primeira (L1) a nível nacional são

urbanos, ao passo que os falantes bantu L1 são principalmente do campo (78%). Cerca de metade dos falantes L1 no país pertence à faixa etária 5-19 e quase 52% pertence ao sexo feminino. Os moçambicanos que vão à escola (5-24 anos) representam cerca de 40% da população total e mais de 40% da população total fala e compreende Português. Mas é claro que nem todos os falantes fazem o mesmo uso efectivo da língua.

A língua portuguesa permite o acesso a diferentes níveis de poder e à elite, especialmente, à elite dirigente. Na verdade, ter proficiência nesta língua constitui uma verdadeira marca de pertença à elite que, embora muito pequena numericamente, dispõe de vários poderes e controlos, designadamente o poder político, um estatuto sócio-económico de nível elevado, acesso este que é facilitado quando se tem educação superior e privilegiados laços com o estrangeiro.

À altura da Independência em 1975, as autoridades estatais limitaram-se a dar continuidade à política linguística oficial herdada do regime colonial. Mas esta continuidade também significou o prosseguimento da prática adoptada pela Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) durante a guerra de libertação de 10 anos pela Independência. O Português foi então escolhido para unir os combatentes nacionalistas que falavam diferentes línguas—como expressa a Frelimo num seminário sobre o tema ‘A influência do colonialismo no artista, o seu modo de vida e o seu público em países em vias de desenvolvimento’ realizado em Dar es Salaam, Tanzania, em Julho de 1971:

Não existe língua de maioria no nosso País. Escolher uma das línguas moçambicanas como língua nacional seria uma opção arbitrária que poderia ter sérias consequências...Fomos por isso forçados a utilizar o Português como a nossa língua de ensino e para comunicação entre nós.

Após a Independência, a opção pelo Português foi reiterada por dois responsáveis estatais (a Ministra da Educação e o Reitor da UEM) que se dirigiram ao 1o. seminário nacional sobre *O Ensino do Português*⁴, realizado em Maputo em 1979, nos seguintes termos:

A necessidade de combatermos o opressor exigia um combate intransigente contra o tribalismo e o regionalismo. Foi esta necessidade de unidade que nos impôs que a única língua comum—a que servia para oprimir—assumisse uma nova dimensão. (Machel, 1979: 6)

E

A decisão de se optar pela língua portuguesa, como língua oficial na República Popular de Moçambique, foi uma decisão política meditada e ponderada visando atingir um objectivo—a preservação da unidade nacional e a integridade do território. A história da apropriação da língua portuguesa, como factor de unidade, nivelador das diferenças veio desde a criação da Frelimo em 1962. (Ganhão, 1979: 2)

O enfoque neste seminário nacional incidiu naturalmente na língua portuguesa. Mas estava claro que o evento não podia secundarizar o papel das línguas bantu—línguas maternas para a maioria dos moçambicanos—no contexto do processo de ensino-aprendizagem do Português. A Ministra (i) recordou como as diferentes línguas maternas tinham resistido e sobrevivido ao longo do tempo, (ii) sublinhou a potencial contribuição destas línguas no enriquecimento do Português, e (iii) apelou para a adopção de uma metodologia L2 no ensino da língua oficial. Na verdade, pode-se dizer que o enquadramento do modelo de *bilinguismo inicial* que propus (veja-se o *Capítulo 2* para desenvolvimento) tem as suas origens em Machel (1979:13)⁵ quando se referiu aos papéis da língua portuguesa e das línguas bantu em Moçambique.

Apesar do grande enfoque sobre o Português prevalecente na altura, a abertura que na década de 70 alguns responsáveis estatais demonstravam para a questão do bilinguismo influenciou as actividades que então e mais tarde foram realizadas pelas estruturas educativas como a *Comissão de Elaboração de Textos* (CET) no Ministério de Educação e Cultura, a funcionar desde 1976 e precursora do INDE, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (fundado em 1980). Conto-me, com satisfação, entre os que no CET tiveram o privilégio de contribuir, embora modestamente, para as profundas mudanças na educação que ocorreram imediatamente após a Independência.

A preocupação com as línguas bantu moçambicanas também reflectia o sentimento manifestado quatro anos antes na reunião de Macomia em 1975. Neste encontro os debates centraram-se na necessidade de uma maior integração entre a rádio e a imprensa no desenvolvimento nacional e, neste contexto, a necessidade de maior consciência sobre o papel que as línguas nacionais podiam desempenhar nos meios de comunicação de massas, em harmonia com a língua portuguesa (Frelimo, 1975: 44).

Volvidos catorze anos após a realização do seminário nacional sobre o Português, a 1ª. Conferência Nacional sobre Cultura—um evento organizado em Maputo em 1993 pelo Ministério da Cultura e Juventude—reafirmou o papel da língua portuguesa assim como a necessidade de promover as línguas bantu, e sublinhou igualmente a necessidade de uma política cultural consensual e a valorização da diversidade étnica, linguística e geográfica como pré-requisitos para se alcançar a unidade nacional. Em minha opinião, estas considerações fundamentais ecoam, de algum modo, a postura de Mondlane (1967: 79) há muito formulada sobre o assunto:

Os elementos positivos da nossa vida cultural, tais como as nossas formas de expressão linguística, as nossas músicas e danças típicas, as peculiaridades regionais de nascer, crescer, amar e morrer continuarão depois da Independência para florir e embelezar a vida da nossa Nação. Não há antagonismo entre as realidades da existência de vários grupos étnicos e a Unidade Nacional.

As línguas bantu de Moçambique, segundo Guthrie⁶ (1967/71), compreendem quatro zonas e oito agrupamentos linguísticos principais, nomeadamente: 1. Zona G--G40: Swahili; 2. Zona P--20: Yao e Makonde, e P30: Makua (+Lomwe, Cwabo); 3. Zona N--N30: Nyanja, e N40: Nsenga-Sena; 4. Zona S--S10: Shona, S50: Tsonga (Shangaan, Ronga, Tswa), e S60: Copi. Ninguém foi ou é capaz de dizer exactamente quantas línguas e variantes bantu são faladas em Moçambique, principalmente porque ainda não foi realizado nenhum estudo dialectológico de grande escala nesta parte do mundo. Para além disso, seria necessário definir, de modo claro, o conceito de 'língua' com respeito à situação moçambicana. Seria este conceito utilizado no sentido político, linguístico ou ambos? "Tipicamente, várias 'línguas', no sentido político, podem ser dialectos de uma só língua no sentido linguístico" (Dixon, 1997:7). Por exemplo, a língua sueca e a língua norueguesa podem ser consideradas dialectos de uma língua no sentido linguístico, mas são realmente 'línguas' separadas no sentido político. A este respeito, e com referência a línguas africanas e ao tema do colonialismo, Prah (1993: 25) formula o seguinte comentário:

As línguas nativas africanas existem em grande abundância no continente africano, mas a África não é uma espécie de Torre de Babel como consideram alguns observadores. A esmagadora maioria das línguas pode ser aglomerada e ser gramaticalmente unificada. Muitas das supostas diferenças não são diferenças entre línguas em si, mas sim diferenças dialectais com profundos níveis de inteligibilidade mútua.⁷

De facto, este comentário reflecte o já antigo ponto de vista de Trudgill (1983: 15-6) para quem a *inteligibilidade mútua* é um problema menor, algo com relativa irrelevância. Continua a fazer falta um atlas linguístico de Moçambique exaustivo, o que dá lugar a um contexto aberto a todo o tipo de leitura e interpretações irreconciliáveis⁸. Em face do actual estado de coisas, e até que o assunto fique esclarecido e um consenso seja alcançado, propus em escritos anteriores (Lopes, 1997) que o *Relatório (de 1989) sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*, saído do 1.º seminário neste domínio e que se realizou na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), funcionasse como o principal ponto de referência. O mapa linguístico apresentado na página 8 do *Relatório de 1989* identifica vinte línguas bantu.

Dos grupos linguísticos mais amplos numericamente, que estão indicados nas *Notas A*, a língua Emakhuwa (4,622,974) corresponde a 25.6% da população total falante de línguas maternas no país (18,082523). Se o Emakhuwa for associado à língua Elomwe, uma associação defendida por vários tipólogos e linguistas que acham que é considerável o grau de inteligibilidade mútua entre as duas línguas, o conjunto Emakhuwa-Elomwe representará pois 33.5% da população total. Segue-se, em ordem de grandeza, o Xichangana, com 11.3% de falantes.

Dado o facto de **Moçambique ser um país de elevada diversidade linguística**, torna-se difícil, em minha opinião, analisar a situação recorrendo a práticas utilizadas em outros contextos, as quais classificam as línguas com maior número de falantes em 'línguas

maioritárias' e as línguas com menor número de falantes em 'línguas minoritárias'. O cálculo do número de falantes e a cobertura percentual relativamente ao número total da população requer abordagens analíticas mais sofisticadas. Nesta linha, a proposta de Robinson (1993: 52-5) para o tratamento da diversidade linguística parece ser bastante útil. Ele define a noção de *elevada diversidade linguística* como sendo

...o caso em que uma percentagem não superior a 50% da população fala a mesma língua.⁹

E acrescenta que

...uma hierarquização do grau de diversidade linguística não deve ter por base o número total das línguas num dado país, mas sim a percentagem da população que fala a língua tomada singularmente.¹⁰

Se também olharmos para os dados compilados por Grimes (2000) sobre os países de África em que nenhuma língua singular ultrapassa a fasquia de cobertura de 50% da população, constatamos que 25 países do número total de países africanos (53) cabem nesta categoria. A Costa do Marfim e o Gabão são os dois países africanos de maior diversidade linguística. O primeiro—com 75 línguas—em que o Baoule (1,620,100), a língua com mais falantes, representa 13% da população total do país (12,070,000); e o Gabão—com 40 línguas—em que a língua com mais falantes, o Fang (169,650), representa 16% da população total do país (1,069,000). O Gana (73 línguas) é o país de elevada diversidade linguística mais baixa. A língua com mais falantes, o Akan (7,000,000), representa 46% da população total do Gana (15,310,000). Assim, a comparação entre diferentes países revela que o país em que a língua com mais falantes representa a proporção mais baixa em termos numéricos populacionais é considerado o país com maior diversidade linguística.

Moçambique, em que o Emakhuwa representa 25,6% da população total, situa-se entre os quinze países de diversidade linguística mais elevada em África. Isto significa que, numa base numérica, nenhuma língua bantu moçambicana está em condições de poder reivindicar, a nível nacional, o estatuto de língua maioritária. E isso não é, em si, uma coisa má. Qualquer situação em que nenhuma língua esteja em condições de exercer influência hegemónica sobre o território pode constituir um factor que contribui para a relativa estabilidade política. Mas é claro que Emakhuwa constitui uma significativa minoria numérica em termos nacionais, porque nenhuma outra língua se aproxima desta em expressão numérica, nem é tão amplamente falada como o Emakhuwa o é em pelo menos três das onze Províncias do país (mapa nas *Notas B*). Mas são também simplistas as análises sobre situações de elevada diversidade linguística em África feitas apenas com o recurso às categorias de *elite* e *não-elite*. Embora os laços entre os vários membros da elite a tornem num grupo distinto, esses laços não significam, habitualmente, uma separação da elite da não-elite, um corte com os irmãos que continuam a viver no campo, nem tão pouco uma ruptura com o lar ancestral. É prática comum do dirigente privilegiar a sua terra de origem para a construção da sua nova casa ou para o desenvolvimento de negócios. Na verdade, os laços culturais e

linguísticos com os diferentes grupos étnicos nas áreas rurais de origem caracterizam individual e colectivamente a aliança dos membros que constitui a elite dominante. Em suma, a elite, que é, em geral, constituída por indivíduos oriundos da mais variada proveniência revela, por força do exercício do poder, muitos traços de uma verdadeira maioria, a qual se alimenta e se reforça constantemente através de laços com as minorias, entendidas, neste sentido, como minorias em termos de poder—a referida não-elite. É claro que há também membros da elite que se decidem a abandonar ou a refrear laços étnicos em troca do reforço da sua identificação com a urbanidade e o cosmopolitismo. Neste caso, a língua portuguesa funciona no seio do grupo como marca privilegiada de identificação. Mas a tendência por parte da maioria dos membros da elite (que fala a língua) é, a meu ver, a de adoptar a língua portuguesa como instrumento pragmático, e ao mesmo tempo manter as afinidades étnicas e linguísticas como principais símbolos de identidade.

Por outro lado, devemos também tomar em consideração a dimensão da cobertura linguística para além das fronteiras nacionais. Na verdade, quando aplicada a um país como Moçambique que partilha grupos linguísticos que violam seis fronteiras geográficas e alguns dos quais de volume considerável, a noção de língua *minoritária* torna-se, no mínimo, controversa e, do ponto de vista dos direitos linguísticos, acrescenta pouco ao debate línguas ‘maioritárias-minoritárias’. As línguas Kiswahili e Shimakonde difundem-se a norte em direcção ao estado vizinho da Tanzania. O Ciyao expande-se para as Repúblicas do Malawi e da Tanzania. O Cinyanja estende-se para o Malawi, Tanzania e República da Zâmbia. O Elomwe e o Cisena são também línguas do Malawi. O Cishona difunde-se para a República do Zimbabwe. O Xichangana é partilhado pela República da África do Sul, onde é conhecido por *Shangaan* (ou também Tsonga). O mesmo é verdade para o Zulu. Quanto ao Swazi, é partilhado pelo Reino da Suazilândia, onde tem a designação de siSwati.

A comunicação de Moçambique com o mundo exterior é realizada sobretudo através de duas línguas, o Português e o Inglês. Através do Português o país comunica-se principalmente com os outros quatro países africanos de língua oficial portuguesa (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe), com Portugal, Brasil, República de Timor-Leste, regiões de Macau, Goa, Damão, Diu, povoações no Estreito de Malaca e outras grandes comunidades no mundo. A língua portuguesa é partilhada por cerca de 190 milhões de falantes (*Notas C*). Esta é actualmente a sétima língua mais falada das 6,000 línguas existentes no mundo (*Notas D*), das quais cerca de duas dúzias são utilizadas como meio de comunicação internacional. Com grande parte do mundo, os moçambicanos comunicam-se através do Inglês, que é também língua franca em cada um dos países que fazem fronteira com Moçambique e língua comum de inter-comunicação entre esses países. Tanto o Português como o Inglês são as duas línguas oficiais da Comunidade do Desenvolvimento da África Austral (SADC) que congrega 14 países, mas que na prática têm utilizado entre si o Inglês como principal língua de trabalho.

Notas

¹**MOZAMBIQUE.** The country to the east of Swaziland and sharing a common border. (...) The long narrow strip of land that is Mozambique attests to the influence of the Portuguese as a naval power. (...) The Portuguese were ousted from Mozambique in 1974 when Frelimo came to power and formed a Marxist state. (...) it is definitely worth visiting from Swaziland for its pristine coconut palm fringed tropical beaches, good food and exotic architecture. (...) There is often strong prejudice by Swazis against Mozambicans (...) but Swaziland and Mozambique enjoy good relations at a diplomatic level. There is a Mozambican Embassy in Mbabane, be prepared for long queues for a visa and if you have a hat or cap, take it off in the presence of the photo of Samora Machel, the first President. There is a minor personality cult around Machel. They will get excited if you don't.

²**Mozambique.** It is a curious fact that the museums of an island producing mainly bananas, sugar and rum should be concerned to such a remarkable extent with geology and military history. This is, however, the case.

³“Ao português reservam-se as designações genéricas de língua oficial ou de unidade nacional mas nunca a de língua nacional e muito menos a de língua moçambicana...” (Firmino, 1997: 10).

⁴Para comentários sobre aspectos do evento, veja-se a secção ‘O Seminário de Língua Portuguesa’ no livro sobre *Educação Moçambicana* (pp.341-5) da autoria de Miguel Buendia Gómez (1999).

⁵“O nosso objectivo sabemos qual é: introduzir a criança e o adulto num bilinguismo necessário, em que a língua de unidade e a língua materna se desenvolvam lado a lado”.

⁶Na década de 50 Malcolm Guthrie, um reputado defensor dos Estudos Bantu na SOAS, envolveu-se num debate com Joseph Greenberg—um jovem linguista americano que havia produzido uma classificação exaustiva das línguas africanas—sobre as origens e posterior difusão dos diferentes povos bantus. Greenberg argumentava que a terra originária dos bantus se localizava numa área à volta da actual fronteira entre a Nigéria e os Camarões, especificamente no vale central Benue a leste da Nigéria. Para Guthrie, localizava-se numa área a mil e quinhentos quilómetros para sudoeste, no que é hoje a República Democrática do Congo. Investigadores contemporâneos defendem que as origens dos bantus são exactamente onde Greenberg sugeriu que eram, i.e., ao longo da fronteira entre a Nigéria e os Camarões, e demonstram que o seu início deve ter ocorrido por volta do ano 300 a.n.e. Vários estudiosos mostraram que, em finais do século XVIII, as línguas da região da África Austral eram muito semelhantes; um destes estudiosos foi o alemão Wilhelm Bleek, que em 1862 atribuiu o nome de *bantu* a esta família de línguas. A raiz *-ntu* ‘homem’ pertence à classe nominal pessoal em que o prefixo singular é *mu-* e o plural é *ba-*. Assim, *mntu* é ‘homem’ e *bantu* é ‘homens’, tendo sido este último o termo adoptado por Bleek para designar a família das línguas. Para mais informação sobre estes assuntos, veja-se Ruhlen (1994) e Ngunga (2004).

⁷Native African languages abound in great profusion on the African continent, but Africa is not the sort of Tower of Babel which some observers make it. The overwhelming majority of them can be pooled into clusters and grammatically unified. Many of the supposed differences are not language differences per se, but more dialectal differences with profound degrees of mutual intelligibility.

⁸ Por exemplo, Marinis (1981) afirmou que era possível reduzir o número das línguas bantu moçambicanas a basicamente quatro línguas maiores (Makua, Tsonga, Nyanja-Sena and Shona) e quatro línguas menores (Makonde, Yao, Copi and Gitonga). Mas Yai (1983) identificou treze línguas, e Katupha (1984)—mais em sintonia com Marinis—referiu-se a oito, muito embora não exactamente os mesmos agrupamentos linguísticos indicados por Marinis. Por outro lado, para Ngunga (1987), que desafia a associação feita pelos seus antecessores entre o Nyanja e o Sena como dois dialectos de uma língua, seria prematuro afirmar categoricamente qualquer número que fosse relativamente à quantidade de línguas que se diz falar no país.

⁹...a situation where no more than 50% of the population speak the same language.

¹⁰...a ranking of degree of linguistic diversity should not be based on the absolute number of languages in a country, but rather on the percentage of the population speaking any single language.



Línguas com mais falantes em Moçambique

(população total em 2002: 18,082,523)

LÍNGUA	NÚMERO DE FALANTES (L1)	PERCENTAGEM DA POPULAÇÃO
Emakhuwa	4,622,974	25.6
Xichangana	2,053,734	11.3
Cisena	1,646,021	9.1
Elomwe	1,425,619	7.9
Echuwabo	1,244,078	6.9
Cishona	1,200,994	6.6
Português	861,848	4.8
Xitshwa	856,065	4.7
Xirhonga	702,523	3.9
Cinyanja	681,764	3.8
Cinyungwe	501,017	2.8
Cicopi	454,966	2.5
Ciyao	420,080	2.3
Shimakonde	416,361	2.3
Gitonga	358,834	2.0
Ekoti	114,878	0.6
Kimwani	33,635	0.2
Kiswahili	23,639	0.1
Swazi	8,686	0.05
Cisenga	4,021	0.02
Zulu	3,959	0.02
Outras línguas: (asiáticas incluídas)	446,827	2.5

Fonte:

Inquérito Nacional aos Agregados Familiares sobre Condições de Vida, Resultados Gerais. Instituto Nacional de Estatística (INE), Maputo, 1998. II Recenseamento Geral da População e Habitação 1997. INE, Maputo, 1999. Projeções Anuais da População por Província e Área de Residência, 1997-2010. www.ine.gov.mz



Mapa: Percentagem de falantes de língua materna por Província (principais línguas bantu e Português)



As 12 línguas mais faladas no mundo (**tanto como L1 e L2**) segundo *The Languages of the World* de K. Katzner, Routledge and Kegan Paul, 1977 são as seguintes:

Chinês (dialecto de Peking, Mandarim (Cantonês, dialectos Min & Wu)	800 milhões
Inglês (300 milhões como língua materna e 400 milhões como L2)	700 milhões
Espanhol	350 milhões
Hindi (& Urdu)	320 milhões
Russo	240 milhões
Árabe	210 milhões
Português	190 milhões
Francês	150 milhões
Bengali	130 milhões
Japonês	110 milhões
Alemão	105 milhões
Bantu (mais de 100 línguas bantu)	100 milhões

As 12 línguas mais faladas segundo David Crystal—falantes L1. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, 1997 (2003).

1. Chinês Mandarim	726 milhões
2. Inglês	427 milhões
3. Espanhol	266 milhões
4. Hindi (& Urdu)	223 milhões
5. Árabe	181 milhões
6. Português	165 milhões
7. Bengali	162 milhões
8. Russo	158 milhões
9. Japonês	124 milhões
10. Alemão	121 milhões
11. Francês	116 milhões
12. Javanês	75 milhões



Crystal, David (1997)

“Não há concordância sobre o número total de línguas faladas hoje em dia no mundo. A maior parte dos livros de referência fornece um número entre 5,000 e 6,000...”
(Crystal, 1997: 286)

[“There is no agreed total for the number of languages spoken in the world today. Most reference books give a figure of 5,000 to 6,000....”]

Bright, W. (ed.) (1992)

“O número total de línguas (incluindo as extintas) é de 6,604. A maior parte das estimativas foi feita na década de 1980...e a população mundial passou a marca dos 5,000 milhões em Julho de 1986”.

[“The total number of languages (including extinct ones) is 6,604. Most of the estimates were made during the 1980s...and the world population passed 5,000 million in July 1986...”]

Grimes, B.F. (ed.) (2000).

“O número total de línguas é 6,528”.

[“The total number of languages is 6,528.”]

Referências bibliográficas

- Bleek, W.** (1862-9) *A Comparative Grammar of South African Languages*. Londres: Trubner & Co.
- Bright, W.** (ed.) (1992) *International Encyclopedia of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Buendia Gómez, M.** (1999) *Educação Moçambicana. História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- Costa, A.** (1994) Património oriental em Moçambique: Património a conhecer e a construir. In Comissão Portuguesa do ICOM (ed.) *IV Encontro de Museus de Países e Comunidades de Língua Portuguesa* (pp. 37-40). Lisboa: CNPICOM.
- Crystal, D.** (1997) *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. Second Edition. Fifth printing (2003).
- Dixon, R.M.W.** (1997) *The Rise and Fall of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firmino, G.** (1997) O caso do português e das línguas locais em Moçambique. *Working Papers 8*, CECIL, Universitat de València.
- Firmino, G.** (2001) Situação linguística de Moçambique. In Instituto Nacional de Estatística (ed.).
- Frelimo** (1975) Documentos da conferência nacional do Departamento de Informação e Propaganda. Documento não publicado, Macomia, Departamento de Informação e Propaganda.
- Ganhão, F.** (1979) O papel da língua portuguesa em Moçambique. 1º. Seminário nacional sobre o ensino da língua portuguesa. Documento não publicado, Ministério da Educação e Cultura, República Popular de Moçambique.
- Greenberg, J.** (1963) *Languages of Africa*. Bloomington: Indiana University Press.
- Grimes, B.F.** (ed.) (2000) *Ethnologue: Languages of the World*. (14th edition). Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Guthrie, M.** (1967/71) *Comparative Bantu*. London: SOAS, University of London.
- Instituto Nacional de Estatística** (1998) *Inquérito Nacional aos Agregados Familiares sobre Condições de Vida. Resultados Gerais*. Maputo: INE.
- Instituto Nacional de Estatística** (1999) *II Recenseamento Geral da População e Habitação 1997. Resultados Definitivos*. [Também volumes por Província]. Maputo: INE.
- Instituto Nacional de Estatística** (ed.) (2001) *Situação linguística de Moçambique. Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*. Maputo: INE.
- Katupha, J.M.** (1984) Alguns dados sobre a situação linguística na R.P.M. e as suas implicações para o desenvolvimento rural. Documento não publicado, Universidade Eduardo Mondlane.
- Lopes, A.J.** (1997) Language policy in Mozambique: A taboo? In R.K. Herbert (ed.) *African Languages at the Crossroads* (pp. 485-500). Köln: Rüdiger Köppe Verlag.
- Lopes, A.J.** (2004) The language situation in Mozambique. In R.B. Baldauf, Jr e R.B. Kaplan (eds) (2004) *Africa, Vol. 1, Botswana, Malawi, Mozambique and South Africa* (pp.150-96). Clevedon: Multilingual Matters, Language Planning & Policy Series.

- Macamo, E.** (2003) Um olhar intelectual sobre Moçambique (1). Notícias, 08/08/03, p.2.
- Machel, G.** (1979) Discurso de abertura ao 1º. Seminário nacional sobre o ensino da língua portuguesa. Documento não publicado, Ministério da Educação e Cultura, República Popular de Moçambique.
- Marinis, H.** (1981) Línguas bantu: Sua história e sua classificação. Documento não publicado, Universidade Eduardo Mondlane.
- Ministério da Cultura e Juventude** (1993) Proposta de política cultural de Moçambique. 1a.conferência nacional sobre cultura. Documento não publicado, Ministério da Cultura e Juventude, República de Moçambique.
- Mondlane, E.** (1967) Tribos ou grupos étnicos moçambicanos (seu significado na luta de libertação nacional). In J.Reis e A. Muiuane (eds) (73-9).
- Ngunga, A.** (1987) As línguas bantu de Moçambique. *Limani* 2, 59-70.
- Ngunga, A.** (2004) *Introdução à Linguística Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM.
- Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas** (1989) *I Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. Maputo: INDE-UEM/NELIMO.
- Pereira, L.F.** (1992) Ilha de Moçambique na convergência de culturas. In Comissário-Geral de Moçambique (ed.) *Ilha de Moçambique, Ponto de Encontro de Civilizações* (pp. 6-17). Maputo: CGM para a Exposição Universal de Sevilha.
- Prah, K.K.** (1993) *Mother Tongue for Scientific and Technological Development in Africa*. Bonn: DSE.
- Reis, J. e Muiuane, A.** (eds) (1975) *Datas e Documentos da História da Frelimo*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Robinson, C.D.** (1993) Where linguistic minorities are in the majority: Language dynamics amidst high linguistic diversity. *AILA Review* 10, 52-70.
- Ruhlen, M.** (1994) *The Origin of Language: Tracing the Evolution of the Mother Tongue*. New York: John Wiley & Sons.
- Sítoe, B. e Ngunga, A.** (eds) (2000) *Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: NELIMO.
- Trudgill, P.** (1983) *Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society*. Londres: Harmondsworth.
- Yai, O.B.** (1983) *Elements of a Policy for Promotion of National Languages*. Report for the Government of the People's Republic of Mozambique. Paris: UNESCO.

2

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICA LINGUÍSTICA

O modelo de *bilinguismo inicial* na educação

Num passado recente realizaram-se em Moçambique projectos-piloto na educação primária e na alfabetização de adultos sobre a utilização de línguas bantu como meio de ensino. Nestas experiências foi utilizado o modelo de ‘transição gradual’, isto é, a utilização de uma língua bantu como meio de ensino durante as primeiras classes da instrução primária e posterior transição para o Português como língua de ensino nos anos escolares seguintes. Tive a oportunidade (livro sobre *Política Linguística*, 1997) de discutir as vantagens inerentes ao modelo de ‘transição gradual’ que na época o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) previa utilizar nas suas experimentações durante os últimos anos da década de noventa.

Em minha opinião, o modelo então proposto era problemático, porque ao mesmo tempo que eu defendia e continuo a defender a possibilidade de uso das línguas bantu como línguas de ensino para as crianças moçambicanas que falam línguas bantu como línguas maternas, igualmente defendia e defendo o direito do uso do Português como língua de ensino para o número (que cresce) de crianças falantes desta língua como língua materna. Por outro lado, e uma vez que o Português viria a ser o meio de ensino em classes mais avançadas, o modelo de ‘transição gradual’ poderia vir a gerar competência empobrecida nessa língua e criar dificuldades às crianças que não têm o Português como língua materna quando fossem confrontadas com outras para quem o Português é língua materna.

Assim, aventei então a possibilidade de uma opção diferente, defendendo que um modelo melhor seria o de *bilinguismo inicial*, isto é, um modelo que previsse a utilização, desde o início, de uma língua bantu e do Português como línguas de ensino. Nesta óptica, proteger-se-ia o direito da criança à educação através da sua língua materna e reduzir-se-iam futuros riscos de abaixamento de nível, em classes mais adiantadas, no que diz respeito à proficiência na língua portuguesa e evitar-se-iam ainda potenciais desencontros no domínio do Português por parte de crianças que não tivessem usado esta língua na escola logo à partida. Naturalmente que os níveis baixos de domínio do Português no seio de crianças em idade escolar não constituem o problema principal nem o mais sério que porventura Moçambique enfrenta. Só um aventureiro o poderia afirmar ou assim o entender. O problema em torno da língua portuguesa é suficientemente sério em si próprio, assim como no enquadramento que deve ser indissociável da língua portuguesa às línguas bantu. O modelo de *bilinguismo inicial* promove o uso das línguas bantu de uma forma mais humana, justa e harmoniosa porque a lógica subjacente a este modelo reside no fomento da proficiência não só em Português mas também e crescentemente nas línguas bantu.

Este ano de 2004 entrou em funcionamento um modelo educacional bilingue com contornos e características semelhantes aos que acabo de descrever aqui (embora de forma sumária), o que obviamente me traz pessoalmente satisfação ao mesmo tempo que provoca novos desafios no âmbito da planificação curricular, linguística e cultural.

Um desses desafios é como vai ser posto em prática e como vai funcionar o modelo educacional bilingue no contexto multicultural de Moçambique. O conceito de **multicultural/multiculturalidade** tem-se prestado a interpretações variadas e igualmente a variados entendimentos. Em certas sociedades do mundo pós-colonial, o conceito de *sociedade multicultural* significa a manutenção de uma cultura dominante sobre as outras culturas, regra geral culturas das 'minorias', e a aceitação dessas mesmas culturas. Esta aceitação das outras culturas é, por outro lado, questionada e reivindicase um projecto cultural plural assente no princípio de que nenhuma cultura é superior a outra, nenhuma cultura é mais verdadeira ou tem mais valor do que outra e que, por isso, vale a pena tentar pôr juntas, num todo heterogéneo, formas culturais diversas sem perda e sem conflito significativo.

Em Moçambique a construção da nação e da moçambicanidade tem incluído este debate. Algumas vozes, com mais propriedade do que a minha, têm intervindo e opinado sobre o que pode significar a multiculturalidade no contexto histórico particular de Moçambique. Mais reflexões são necessárias sobre esta problemática, um envolvimento de todos os intervenientes—pais, crianças, professores, diferentes comunidades com diferentes interesses sociais—na aplicação do modelo educacional que agora se inicia, para que programas, manuais e resultados deste processo respondam cada vez melhor aos anseios de todos os moçambicanos.

Sobre aspectos do processo de ensino-aprendizagem de línguas

Uma preocupação importante é que as complexas questões de natureza macro-linguística, em particular questões ao nível discursivo, recebam atenção adequada por parte de todos os intervenientes.

É importante que, no processo de ensino-aprendizagem, o professor desenvolva sensibilidades particulares no que diz respeito ao seus próprios contextos sócio-culturais e aos contextos do aluno quanto à diversidade dos tópicos e temas a tratar na sala de aulas. O professor poderá e deverá utilizar os alunos como guias para penetrar no seu mundo sócio-cultural e na sua visão do mundo. Equipado com o melhor conhecimento possível do contexto sócio-cultural e com, pelo menos, parte do mundo cognitivo do aluno, o professor poderá porventura mais acessivelmente estabelecer uma base epistemológica na qual constrói significados mais próximos dos significados do aluno a que o professor tem acesso através da produção do aluno. Tal actuação reduz possíveis riscos de incompreensão das mensagens que o aluno compõe e pretende transmitir. Por exemplo, o julgamento que o professor faz sobre o que, na produção de um aluno, aparenta ser um caso de mudança gramatical numa situação de enunciado (*utterance*) produzido por um primeiro falante para uma situação de enunciado produzido por um relator (*reporter*) poderá introduzir uma visão nova, uma visão diferente ao contexto discursivo, que é alheia ao contexto sócio-cultural do aluno e, conseqüentemente, causar maiores dificuldades de aprendizagem.

Numa palestra que fui convidado a proferir em 1997 a propósito da inauguração do *ISCTEM* (Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique), tive a oportunidade de ilustrar e analisar alguns aspectos que se prendem com a problemática do discurso relatado em redacções de estudantes, tendo então sugerido que se deveriam considerar outros factores para além dos factores meramente gramaticais. Por exemplo, em relação a um enunciado (*utterance*) como “Quando chegaram ao local, o médico disse que tu tens de apanhar uma injeccção”, e considerando o nível relativamente avançado de aprendizagem do aluno moçambicano (final do nível secundário) que produziu tal enunciado na sua composição escrita, avantei a hipótese de se poder tratar de um caso em que o aluno, talvez de forma automatizada, tenha realçado uma determinada função narrativa. Referi também que, em outras passagens da sua composição, o aluno havia demonstrado que sabia operar mudanças pronominais ou ‘backshifts’ quando efectuava relatos discursivos indirectos. O que me parecia que estava a acontecer era que em determinados momentos o aluno marcava a voz, isto é, quem fala, como sendo **a voz do narrador**. E quando pretendia fazer que um acontecimento passado fosse relatado como se tratasse de um acontecimento presente, um acontecimento do ‘agora’, o aluno marcava **a voz do personagem**. Muito embora ocorrências discursivas desta natureza possam também por vezes ocorrer na produção de falantes da língua portuguesa como língua materna, o maior volume e maior frequência de ocorrências tem lugar por parte de aprendentes moçambicanos dessa língua como língua não-materna. É

muito provável que, no caso destes últimos, parte da causa das ocorrências se deva a transferências do substrato bantu, que opera a marcação desse modo. As possibilidades colocadas em relação à **marcação da voz** (voice markedness), no caso vertente, fazem-nos crer ser importante que na abordagem da produção do aluno se considerem não só as propriedades gramaticais, mas também as discursivas, incluindo a mensagem que o seu produtor pretende transmitir. Por isso, o professor só tem a ganhar se partilhar com o aluno os seus contextos sócio-culturais e cognitivos, reduzindo-se assim a possibilidade de interpretações erróneas sobre a produção do aluno, e evitando-se que a produção seja erradamente avaliada como ilógica ou inadequada. Por outro lado, determinada produção pode, por vezes, ser avaliada como inadequada não necessariamente por razões linguísticas e textuais, mas por motivos que se prendem com a falta de conhecimento sobre um certo tópico por parte de um dos intervenientes (aluno ou professor) neste processo, ou por motivos que se prendem com a falta de compreensão da consciência cultural de cada uma das partes. Por exemplo, uma composição em inglês, como língua estrangeira, produzida por um aluno sobre o tema ‘poluição de água’ foi considerada ilógica pelo seu professor. Reflectindo à *posteriori*, o que parece ter acontecido foi um desencontro entre as expectativas e suposições sobre o assunto por parte do professor e as expectativas e suposições por parte do aluno expressas na composição. Enquanto o professor antevia que o aluno associasse a poluição de água a áreas industriais urbanas, o aluno pensava na poluição da água em ligação a zonas rurais. Obviamente, cada uma das partes abordava o tópico com base na sua própria estrutura cognitiva e cultural. O professor pensava na água quimicamente contaminada no espaço industrial por oposição à existência de água limpa e livre de impurezas nas áreas não urbanas; e o aluno associava a poluição à inexistência de condições sanitárias adequadas no meio rural por oposição ao abastecimento canalizado de água potável nas áreas urbanas. A ilustração mostra que é fundamental que um professor tenha acesso a variados e distintos contextos socio-culturais e acesso a possíveis processos cognitivos porque isso o auxiliará tanto a interpretar os significados do texto nos seus pressupostos culturais e cognitivos como a avaliar o grau de adequação dos padrões gramaticais e retóricos utilizados para a transmissão de uma dada mensagem. Assim, o professor pode utilizar estratégias que encoragem o aluno a desenvolver o esquema experiencial e conceptual da sua própria vivência, a fazê-lo progredir gradualmente em direcção ao conhecimento de esquemas diferentes do seu, e ensinando-lhe que estes são igualmente importantes. Este tipo de acção permitirá, certamente, desenvolver no aluno sensibilidade para as diferenças entre as suas próprias estruturas cognitivas e as estruturas dos outros, incluindo as do professor, se for o caso.

Há, naturalmente, outros factores que requerem também uma atenção particular como sejam a **atitude** em relação ao tema ou tópico (ironia, envolvimento etc.), as **estratégias lógicas** (comparação, contraste, dedução, indução) e o **propósito** da fala ou escrita, isto é, se ela serve para informar, entreter, convencer, etc.

Em suma, só se tem a ganhar quando se procura compreender as formas e os meios através dos quais se processa a estrutura cognitiva e os contextos culturais associados, incluindo a visão do mundo de que o aluno é portador, a estrutura da informação e a estrutura retórica. As estruturas retóricas utilizadas permitem-nos identificar as restrições que se operam sobre **o que** e **o como** os alunos dizem o que, realmente, dizem. Parece-me ser uma questão de o professor não olhar apenas para o produto—o registo audível de um acto de fala (speech act) ou o registo visível através de uma página de composição—mas também desenvolver sensibilidade de olhar através dele.

Não é mistério para ninguém que o ser humano actua por meio de códigos, regras ou convenções sociais (não por meio de leis imutáveis da natureza) e que por isso aprende a alterar realidades, a sobrepôr uma visão do mundo sobre outra. E se a realidade pode variar—pelo menos para o ser humano—então as explicações não têm para nós significados absolutos: o ser humano age com um propósito em mente, e perguntar o que causa este propósito lança-nos num círculo hermenêutico. Por sua vez, o atribuir-se um propósito a uma ocorrência dá-nos a possibilidade de compreender **porque é que** algo aconteceu. Uma explicação de causa, por outro lado, mostra-nos **como** a ocorrência se produziu. Não se pode, por exemplo, afirmar que a membrana de borracha protectora de um altifalante, por acção da humidade, se deteriorou porque quiz esboroar-se e “morrer”. Ela não tem propósito. Mas já existe propósito, por exemplo, no acto de tradução de um texto. Tanto o tradutor como o potencial destinatário desenvolvem uma atitude hermenêutica, isto é, cada um participa no esforço de interpretação do fio condutor das palavras do tradutor. Para a compreensão do texto os dois actantes avaliam o grau de acomodação do texto. E ao elaborá-lo o produtor do texto precisa de o compreender, precisa de compreender de antemão o assunto e a situação para poder penetrar no espaço do seu significado.

Tal como no caso do tradutor, torna-se importante que um professor adopte, de forma entremeada, duas vias científicas para abordar a realidade linguística e discursiva produzida na oralidade ou na escrita pelo aluno: a da explicação (via *nomotética*) e a da compreensão (via *hermenêutica*). Pela via nomotética observamos como e porque é que o texto significa o que, realmente, significa. Trata-se de uma abordagem aos múltiplos significados, às ambiguidades e às metáforas e a tudo o que é apresentado no produto sob forma de sons articulados audíveis ou sob forma de uma página impressa. Esta via é relativamente acessível e, mais ou menos, todos nós a utilizamos. A outra via, a da hermenêutica, que é de operacionalização mais difícil, consiste numa avaliação do texto, isto é, como e porque é que o texto é ou não é efectivo para os seus próprios propósitos, em que medida é bem sucedido ou falha. Por esta via, assume-se a interpretação não só do contexto de situação e do contexto de cultura, mas também da relação entre as características linguísticas e discursivas presentes no texto, o cotexto e as características do ‘ambiente’ em que foi produzido, incluindo possíveis reconstituições das intenções do seu produtor. Parece-nos portanto que é útil que o professor de língua (e o investigador) considere dois pontos de vista, duas realidades,

a saber, a hermenêutica e a nomotética (nomothetics) quando ensina como quando investiga processos de aquisição e/ou de aprendizagem de uma língua.

Tratei, anteriormente, da adequação discursiva do discurso relatado produzido por alunos. Aqui, acho apropriado e espero que seja útil finalizar a presente secção sobre metodologias de ensino de línguas com enfoque numa estratégia de ensino que pode ser empregue a nível inicial ou intermédio de aprendizagem. A estratégia põe em destaque *o método dos cestos* mas, na verdade, os exemplos didácticos incidem primeiramente nos conceitos de posição, lugar e tempo, e também tempo verbal para gradualmente se chegar a conceitos e estruturas de maior complexidade, incluindo o discurso relatado. O que se segue é parte de uma apresentação oral gravada que dei a uma das turmas no ano passado. Mantive o cunho oral da apresentação. Assim: podemos **colocar os cestos lado a lado** e dizer, “o cesto amarelo está à esquerda”, “o cesto laranja está no meio” e “o cesto branco está à direita—isto é, em relação a mim”. Deste modo, a primeira coisa que se estabelece, e que é bastante sofisticada, é o elemento subjectivo da posição, porque quando me dirijo a ti, tu tens de dizer... ‘Olhe, o cesto branco está à **minha** esquerda’ (para ti, à tua esquerda). Introduce-se, pois, e de imediato as noções (a tua direita e (a minha) esquerda, seguidas da inserção do possessivo. No início da aula propriamente dito, pode-se explicar ao aluno em Português o que vai ser exercitado em termos da noção de posição, do meu ponto de vista e do teu. Depois pode, por exemplo, dizer assim, “o cesto laranja está em cima do cesto branco—e como estes são cestos pequenos—o cesto amarelo está dentro do cesto laranja”, e se numa fase posterior quiser introduzir os *relativos*, poderá dizer, “o cesto amarelo está dentro do cesto laranja que, por seu turno, está em cima do cesto branco”; e se quiser usar diferentes **tempos verbais**, poderá dizer, por exemplo, “o cesto amarelo está em cima do cesto branco, o cesto amarelo estava em cima do cesto branco, eu vou pôr o cesto amarelo em cima do cesto branco”—e agora no caso de um passado próximo—“acabei de pôr o cesto amarelo em cima do cesto branco”. Não há problema em fazer este tipo de exercícios com estudantes de nível principiante ou nível intermédio. No que diz respeito a aprendentes de nível avançado, especialmente nos domínios técnico, tecnológico e científico, e quando estudarem questões relacionadas com a posição em contextos mais complexos da língua inglesa ao nível terciário, torna-se importante dominar os **condicionais**, os **passados** e os **modais**. Por exemplo, poderá dizer-se, “o cesto branco está virado para baixo...Eu vou pôr o cesto laranja em cima...O cesto laranja está virado para cima...Eu quero pôr o cesto amarelo em cima do cesto laranja... mas o cesto laranja está virado para cima...por isso, o cesto amarelo cai dentro do cesto laranja...inverta-se a posição do cesto laranja...o cesto amarelo fica agora em cima do laranja”. Poderá agora começar a introduzir **condicionais** com *se/if*. Por exemplo, “Se todos os cestos estiverem virados para baixo, e todos estiverem em cima uns dos outros—e o cesto maior fôr o primeiro na base da pirâmide—o cesto de maior dimensão a seguir a esse tem de ficar em cima desse, e o cesto de dimensão a seguir tem de ficar em cima deste último, porque todos os cestos estão virados para baixo”.

Se se pretende tratar do **discurso relatado**, peça a um aluno para intervir a seguir às suas palavras, dizendo, “Eu vou pôr o cesto laranja em cima do cesto branco”, e o aluno intervém dizendo, “Ele pôs o cesto laranja em cima do cesto branco”, porque foi o que fiz. E depois digo, “Eu vou pôr o cesto amarelo em cima do cesto laranja”, e o o aluno diz, “Ele ia pôr o cesto o cesto amarelo em cima do cesto laranja, mas caiu”.

Fica assim mais fácil introduzir o discurso relatado neste contexto, o que é importante. Poderá também introduzir-se os **modais**, recorrendo a *should, must, can, could, etc.*, para o caso da língua inglesa. Assim, por exemplo, supondo que se pretende construir algo o mais alto possível, poder-se-ia dizer, “Para se construir algo com bastante altura, começando-se com o cesto maior na base, todos os cestos têm de estar virados para baixo. Nenhum pode estar virado para cima. Todos têm de estar virados para baixo. Se se pretende construir algo que seja o mais alto possível, e não se quer começar com o cesto maior na base, então não se pode ter um cesto virado para cima”. Deste modo podemos empregar, de modo prático, o **método dos três cestos**, com vista a explorar conceitos de posição, tempo, lugar, tempo verbal, etc., ou explorar propriedades de língua através do uso destes conceitos. Embora susceptível de discussão, opinei há sete anos (opinião que mantenho ainda hoje) que as questões e abordagens no domínio das metodologias de ensino de línguas interessam certamente aos domínios da planificação linguística e política linguística—sendo, umas vezes, causa e, outras vezes, efeito de decisões tomadas no âmbito da planificação linguística.

A contribuição da dimensão legal para a mudança linguística

Nem a experiência nem a literatura existente sobre ‘mudança linguística’ (*language change*/mudanças que ocorrem numa língua ao longo do tempo), sobre ‘alternância linguística’ (*language shift*/mudança do uso de uma língua para o uso de outra língua) ou sobre ‘manutenção linguística’ (*language maintenance*/até que ponto é que um indivíduo ou comunidade continua a usar a sua língua) demonstraram alguma vez que uma política de oficialidade conjunta entre línguas indígenas e a ex-língua colonial constitui uma ameaça à sobrevivência das línguas indígenas. Realmente, eu acho que a situação prevalecente (Português como língua oficial exclusiva) é que constitui uma ameaça ao futuro da sobrevivência das línguas bantu. Esta posição sobre a mudança linguística e planificação linguística, que se baseia em considerações sócio-políticas e históricas da realidade moçambicana, põe em destaque o seguinte: (i) que a verdadeira manutenção linguística reside em última instância no reconhecimento do estatuto oficial das línguas bantu e ao mesmo tempo na implementação de diversos programas bilingues na sociedade, e em particular o uso de um ‘modelo de bilinguismo inicial’ na educação; e (ii) que o direito dos indivíduos a comunicarem-se oficialmente nas suas línguas e podendo recorrer a estas no trabalho deva ser consagrado como imperativo democrático.

Hoje continuo a ter a mesma opinião e a defender a mesma proposta, expressa na comunicação dos *tabús*, que apresentei ao 1º. Congresso Mundial de Linguística Africana de 1994, especialmente a parte que tratava da proposta para o melhoramento do tipo de política linguística em termos constitucionais. Tal proposta para o caso de Moçambique baseia-se nas seguintes **premissas**:

- i. que a língua é factor-base da identidade;
- ii. que a satisfação das necessidades humanas básicas para o desenvolvimento inclui a satisfação dos direitos dos cidadãos a identificarem-se com as suas línguas maternas e a aprendê-las e usá-las adequadamente;
- iii. que os cidadãos devem ter o direito de utilizar as suas línguas maternas em situações oficiais e, conseqüentemente, todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos devem gozar de estatuto de língua oficial;
- iv. que os cidadãos devam ter o direito a uma adequada aprendizagem e uso da língua de comunicação mais ampla como elo de ligação e língua de unidade a nível nacional, e como meio de comunicação com as nações e comunidades que no mundo utilizam esta língua;
- v. que os cidadãos sentem a necessidade de se intensificar a aprendizagem e uso de línguas estrangeiras com o objectivo principal de responder a desafios regionais e internacionais na comunicação, cooperação, ciência e tecnologia.

Quanto às **funções das línguas** no país:

- i. a língua portuguesa deve reter a sua função estatutária como língua de ligação e de unidade a nível nacional;
- ii. as línguas bantu devem gradualmente ser usadas co-oficialmente (com o Português), pelo menos, nos seguintes domínios: alfabetização inicial, educação primária (classes 1-5 e 6-7), alfabetização de adultos, cultura, administração pública, justiça (sobretudo nos tribunais), parlamento, desenvolvimento rural e agricultura, cuidados de saúde, nutrição infantil, planeamento familiar, indústria de pequena escala, meios de comunicação de massas e religião;
- iii. as línguas asiáticas faladas nativamente por moçambicanos, que têm igualmente de gozar de estatuto de língua oficial, devem funcionar em domínios a definir.

A forma revista (em 1990) da Constituição da República de Moçambique consagrou, pela primeira vez, duas cláusulas sobre a língua. O espírito no tipo de política de *permissão orientada para a manutenção*, reflectido no Artigo 5.2 da Constituição da República de 1990, é inovador mas não o suficiente de molde a permitir que as línguas bantu pudessem vir a sejam mantidas e desenvolvidas. O que as línguas bantu precisam é de um estatuto de ‘promoção orientada para a manutenção’, o que necessariamente implica a atribuição de recursos económicos adequados para facilitar o seu desenvolvimento. As duas cláusulas sobre a língua constantes do Artigo 5 são designadamente, (1) “Na República de Moçambique, a língua portuguesa é a língua oficial”; e (2) “O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos”.

Numa perspectiva de direitos humanos linguísticos, a Cláusula 1, por si só, é um exemplo de *proibição orientada para a assimilação*. Não faz referência a outras línguas para além do Português, e implicitamente proíbe o seu uso em funções que cabem a uma língua oficial. Obriga os falantes de língua bantu como língua materna a usarem o Português em todas as situações oficiais em vez das suas próprias línguas ou em vez de um uso partilhado entre as línguas bantu e a língua portuguesa. A Cláusula 2, por si só, constitui um exemplo de *permissão orientada para a manutenção*. Contudo, tomadas em conjunto, as Cláusulas 1 e 2 constituem um exemplo de *tolerância orientada para a assimilação* visto que se trata de uma formulação em que o uso das línguas bantu não é proibido, muito pelo contrário o seu uso é não só permitido mas também apoiado, embora não em situações oficiais. Em resumo, as disposições estão ainda longe de consagrarem um tipo de política linguística de *promoção orientada para a manutenção*. Adapte uma escala que usei na monografia de 1998 sobre planificação linguística em Moçambique. A grelha, que foi desenvolvida a partir da pesquisa realizada em Roskilde sobre direitos humanos linguísticos, vai da *proibição e tolerância*—que são exemplos de formulação orientados para a assimilação—à *permissão e promoção*, que são orientados para a manutenção.

A proposta de conteúdos, como os que se seguem, visando uma possível articulação de disposições formais poderia contribuir, em minha opinião, para melhorar a actual política linguística—proposta esta que certamente se aproximaria do tipo de política de promoção orientada para a manutenção:

1. As línguas oficiais da República de Moçambique são: as línguas bantu de Moçambique (indicar), o Português, o Gujarati e o Urdu.
2. O Estado promove o Português como língua de unidade e língua franca a nível nacional.
3. O Estado introduzirá a educação em línguas maternas na alfabetização inicial, assim como os modelos de instrução bilingue, julgados apropriados e viáveis.
4. O Estado encorajará, de forma crescente, o estudo de línguas estrangeiras.
5. O Português é empregue para fins de registo ou outros usos especiais, devendo-se contudo preparar as restantes línguas oficiais para poderem vir a servir igualmente estes fins.
6. Deverá ser criado um Núcleo de Línguas Moçambicanas para promover o respeito, o estudo e o desenvolvimento de todas as línguas oficiais. O Núcleo deverá também promover o respeito, estudo e desenvolvimento do Árabe e outras línguas usadas para fins religiosos.

Existe o argumento de que um moçambicano bilingue (língua Bantu/Português) pode e deve usar a língua oficial (Português) em todas as situações oficiais, tal como o vem fazendo até ao momento. Em meu entender, é incongruente aceitar este argumento, entre outras, pelas seguintes razões: (i) se determinada língua não for utilizada em situações oficiais, essa mesma língua não será adequadamente aprendida nem terá oportunidades normais de se desenvolver; e (ii) se essa língua não for aprendida com propriedade, como é que as pessoas se identificam plena e conscientemente com uma língua que não é bem conhecida? E em alguns casos nem conhecida é! A atribuição de direitos e estatuto de línguas oficiais às línguas bantu de Moçambique é, em minha opinião, o caminho adequado e um dos primeiros passos para a revitalização e promoção explícita das línguas bantu num enquadramento orientado para a manutenção.

São talvez três as razões que explicam o *status quo* da política linguística e a indecisão por parte das autoridades em se caminhar em direcção a um multilinguismo oficial: (i) o receio de que uma política multilingue prejudique o processo em curso de construção da nação e ponha em causa a unidade nacional; (ii) o receio de que políticas multilingues se revelem de difícil gestão; e (iii) a ideia de que a utilização oficial de várias línguas resultaria num processo anti-económico

Do meu ponto de vista, o argumento de que a unidade nacional num país multilingue requer uma política e planificação monolíngue é um mito. Do mesmo modo que a ecologia mostra que a sobrevivência biológica é essencialmente possível através de uma variedade de formas, porque é que políticas multilingues oficiais hão-de necessariamente tornar as nações mais vulneráveis e mais facilmente destrutíveis?

Para além disso, há o argumento de que a introdução de um tipo de política multilingue oficial seria prematura porque as línguas bantu não estão ainda suficientemente desenvolvidas. É claro que poderíamos pensar, por exemplo, no Kiswahili na Tanzania e no Afrikaans na África do Sul, que não eram particularmente desenvolvidas quando adquiriram estatuto de língua oficial nos seus respectivos países. De facto, pode argumentar-se que o estatuto adquirido no passado realmente acelerou o seu desenvolvimento e promoção. Por outro lado, o Krio na Serra Leoa—tal como o Kiswahili na Tanzania—que era originariamente uma língua pequena se tornou, por via de acções de promoção, numa língua franca grande e desenvolvida. Quanto ao argumento dos custos económicos, o argumento é também insustentável, porque cada língua é igualmente económica para o grupo populacional que a fala.

Conflitos envolvendo o uso da língua?

Um outro conjunto de preocupações inclui o aparente conflito entre sentimentos *nacionistas* ou de utilidade e sentimentos *nacionalistas* por parte de utentes do Português Moçambicano (PM) para fins de comunicação intranacional e comunicação internacional. Eis a interrogação: a variedade PM servirá para as duas funções? A meu ver, os moçambicanos que utilizam a língua para contactos internacionais tenderão a acomodar-se, tanto quanto possível, na direcção do Português Europeu (PE). Mas no fundo, parece-me que a principal questão não deveria ser tanto que Português as pessoas utilizam internacionalmente, mas sim com que espírito e atitude utilizam a língua, e em que medida e com que orgulho ou não o fazem. Em suma, abordagens quantitativas sobre a utilização da língua no mundo deveriam ser complementadas por rigorosas abordagens qualitativas da questão para uma melhor e mais clara compreensão do poder e da política da língua e portuguesa. No caso de Moçambique ainda não existem análises exaustivas sobre aspectos históricos relacionados com a língua e sobre a dinâmica do poder e da política do antigo império. Este enfoque é absolutamente necessário para uma caracterização sistemática e abrangente do PM. Por outro lado, seria necessário que a sociolinguística passasse a incluir o multilinguismo na sua formulação do conceito de ‘competência comunicativa’ e devesse ainda ser capaz de integrar a sincronia e a diacronia, a fala e a escrita, as abordagens indutiva e dedutiva—assuntos estes que são não raras vezes tratados de forma compartimentalizada pela linguística moderna. O enfoque aqui está a ser histórico, social e linguístico, mas o estudo do PM tem também de se socorrer e fazer incidir integradamente outras dimensões, em particular, a cultural, a sociológica, a antropológica, a atitudinal, a ideológica e a educacional. Moçambique não é um todo monolítico, mas sim uma mistura de várias coisas, e a metodologia necessária para, de forma integrada, estudar a sua situação ainda não existe. A linguística moderna só de modo limitado tem sido capaz de captar o dialogismo, o modo epistemológico de um mundo dominado pela heteroglossia. Na sua forma escrita, a variedade do PM não parece ser muito diferente do PE. É claro que se reveste de tonalidades localizadas, no imaginário dos usuários, nas suas escolhas das palavras, nas nuances de significado que os escreventes atribuem às palavras e expressões. O chamado PM ‘instruído’ segue, em geral, as principais regras gramaticais do PE, com diferenças periféricas na sintaxe e naturalmente com diferenças mais acentuadas no léxico, no estilo e no discurso.

Finalmente, e por agora, ainda se poderiam colocar as seguintes interrogações mais gerais acerca da natureza das variedades, e no caso vertente sobre o PM, a saber:

1. O PM é moçambicano porque se identifica com o país chamado *Moçambique*?
2. O PM é moçambicano porque os seus falantes são de nacionalidade moçambicana?
3. Tendo em conta que 60% da população não fala a língua portuguesa, não será apenas um sentimento nacionalista que projecta o PM como variedade distinta?
4. O PM é a língua dos moçambicanos instruídos?
5. O PM é/será uma entidade ou existem/existirão várias entidades de PM?

Estou confiante que um dia saberemos responder melhor a perguntas como estas.

A natureza dos *Léxicos de Usos* e a elaboração de um dicionário de bolso

É preciso fazer muitos *Léxicos de Usos*, mas conceptual e metodologicamente um *Léxico de Usos* não é um glossário nem um dicionário (nem um hipotético mini-dicionário). É claro que é necessário fazer glossários de várias coisas locais, como por exemplo, glossários biológicos para tratamento da flora, fauna, etc., ou glossários com termos referentes à cultura, ao acto de resistência à ocupação colonial e ao movimento de libertação, etc. Quanto à natureza dos *Léxicos de Usos*, trata-se de obras que, em geral, não são exaustivas (*comprehensive*) como muitos dicionários o são, têm habitualmente registadas (mas não é obrigatório) as abonações, mas no formato do *Léxico* nunca ou raramente estão indicadas as fontes das abonações. É uma questão de espaço e de 'genre', e o *Léxico* não ganharia especial rigor com essa indicação, nem perde absolutamente nada por não estar presente!

No Capítulo 5 apresento os contornos de um projecto macrolinguístico que eu e membros do grupo de investigação em Linguística Aplicada tencionamos executar num futuro próximo. O primeiro resultado esperado do projecto é a publicação, em forma de livro, de um estudo translinguístico e transcultural de um conjunto seleccionado de idiomatismos. Mais precisamente, a publicação consistirá na elaboração de um Dicionário de Bolso Conciso e Multilíngue Português-Bantu-Ingês e Ingês-Bantu-Português, concebido como obra auxiliar para o estudante, professor e leitor, em geral. A língua bantu em questão já foi seleccionada. O objectivo deste *Dicionário* é fornecer a moçambicanos e a leitores de língua inglesa uma lista sistemática de idiomatismos e expressões idiomáticas frequentes e úteis no contexto moçambicano.

Na sua forma, o dicionário incluirá uma lista dos idiomatismos em Português mais frequentes—tanto a parte comum como a parte não-comum do PM—uma lista dos idiomatismos em língua bantu e uma lista dos itens em Ingês, compiladas num volume de fácil manejo, sendo essas listas equivalentes entre si. O tratamento de cada um dos itens nas línguas portuguesa, bantu e inglesa será feito de modo a não implicar qualquer conhecimento especializado das gramáticas das línguas em questão por parte dos usuários do dicionário. O formato será simples e fácil de compreensão, com palavras orientadoras entre parentesis para indicar a *nuance* particular de significado associado a uma determinada vedeta. As áreas de conteúdo seleccionadas para o dicionário incluirão temas como a economia formal e informal, cuidados primários de saúde, planificação familiar, género, alfabetização, educação, cultura, democracia e tópicos relacionados com a água, habitação e comunicações. A proposta de investigação é qualitativa, tem por base um corpus e envolve um considerável uso de recursos bibliográficos, em particular literatura especializada sobre variedades de língua não-nativas, lexicologia, lexicografia e uso figurativo.

Quanto ao uso figurativo em linguagem (com enfoque especial na *símile*, *metáfora* e *sinonímia*), ela ocorre muitas vezes centralmente em processos de mudança semântica, actuando não só ao nível da expansão semântica mas também ao nível da restrição semântica, transferência semântica e generalização semântica. Por isso, o uso figurativo—que será enfaticamente analisado na investigação sobre idiomatismos e linguagem idiomática que se pretende realizar—é um processo de natureza abrangente, e como tal não pode ser tratado de forma subalternizada relativamente a quaisquer dos restantes tipos de mudança semântica, anteriormente mencionados.

Por outro lado, tanto na *símile* como na *metáfora* (e **não apenas** na *símile*) está presente a **comparação**, e a mudança de significado ocorre com base em relações de analogia, semelhança, dissemelhança ou diferença entre coisas ou seres. Na *metáfora* duas noções dissemelhantes são relacionadas e comparadas de forma implícita com o objectivo de sugerir identidade entre ambas. Na *símile* duas noções diferentes são comparadas de forma explícita com o objectivo de indicar semelhança entre ambas e utilizando-se marcadores discursivos do tipo *como*, *qual* e *como se*.

Neologismos dicionarizados e não-dicionarizados

É sempre difícil decidir sobre a inclusão ou exclusão de determinada formação—palavra, expressão ou estrutura—num Léxico de Usos do Português Moçambicano (PM). Por vezes incluem-se formações que, apesar de não serem rigorosamente moçambicanismos, são do interesse especial e particular por parte dos moçambicanos. Algumas formações já constam de outros Léxicos, glossários ou dicionários, que serviram mesmo de corpus de exclusão; mas essas formações adquiriram nova carga semântica na sua evolução para o PM. Ao conjunto deste tipo de formações costuma-se chamar **conjunto de neologismos dicionarizados**. Por outro lado, os neologismos que não se encontram registados em nenhuma parte (aqueles que se fixam pela primeira vez) são designados por **neologismos não-dicionarizados**.

Mas esta forma tradicional de categorizar levanta-nos algumas interrogações. Como considerar palavras, sintagmas (*noun phrases*) e expressões—p.ex., a luta/a luta de libertação—que existem no Português Europeu (PE) ou Português Brasileiro (PB) mas que, sem terem sofrido modificação do seu sentido original, adquiriram todavia uma certa conotação moçambicana, uma certa ‘aura’ local? Como considerar o caso de palavras dicionarizadas, aparentemente primeiro surgidas em Portugal onde, em grande medida, já são poucos usadas, mas que funcionam em Moçambique com elevada frequência e onde têm um significado já muito específico e uma marca de identificação moçambicanizada? Por exemplo, o termo *matabicho* (=pequeno-almoço) não será um moçambicanismo? Ou no mínimo, também um moçambicanismo? O *Novo Aurélio, Dicionário da Língua Portuguesa, Século XXI*, edição de 1999, Nova Fronteira apresenta a entrada (entry) **mata-bicho** com a seguinte definição: “ 1. Uma dose de aguardente ou de outra bebida alcoólica. 2. *Bras. V. cachaça*”. E o que dizer de palavras utilizadas por diferentes línguas, em alguns casos quase de forma universal, como por exemplo, *bazar*, *sipaio*, *apartheid*? Não são também moçambicanismos? E finalmente, uma palavra como *machibombo* não é um moçambicanismo, porque já vem registada em dicionários portugueses (por mais correntes que sejam) ou em dicionários brasileiros?

A minha posição a este respeito é a seguinte: o facto de um termo de uma das variedades diferentes do PE ou PB já estar dicionarizado em Portugal ou no Brasil não implica necessariamente que o mesmo tenha perdido o seu estatuto de cidadania, como julgo acontecer com *machibombo* ou de co-cidadania como creio acontecer com *apartheid* ou com o termo marcadamente localizado como é *bazar* no sentido de ‘mercado’ [não de ‘feira’ como indica o *Novo Aurélio*, muito embora a palavra exista no PM para referir, p.ex., a *feira de pau-preto*].

3

**QUESTÕES DE PLANIFICAÇÃO
LINGUÍSTICA EM MOÇAMBIQUE**

Pegando na palavra machimbombo, dicionários portugueses e brasileiros descrevem-na como sendo proveniente do Inglês *machine pump* e que teria sido inicialmente usada na metrópole colonial para designar um tipo de elevador operando em ladeiras íngremes. Esta não deixa de ser uma hipótese, muito embora, em minha opinião, uma hipótese bastante remota. Em termos da história da língua numa perspectiva de investigação moçambicana, inclino-me muito mais para a busca da origem da palavra no seio da língua Zulu, designadamente **ibhomba**, que significa a *direcção* ou o *destino* que um passageiro segue numa viagem. A partir dos anos 30 do século passado ocorrem na África do Sul vários registos da palavra *bombella* (numa variante dialectal do Zulu do Soweto) para designar o **autocarro** ou a **carruagem ferroviária** que transportava os mineiros emigrantes (muitos idos de Moçambique) do seu local de residência para o trabalho e vice-versa. E se esta hipótese vier um dia a ser confirmada e assumida como verdadeira, o que se vai dizer e fazer com o facto da palavra já ter sido dicionarizada no PE e nos moldes em que foi? Há muitas palavras que não perdem a moçambicanidade pelo facto dos moçambicanos terem sido ultrapassados no seu registo, mesmo quando o fazem velozmente e em tempo oportuno!

Mudança linguística numa perspectiva sócio-política e cultural

Num passado não muito distante registaram-se algumas intervenções no domínio da política linguística em Moçambique, como por exemplo o ousado manuscrito de Honwana (1983) sobre, entre outras, a questão do ‘bilinguismo óptimo’ e a problemática do uso funcional das línguas bantu em diferentes esferas da vida administrativa, social e cultural dos cidadãos. Contudo, e numa óptica que não tem sido frequente nos debates, parece-me fundamental entender que sem a âncora da oficialidade não só ficam por tratar e resolver questões de identidade/identidades como também não tendem a ser promovidas, de modo mais sistemático e profundo, acções que se reportem ao uso, desenvolvimento e estudo científico das línguas bantu.

Defendi em 1992 e em 1997a no livro *Política Linguística*, enfatizei essa defesa na monografia *The Language Planning Situation in Mozambique* de 1999 e, tal como argumentei no capítulo anterior sobre política linguística, continuo a defender hoje que as línguas bantu de Moçambique têm de gozar de estatuto de língua oficial conjuntamente com a língua portuguesa—que vem gozando desse estatuto desde a Independência do país—e que daí decorrentemente tanto as línguas bantu como a língua portuguesa deveriam ser utilizadas como meios de ensino¹ no quadro de um modelo bilingue apropriado—como o modelo a que chamei de *bilinguismo inicial*.

Tal como ontem, continuo sem ver nenhuma contradição entre estas duas propostas. Continuo a argumentar a favor de uma *política de coabitação*. É interessante notar o que Larsen (2003)—que é crítica de algumas das recomendações de Bill Ashcroft—tem a dizer neste contexto:

...a restituição das línguas Bantu e a exigência da implementação do ensino bilingue não nos parece equivaler à tomada de uma posição essencialista a qual, segundo Ashcroft, é o oposto da posição que defende a apropriação da língua herdada como a melhor solução para a questão da língua. A situação moçambicana não encaixa neste modelo; pelo contrário, exemplifica que não há incompatibilidade entre o aproveitamento positivo da língua herdada (e, porventura, transformada) e a promoção e o reconhecimento do valor das línguas Bantu. (p. 11)

E eu ainda, acrescentaria que o aproveitamento positivo de uma dada língua herdada e a promoção de todas as outras línguas com as quais convive nos deveria fazer mais fortes na batalha contra a hostilidade. Permitam-me ouvir a voz (de paz) do conhecido linguista aplicado brasileiro Gomes de Matos (2002) que, do seguinte modo, sublinha o papel da língua e da comunicação (a que chama *construtiva e positiva*) na gestão e solução de conflitos:

‘Argumentar bem é argumentar para o bem das pessoas, da comunidade, da humanidade’. Que em nossos usos da língua portuguesa e de outros idiomas que soubermos usar, nosso comunicar seja um comunicamar. (p. 24)

Mas ainda é preciso dizer uma palavra sobre o que uma política linguística de coabitação pode potencialmente custar. Deixemos a África de lado por um momento e pensemos na Europa, mesmo admitindo à partida que a realidade económica europeia é muito diferente (mas o argumento é válido para diferentes realidades). Segundo Riding (2004), no seu artigo publicado no *NYTimes*, vários responsáveis europeus têm debatido positivamente os argumentos sobre custos, agora que os 10 novos membros vão acrescentar 9 línguas às 11 já existentes na União Europeia. Ele disse o seguinte:

Quanto às despesas adicionais, os responsáveis europeus dizem que os serviços linguísticos realizados pela união custam menos de 1 por cento do orçamento total, ou seja apenas \$2.40 (2 Euros) por cidadão por ano—o equivalente a uma chávena de café.²

E este cálculo é avaliado por Neil Kinnock, o Vice-Presidente da Comissão, nos seguintes termos: “É um preço baixo que se paga para garantir o direito de toda a gente poder comunicar-se na sua própria língua com as diferentes instituições”.³ É óbvio que é impossível conceber e procurar materializar um programa em que todas as línguas bantu sejam contempladas ao mesmo tempo. Se os planificadores não forem realistas e se, acima de tudo, não for assegurada a qualidade da planificação, todo e qualquer programa está, à partida, condenado ao fracasso.⁴ Uma política multilingue para Moçambique teria de ser concebida e implementada de modo faseado e com funções claras para cada língua ou grupo de línguas. É necessário fazer-se uma planificação gradual e cuidadosa, não só por necessidades de comunicação e de cultura, mas também por motivos que se prendem com recursos técnicos e financeiros. Em última instância, a questão dos recursos em política linguística e planificação linguística será influenciada pela existência ou não de VONTADE POLÍTICA.

Uma abordagem discursiva em *Léxicos de Usos*

Tradicionalmente, a entrada num *Léxico de Usos* costuma ser uma forma lexical ou uma unidade lexical. Mas nada impede que as entradas de um *Léxico de Usos* não possam ser sintagmas, expressões em geral, expressões convencionalizadas, fórmulas pré-fabricadas (do tipo *Com os melhores cumprimentos*), rotinas conversacionais (do tipo *É tudo por agora*), estruturas retóricas, expressões idiomáticas, idiomatismos (como por exemplo, ‘o cabrito come onde está amarrado’) etc. Os idiomatismos—muito frequentes no dia-a-dia—são expressões que funcionam como unidades singulares e cujo significado não é possível deduzir das suas partes em separado. Consultando vários trabalhos de estudiosos indianos no domínio da lexicografia (obras espantosas quanto ao rigor na abordagem metodológica e na análise), verifico naturalmente que vários idiomatismos constituem entrada em alguns *Léxicos de Usos*. Por exemplo, Nihalani, Tongue e Hosali (1989) introduzem essa categoria na Introdução do seu livro (p.11) e explicam-na do seguinte modo:

IDIOMÁTICO. Os itens assim marcados indicam que há diferenças entre as duas variedades [IVE, Variedade Indiana do Inglês e BS, o Padrão Britânico do Inglês] no que diz respeito a idiomatismos, frases feitas e expressões figurativas.⁵

Os autores reconhecem que, por vezes, a categorização é difícil como se lê nesta passagem:

A inclusão de certas vedetas/entradas em determinadas categorias revelou-se, por vezes, extremamente difícil; por exemplo, deveria a vedeta *to do the donkey's work* [*lit.*, fazer o trabalho de burro/*idiom.*, fazer o trabalho mais pesado/ter mais trabalho] ser tratada no âmbito da categoria Gramática ou Idiomatismo?⁶

Decidem-se pela categoria de Idiomatismo e criam para este caso, como para muitos outros casos-tipo, a seguinte entrada (p.68-9):

donkey's work (*lit.*, trabalho de burro/*idiom.*, trabalho pesado/muito trabalho) ‘I always have to do the donkey's work.’ [Idiom] ‘Fico sempre com mais trabalho/Sobra sempre para mim!’

Quando um falante IVE usa esta expressão, quer dizer que sempre lhe cabe a maior parte do trabalho ou a tarefa espinhosa de abrir o caminho. Na fala do Padrão-Britânico (BS), a expressão seria ‘the donkey work’; ‘the donkey's work’ denota literalmente o trabalho feito (ou por fazer) pelo burro.⁷

A inclusão ou não de outros itens para além das formas/unidades lexicais não-complexas num *Léxico de Usos* depende apenas da **abordagem metodológica** seguida. Tradicionalmente a abordagem é microlinguística, mas as abordagens mais recentes tendem a ser macrolinguísticas, com uma mudança de enfoque do código para o processo de comunicação. Afinal, não estamos a falar de um *Léxico de Usos*? Se a abordagem for discursiva, portanto macrolinguística, ocorre um alargamento do âmbito da análise, tanto em termos da análise de unidades linguísticas maiores (a chamada *dimensão vertical*) como em termos da análise que faz incorporar os contextos sócio-

culturais na articulação com a linguística (*dimensão horizontal*). Foi assim, a título de exemplo, que eu e os meus **colegas da equipa de investigação** organizámos e tratámos o material no livro *Moçambicanismos* (Lopes et al., 2000) como se refere na passagem seguinte (p. 11):

Quanto à complexa questão do arranjo e apresentação do material, existiam à partida diversos caminhos possíveis. Acabámos por nos inclinar pela organização alfabética do material independentemente do âmbito de abordagem ser, por vezes, microlinguístico (sintaxe, semântica, léxico) e, outras vezes, macrolinguístico (discurso, retórica, idiomaticidade).

É claro que para o exemplo de *to do the donkey's work*, como para qualquer outro idiomatismo, a entrada é feita através da palavra ou palavras-chave do idiomatismo, i.e., 'donkey's work'. Com 'o trabalho de burro' ou de 'burra', o que importa reter para qualquer outro exemplo do tipo é que *neologismo* é uma noção única, exclusiva e que a abordagem metodológica utilizada é que pode ser feita com enfoque no nível da 'estrutura' da língua propriamente dita ou com enfoque ao nível do discurso. Não existem, pois, neologismos de língua nem neologismos de discurso. Aliás a fronteira entre o que se pode conceber como 'língua' e o que se pode conceber como 'discurso' é demasiado esbatida e complexa, para que alguém possa pautar-se pelo aventureirismo das afirmações categóricas e da simplificação do que é complexo:

A língua, como de resto qualquer outro fenómeno, é circundada e atravessada por inúmeros discursos. Até mais: a própria delimitação do que entendemos por língua, seja no interior da actividade científica, seja fora dela, resulta de práticas discursivas complexas e heterogêneas. E essas práticas tanto podem se complementar e se inter-iluminar, como podem se contradizer e se recusar radicalmente. A esses encontros e confrontos podemos atribuir a denominação de guerras culturais ou guerras discursivas em torno da língua. (Faraco, 2001:38)*

Sobre o conceito de *língua segunda*

Nem toda a gente fala da mesma coisa quando se faz referência ao ensino e aprendizagem de uma L2 como língua franca. *Língua franca* é um termo utilizado na linguagem do comércio, ou é uma *língua de comunicação mais ampla (lcma)* entre falantes de diferentes línguas maternas (termo genético associado ao *jus sanguinis* ou hereditário por via sanguínea) ou vernaculares (termo que conota *localidade* e está associado à posse ou lei de terras, the *jus soli*). Por exemplo, para Conrad Max Brann (1980: 7-10), que distingue entre *língua materna*, *outra língua* e *língua adicional*, o conceito de **outra língua** pode nem sempre implicar a noção de *língua franca*. Utilizando a Nigéria como pano de fundo, Brann (p.8) diz que “não há praticamente nenhum falante nigeriano, excepto precisamente aqueles cuja L1 é uma forma padrão, que não fale pelo menos uma outra língua ou forma de fala nigeriana para fins de comunicação mais ampla—a sua *Outra Língua*”⁹. Assim, para ele/ela **a L2** (ou **outra língua** na sua definição) pode ser, no caso de falantes nativos de um dialecto local (p.ex., Egba), a versão padrão que tem por base um determinada língua (neste caso, Yoruba). E Brann continua, dizendo o seguinte:

Característico das *lcmas* é o facto de elas facilitarem a comunicação inter-étnica em áreas ou países multi-étnicos e conseqüentemente multilingues. Tem sido referido frequentemente que o Kiswahili, língua franca arabizada de base africana dos povos costeiros da África Oriental, se tornou na L2 ou Outra Língua de bastantes pessoas, precisamente porque não foi identificada com um grupo. (p.8)¹⁰

E o mesmo pode dizer-se do Lingala na República Democrática do Congo, ou do Sango na África Central. Estas reflexões poderão também ser relevantes para o caso moçambicano. Mas dada a fase incipiente em que se encontram os estudos dialectológicos em Moçambique, gostaria de sugerir que o conceito de **língua segunda (L2)** se definisse do seguinte modo: **é a língua que, não sendo a língua nativa ou língua materna (L1) do falante, é utilizada como língua oficial e língua franca na sua região ou no país em geral, e que também coexiste com a língua materna e, em certos casos, com outras línguas.** Tipicamente, uma língua segunda é adquirida num ambiente em que é realmente falada, como acontece com o Português em partes de Moçambique. A linha divisória entre a aquisição de língua primeira e aquisição de língua segunda não é nítida porque a aquisição de língua segunda se inicia, muitas vezes, antea da aquisição de língua primeira ter chegado ao fim. Mas regra geral, grande parte dos pesquisadores tende a utilizar a expressão aquisição de língua segunda se a aquisição se iniciar a partir dos 4 anos de idade, ou seja, numa altura em que a aquisição de língua primeira ainda está realmente em curso.

Por outro lado, ensinar uma língua como **língua estrangeira** (Le) requer preocupações ideológicas e metodológicas distintas. Apesar de alguns linguistas em partes diferentes do mundo utilizarem os conceitos de **L2** e **Le** de forma indistinta, é preciso que sejamos menos vagos a este respeito. Brann (p.9) emprega o termo **língua adicional** ('further tongue') para significar "a língua utilizada pela maioria dos nigerianos urbanizados ou instruídos para além da sua L1 e L2 (...). O 'Inglês Nigeriano Padrão' é a Língua Adicional de cada nigeriano que estudou num estabelecimento público".¹¹ Aplicada ao nosso contexto, sugiro a seguinte definição para **o conceito de língua estrangeira (Le): é uma língua que o falante moçambicano não usa na sua vida diária; a Le é aprendida na escola como disciplina**. O Inglês é um exemplo de língua estrangeira em Moçambique.

Por outro lado, uma pessoa pode falar uma língua materna como 'língua primeira' ou uma língua materna como 'língua segunda'. Este tipo de terminologia indica que existe uma ordem de aquisição, no sentido social, e que não há qualquer implicação pelo facto de uma determinada língua ter sido adquirida em segundo lugar. Dependendo de vários factores, em particular o social, essa língua pode tornar-se na língua principal do falante. Por vezes, e independentemente da ordem de aquisição, a criança de idade compreendida entre um e três anos desenvolve duas línguas a um nível de domínio idêntico, cabendo a este falante, quando for mais velho, e à sociedade que o envolve sancionar o que o falante assume como sua língua materna: se é apenas uma língua, se são duas, se é a que adquiriu em primeiro lugar ou a que adquiriu posteriormente. Este é um quadro que é, habitualmente, definido por **aquisição bilingue de língua primeira** ("bilingual first language acquisition"). As definições educacionais ocorrem por via do sector educativo, responsável pela planificação e ensino das várias línguas e das pedagogias apropriadas. São comuns termos como *língua primeira* ou *língua materna*, *língua segunda*, *língua estrangeira*, *variedade padrão* e *variedade não-padrão*. Embora haja uma certa sobreposição entre a terminologia que é usada no âmbito da categoria das definições sociais e a terminologia no seio da categoria das definições educacionais, deve ficar claro que estas últimas são distintas porque se baseiam em propósitos educativos e comportam elementos de metodologia pedagógica. Em geral, as expectativas em relação às capacidades de um aprendente de uma língua como língua segunda apontam para a capacidade de comunicação oral fluente sobre qualquer tópico ao seu nível intelectual, a capacidade de leitura e de escrita prática (mais do que literária), e a capacidade de funcionar linguisticamente no seio de uma ampla comunidade de falantes. A competência comunicativa é, normalmente, uma exigência central no âmbito da metodologia de ensino de uma língua segunda. Naturalmente que deve caber ao sistema educacional de cada país determinar a sua tipologia linguística, bem como definir o nível e os objectivos pretendidos para uma determinada língua, uma vez ponderadas e equacionadas circunstâncias de natureza diversa. Por exemplo, sobre o papel do Inglês na Malásia, Asmah propõe uma tipologia que classifica as línguas em línguas principais, secundárias e estrangeiras, atribuindo ao Inglês o estatuto e o papel de 'língua segunda principal'. A este respeito, Asmah (1988:27) diz o seguinte:

...um programa de planificação linguística de um dado país não precisa de perder tempo a determinar se o país se inclina para o Inglês como língua segunda ou para o Inglês como língua estrangeira. O currículo para o ensino do Inglês deve ser concebido de acordo com as necessidades do país, sem que este seja forçado a aderir a um molde pré-determinado.¹²

Apesar da essência destas preocupações me parecer pertinente, em termos gerais, elas reportam-se todavia a um país em que a língua oficial, e também nacional, é uma língua indígena, o Malaio Bahasa. No caso dos cinco países africanos, chamados de 'expressão portuguesa', a língua oficial, e por isso a língua de ensino, não é uma língua indígena. Nestes países, a esmagadora maioria das crianças que tem oportunidade de acesso à escola, só entra em contacto efectivo com a língua portuguesa a partir dos 5/6 anos de idade, aquando do início do seu ciclo escolar. Em termos psico-pedagógicos e socio-culturais, trata-se de um verdadeiro processo de aquisição de uma língua segunda. No que diz respeito a adolescentes, são inúmeros os que iniciam o seu desenvolvimento na língua portuguesa apenas a partir da puberdade. Em termos educacionais, estes deveriam requerer acções didácticas que se enquadrassem no âmbito do processo de aquisição de uma língua segunda como adultos.

Sobre o conceito de *norma*

Recorrendo, por analogia, aos três círculos concêntricos que Kachru¹³ (1985) utiliza para enquadrar diferentes tipos de variedades do Inglês, poderíamos considerar o seguinte:

- i. o Português de Portugal e o Português do Brasil fazem parte do *Círculo Interior*, variedades estas habitualmente referidas, em sentido amplo, como sendo as do falante nativo; e ainda, no caso específico da variedade de Portugal, aquela que originalmente serviu de norma para os aprendentes do Português como língua segunda;
- ii. o Português dos cinco estados africanos chamados de “expressão portuguesa” que pertencem ao *Círculo Exterior*, variedades essas que emergem através de processos de nativização em contextos plurilingues, sendo a tendência actual a de busca e possível desenvolvimento de uma norma a nível interno de cada um dos países;
- iii. o Português do *Círculo de Expansão* que é falado e ensinado em países que não tiveram vínculos coloniais com Portugal, adoptando-se nestes, habitualmente, a norma de um dos dois países pertencentes ao *Círculo Interior*.

O âmbito do presente ensaio restringe-nos, sobretudo, à problemática da ‘norma’ nos países do *Círculo Exterior*.

A selecção da norma do Português nestes países reveste-se de certa complexidade. Embora, por vezes, de forma não explícita, assumiu-se, no período inicial após as Independências, que a norma na educação era a norma do Português de Portugal. Na prática, o que se passou foi que, naturalmente, a norma foi sendo ditada, em larga medida, pelo modelo que o próprio professor constituía. E como para a maioria dos professores, a língua portuguesa não é nativa e é enfaticamente uma língua segunda, tornava-se obviamente difícil fazer corresponder o nível das intenções com o da realidade. É certo que diversos manuais foram sendo elaborados na perspectiva de língua segunda e que vários foram os professores que, nesta óptica, foram recebendo a sua formação. Contudo, a questão da norma, por força da dificuldade no seu tratamento, foi e continua a ser secundarizada e, por vezes, mesmo assunto evitado por parte do sector educacional e não só.

O problema, a meu ver, é que o Português, em contextos de língua segunda, tem dois papéis em permanente conflito. Por um lado, deve servir como *língua franca* ao nível do país, desenvolvendo-se como uma variedade que emerge com traços de identificação localizada. Por outro lado, a variedade emergente não pode deixar de servir como veículo de comunicação internacional, designadamente com os outros estados do *Círculo Exterior* e com os estados do *Círculo Interior*. Por outras palavras, os falantes do *Círculo Exterior* desejam ter um Português que seja seu, como símbolo de unidade e de nacionalidade, e que seja distinto de outras variedades. Por sua vez, desejam que a

sua variedade seja suficientemente inteligível ao nível da comunicação com o exterior, partilhando com as demais variedades um certo grau de homogeneidade. Em suma, uma variedade que funcione como instrumento de identificação e de comunicação, por um lado, à dimensão local, tanto entre falantes não-nativos como entre não-nativos e nativos, embora estes com pequena expressão, e por outro lado, tanto entre não-nativos como entre não-nativos e nativos, à esfera transnacional. Neste quadro complexo de relações, de referir também que a especificidade inerente ao falante nativo que pertence ao Círculo Exterior o distingue do falante nativo de qualquer das variedades do Círculo Interior, estas também entre si distintas. O que é certo é que quanto menor, na fala e na escrita, for o grau de conformidade entre comunicadores de diferentes variedades, tanto maior serão as probabilidades de ocorrência de conflito em termos do código, assim como as falhas na comunicação.

Uma forma de resolver este problema poderia passar pela aprendizagem da variedade do outro por parte do falante de uma determinada variedade. Mas não creio que uma proposta deste tipo se revelasse prática e mesmo até viável. De qualquer modo, a vontade natural de acomodação linguística entre duas partes diferentes é normalmente acompanhada por uma tendência para a convergência em direcção à variedade do Círculo Interior. Outra alternativa poderia consistir na observância de uma norma do Português como Língua Internacional, ao nível da escrita, sem necessidade de se institucionalizar a convergência, a nível da oralidade. Uma proposta deste tipo foi já avançada para o caso da língua inglesa à esfera mundial sob a designação de ‘English as an International Language’ (EIL), mas em relação à qual estou céptico, porque não consigo ver como uma tal idealização possa ser exequível e até mesmo assumida por parte do Círculo Exterior. Suspeito que, a tornar-se realidade, o EIL venha a ser pouco mais do que uma segunda via da fórmula ‘Standard British English’ ou da fórmula ‘Standard American English’ ou um compromisso entre ambas. Em relação ao Português, e no caso dos países africanos, tudo indica que desejariam, prioritariamente, resolver a questão da institucionalização da sua variedade-padrão, sobretudo por motivos que se prendem com necessidades de ordem educacional¹⁴. Há, contudo, o sentimento de que para se atingir tal meta será, primeiramente, necessário realizar descrições linguísticas exaustivas da respectiva variedade. E têm-se registado esforços notáveis nesse sentido mas, a meu ver, este é um empreendimento em que resultados mais determinantes só surgirão a longo prazo. Mas já alguém tentou descrever ou já ouviu o que habitualmente se chama de *Português Padrão*?

Quando penso, por exemplo, no caso dos dois milhões de crianças moçambicanas que, presentemente, frequentam o primeiro nível do ensino primário, não posso deixar de me preocupar não só em relação aos meios de ensino mas também e, sobretudo, com a questão da sistematicidade. Isto é, um modelo que pudesse funcionar como referência tanto para crianças como para professores, um modelo através do qual se pudesse ver o que constitui “erro” de aprendizagem e ver o que constitui traço legítimo da variedade instruída do Português emergente. De acordo com James (1998:43), “...

esse modelo terá de se basear na Análise de Erros”.¹⁵ Em suma, perante a situação actual, interrogo-me se as autoridades, e em particular as educacionais, não deveriam optar e decidir-se por um modelo local que a prática, muito embora de forma tácita, tenha já consagrado consensualmente. Neste âmbito, e para o caso moçambicano, parece-me que a variante veiculada pela Rádio Moçambique poderia, eventualmente, satisfazer as necessidades de standardização almejadas. Esta rádio atinge grande parte do país, devendo cobrir brevemente todo o território, após a já anunciada instalação de tecnologia de ponta. É um meio de comunicação de massas respeitado no país e que goza de prestígio nacional. Em minha opinião, a norma que difunde representa, em termos médios, no imaginário do moçambicano escolarizado, a norma instruída da variedade do Português-Moçambicano. E parece-me ainda que é suficientemente apropriada para uma comunicação transnacional normal.

Por outro lado, é habitual assumir-se que o Português Europeu Padrão, ao contrário de outros dialectos, é essencialmente uma variedade escrita e sobretudo concebida para fins institucionais (educação, administração, mundo dos negócios, etc.). É também habitual considerar-se que a variedade falada é secundária e que é tipicamente a versão usada por aqueles que controlam as instituições. Isto significa que, embora não importe tanto como a língua é falada, importa todavia a forma como a língua é escrita.

É pois natural que os guardiões de diferentes instituições, especialmente instituições de educação, comunicação social e justiça, não se sintam muito à vontade quando se deparam com erros ortográficos. Não é que esses erros realmente interfiram na comunicação! A questão é que escrever sem erros significa uma grande conformidade a convenções e, por força disso, serve para manter a estabilidade institucional. Relativamente a este problema que ocorre na escrita, já tive a oportunidade de formular o seguinte ponto de vista: cometer erros de ortografia é má educação, mais ou menos o mesmo como ser visto em público com uma nódoa na gravata ou uma mancha de sumo de cajú na capulana. Assim, pode dizer-se que o *padrão de língua*, especialmente na sua forma escrita, permite uma comunicação efectiva, ao mesmo tempo que introduz o estatuto e a estabilidade das convenções institucionais que definem estas actividades internacionalmente.

Traçando um paralelo às ideias de Widdowson (1993) de como melhor fazer uso de faculdades no domínio da língua inglesa em contextos não-nativos, é razoável aceitar que o professor falante-nativo, no caso vertente o professor moçambicano falante-nativo (L1) de Português ou qualquer outro professor falante da língua portuguesa como L1, se encontra em princípio em melhor posição para saber o que é apropriado em termos da **utilização da língua** e, desta forma, definir que objectivos podem ser atingidos. Mas em muitos casos é o professor falante não-nativo, i.e., o professor falante de Português como L2 que sabe o que é mais apropriado **em contextos de aprendizagem de língua** e que precisa de intervir para se alcançar estes objectivos; e Widdowson (1993: 389) sublinha a este respeito que:

O Inglês e o ensino do Inglês são adequados na medida em que são apropriados, não na medida em que nos tenhamos apropriado dessa língua ou do seu ensino.¹⁶

Assume-se, por vezes, que em intervenções na área do ensino de línguas apenas é adequado o conhecimento por parte do professor falante-nativo. Assume-se, assim, que o professor falante-nativo tem a patente sobre o que é a língua adequada e sobre o que são as metodologias apropriadas para o seu ensino. O meu ponto de vista é diferente. Eu acho que não compete ao falante-nativo ter um papel decisivo em julgamentos ou intervenções a propósito da evolução da língua portuguesa em Moçambique. E com muito menos razão o falante-nativo de Portugal ou de qualquer outro país. Na realidade, a língua portuguesa é uma língua internacional porque nenhum país singularmente pode reivindicar a sua custódia. Os falantes-nativos de Portugal sentem-se certamente orgulhosos pelo facto do Português ser um meio de comunicação internacional. Mas no processo de se tornar um meio de comunicação internacional, deixou de ser apenas a língua do povo português. Não se está a falar de um poder que é delegado a outros, enquanto ao mesmo tempo se retém direitos *senhoriais* de propriedade. Outros povos detêm também esses direitos, porque a língua portuguesa pertence a todos que a usam e que gostam de nela se exprimir.

Sobre o conceito de *falante-nativo*

Vários estudiosos têm debatido este conceito de diferentes formas, muitas das vezes com a intenção de mostrar que a discussão teórica e a análise podem também resultar em potenciais aplicações pedagógicas. Alguns investigadores, como Davies (1991: 77), chegam talvez mesmo a idealizar a noção da competência comunicativa por parte do falante-nativo, quando procuram retratar o caso de falantes nativos bilingues, qualificando-o como possível em termos de competência linguística, mas não em termos de competência comunicativa. Davies (p.17) define o falante-nativo como sendo o que fala uma determinada língua “como língua materna, como língua primeira, como língua dominante, como língua de casa”¹⁷ e acrescenta que o que é definido como língua primeira pode, em alguns casos, mudar ao longo do tempo.

O conceito de *falante-nativo* é mais outro mito; o mito de que o falante-nativo é o ponto de referência e o centro de tomada de decisão em questões de linguagem.

Em contextos plurilingues os aprendentes adquirem duas ou mais línguas simultaneamente como línguas nativas, sendo difícil dizer qual delas é a língua primeira ou língua materna. Para responder satisfatoriamente à questão sobre quem é falante-nativo acho ser fundamental estudar as forças sociais e culturais do contexto plurilingue, de modo a fazer integrar estas forças na conceptualização e definição da noção de falante-nativo. Uma pergunta que se põe é a seguinte: poderá haver falantes-nativos de duas ou três línguas? Poderá um moçambicano ser simultaneamente falante-nativo de Xichangana e Português? Ou falante-nativo de Xichangana, Xirhonga e Português?

Por outro lado, pode um indivíduo que não sabe escrever ser considerado (e considerar-se a si próprio) falante-nativo? Ou assume-se que a escrita advém naturalmente ao falante-nativo?

Do que pude constatar ao longo da minha experiência existem áreas da escrita que por vezes são estrangeiras mesmo para falantes-nativos; por exemplo, o uso de registos de língua adequados, a destreza na selecção e aplicação de diferentes marcadores discursivos, devida competência estilística, etc. Por isso, não se pode assumir que o falante-nativo não tenha nada a aprender em termos da escrita. Na verdade, a escrita, que apesar de nos ter trazido o benefício da estandardização no uso da linguagem, não deixa de ser um elemento controverso porque é a própria escrita (ou melhor, a utilização que dela se faz) que cria o analfabetismo e que faz que os alfabetizados dominem os analfabetos. A escrita é assim um instrumento de controlo e de manutenção da autoridade, tal como o são vários sistemas-crença, nomeadamente as ideologias, partidos políticos, associações sociais e políticas, o nacionalismo, etc. Ao pensar sobre a nação como construção de uma abstracção, Anderson (1983) argumenta que foi o factor capitalismo-imprensa (*print-capitalism*), factor este relacionado com o surgimento da burguesia, que fez a elite alfabetizada imaginar a abstracção chamada ‘nação’, e

que ainda—segundo Grest (comunicação pessoal)—foi criada através da mobilização política.

O conceito de *língua padrão* assim como o de *falante proficiente* têm natureza fluida. Alteram-se e interpenetram-se livremente, mas são moldados e reconfigurados de molde a responder às mais subtis influências. Como diz o linguista húngaro Medgyes (1994: 5):

Embora a batalha entre liberais e puristas esteja camuflada por argumentos linguísticos, ela é muitas vezes motivada por interesses ideológicos e sócio-políticos. Os falantes-nativos comuns tendem a estar muito menos divididos sobre a questão do uso não-nativo do Inglês.¹⁸

A noção de *falante proficiente*, que percorre os dois volumes do *Relatório de Avaliação* encomendado pelo INDE, é uma abstracção, um conceito para o qual não existem instrumentos de medição fiáveis. A importância atribuída pelo *Segundo Relatório* (INDE, 2000) à questão conceptual da *proficiência linguística* e às respectivas implicações metodológicas é evidenciada, por exemplo, numa passagem que refere certas *lacunas* detectadas no programa de português, de entre as quais,

no tipo de abordagem que faz em relação ao ensino da Língua Portuguesa no geral, isto é, embora assuma claramente que se ensina o Português como L2, ao dar muita importância ao funcionamento da língua parece estar por detrás uma filosofia de abordagem de Português L1. (p. 53)

Mas nem sempre a ambiguidade deixa de estar presente como acontece, por exemplo, a propósito das lacunas que o Segundo Relatório refere, a saber:

No tipo de especificação, diferenciação e critérios de selecção de alguns objectivos/ conteúdos entre as diferentes classes. Parece que se exige demais aos alunos. Não se tem em conta que o Português, para a maior parte deles, é uma língua segunda, se não mesmo estrangeira. (p.54)

O conceito de *proficiência* é abstracto porque na maioria dos casos—mesmo através de auto-proclamados meios sofisticados—as melhores avaliações que se conseguem a este respeito são essencialmente julgamentos discricionários subjectivos. O aluno *ideal* e o professor *ideal* são ideias deste tipo e assim sendo são diferentes de todas as outras ideias. Será que o aluno que tem a competência em Português mais elevada (tanto linguística como comunicativa) se torna mais produtivo e se integra melhor nas actividades da escola? Será verdade que quanto mais proficiente o falante for, maiores são as possibilidades de se tornar um professor mais eficiente, e de se tornar no chamado *professor ideal*?

Quanto ao conceito de *Português Padrão*, trata-se obviamente de um tipo-ideal, de uma amálgama de convicções, pontos de vista e hipóteses sobre regras e normas a que algumas pessoas tentam aderir, com intensidade variável. Com respeito ao Inglês, Medgyes (op.cit.: 7) interrogou-se se, de facto, existia mesmo ou não aquilo a que algumas pessoas chamavam de *Inglês Padrão*, como ele acabou perguntando mais especificamente:

O que é o Inglês Padrão? (...) O Inglês Padrão é obviamente uma idealização (...) e há aparentemente vários Ingleses padrões disponíveis tanto para os falantes nativos como para os não-nativos. (...) Devemos proporcionar aos nossos estudantes uma variedade que os auxilie no sentido de conseguirem um desempenho efectivo como falantes de Inglês nas suas vidas futuras.¹⁹

Também de Beaugrande (2004) questiona a existência e a aceitação do que é entendido (ou não) por *Inglês Padrão*:

O estudo da língua, quer o estudo tradicional quer o moderno, tem-se alimentado de dietas indigestas de ficções tranquilizadoras. Que o Inglês é um ‘código’ único bem definido, enquanto na realidade se trata de uma vasta família de ‘Ingleses’. Que o ‘Inglês Padrão’ é uma questão de total acordo no seio dos ‘especialistas’, quando na verdade muitos dos ‘padrões’ não foram ainda descritos, e muito menos aceites.²⁰

Mas é claro que diferentes estudiosos colocam a ênfase em diferentes aspectos da definição, como é, por exemplo, o caso de Widdowson (1993: 381) quando diz que o *Inglês Padrão*:

...não é simplesmente um meio de comunicação mas sim a posse simbólica de uma determinada comunidade, indicativo da sua identidade, das suas convenções e valores. (...) As línguas de qualquer variedade que sejam têm esta natureza dupla: servem de meio de comunicação e, ao mesmo tempo, expressam um sentido de comunidade, representam a estabilidade das suas convenções e valores, em suma, a sua cultura.²¹

Mas, por vezes, a ênfase na dupla natureza da língua pode ser colocada de forma diferente, como o faz, por exemplo, wa Thiong’o (1986: 13) no seu famoso ensaio sobre a língua usada na literatura africana—hoje ainda considerado o principal manifesto cultural e político sobre o uso da língua em África:

A língua, qualquer língua, tem esta dupla natureza: é um meio de comunicação e é portadora de cultura. (...) tome-se, por exemplo, o Swahili na África Oriental e Central. É amplamente utilizado como meio de comunicação entre muitas nacionalidades. Mas não é portador das culturas e histórias de muitas dessas nacionalidades. Contudo, em partes do Quênia e da Tanzânia, e particularmente em Zanzibar, o Swahili é inseparavelmente meio de comunicação e portador de cultura desses povos que a falam como língua materna.²²

Assim, a língua (e não apenas a questão das variedades de língua e os padrões) pode, por vezes, servir como meio de subjugação espiritual, como nos lembra, por exemplo, Neville Alexander (em 'Lift the boom of language!') ao referir-se a wa Thiong'o do seguinte modo: "Foi Ngugi wa Thiong'o quem mais vigorosamente chamou a nossa atenção para a devastação psicológica e cultural produzida pelo domínio e ainda mais pela hegemonia das anteriores línguas coloniais no seio das elites de classe média na África pós-colonial".²³

Mas ao longo do tempo os padrões mudam e mudam também as próprias línguas. Sobre o que provavelmente será ouvir a língua inglesa do final do milénio, o lexicógrafo americano Sol Steinmetz diz sem hesitação, "A língua inglesa do ano 3000 soará como um estranho dialecto do actual Inglês (...) é impossível que nenhuma língua viva não mude",²⁴ e acrescentou que Edward Sapir, na sua obra clássica *Language* de 1921, chamou a esta mudança inevitável de 'o curso de uma língua' [the drift of a language]. Opinião idêntica é partilhada por William Safire do *The 3rd Millennium* que pensa que "as duas principais formas do Inglês, a da América do Norte e a das Ilhas Britânicas, serão duas línguas tão separadas entre si como, digamos, o são hoje o Francês e o Italiano, ou o Holandês e o Afrikaans".²⁵ Quanto ao Português, Bagno (2003: 108) prediz também para o futuro um maior afastamento entre as variedades europeia e brasileira do Português:

É inevitável que cada vez mais se aprofunde e se alargue a distância entre a língua dos brasileiros e a língua dos portugueses e, também, entre uma norma-padrão artificial e arbitrária e a língua efectivamente empregada pelos brasileiros.

Do mesmo modo, um processo de divergência mais ou menos semelhante poderá acontecer às variedades não-nativas, mas não creio ser provável que o Português em Moçambique se torne num pidgin, e potencialmente mais tarde num crioulo, porque a língua é aprendida num contexto formal, no seio de um quadro formal, com o recurso a manuais e obras de referência (gramáticas, dicionários) que empregam como modelo uma variedade europeia ou uma variedade local nativa. Contudo, e segundo Vilela (2002: 309),

Em Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé existem...os Crioulos que em minha opinião são línguas de comunicação normal e que na sua maioria estão padronizadas ou se encontram no processo de padronização.²⁶

Moldando o ensino de acordo com o funcionamento do cérebro?

Porque não descobrir como é que realmente funciona o cérebro e modelar a instrução de acordo com essa descoberta? Por outro lado, porque não ensinar a língua através do conteúdo uma vez que toda a gente parece gostar desse método? E também porque não incentivar o aprendente a ler e a treinar as capacidades de leitura através do que lhe dá mais prazer ler?

Estas três questões-tipo, de entre outras, colocam-se no âmbito das ideias e discussões de Krashen ao construir a hipótese que a *aquisição de língua* e a *aprendizagem de língua* são duas actividades distintas, sendo a **aquisição** implícita e em grande medida subconsciente e a **aprendizagem** consciente. Ou dito de outra maneira: adquire-se uma língua quando o enfoque é no significado, não na forma da mensagem, e quando não depende do ensino de regras gramaticais, ao passo que a aprendizagem é entendida como visando preencher hiatos do conhecimento, por meio do estudo consciente de regras gramaticais, funcionando assim como um *monitor* (ou editor). A aquisição é, de certo modo, como o desenvolvimento de uma primeira língua, visto que é implícita e subconsciente. No contexto do funcionamento do monitor, a aprendizagem consciente desempenha apenas um papel muito pequeno na performance de uma língua segunda. As regras aprendidas apenas servem como monitor de enunciados iniciados pelo sistema adquirido, e a aprendizagem através de input de natureza formal e explícita não conduz necessariamente à aquisição de língua. Para os aprendentes de uma língua segunda, a principal função da aula de língua segunda é fornecer *intake* para a aquisição, entendendo-se *intake* como *input que é compreendido* (também chamado de *comprehensible input*, para cuja definição contribuem as pistas do contexto de situação, e qual contém itens linguísticos que estão ligeiramente para além da competência do aprendente nesse momento). Segundo Krashen, o utilizador mais eficiente do monitor é o aprendente que usa a competência aprendida como suplemento da competência adquirida, e o melhor lugar para a aquisição de uma língua é na sala de aula habitual (mainstream classroom) fazendo trabalho nas disciplinas principais (in mainstream subject work). Durante a aquisição, que é considerada muito mais importante que a aprendizagem, o aprendente processa o input em autênticos contextos comunicativos de língua segunda, sem necessidade de enfatizar ou mesmo estudar com algum detalhe a estrutura e as regras. Diz-se que a capacidade do aprendente para produzir linguagem surge de forma natural e intuitiva, precisando de muito pouco ensino explícito. E quanto ao impacto da teoria da aquisição sobre o uso de testes e o importante efeito que os testes têm na pedagogia e nos professores, Krashen (1984) teceu os seguintes comentários:

Quando se está perante um teste oral, em que o enfoque é a precisão gramatical, encoraja-se os professores a eliciar a fala dos alunos, corrigir os seus erros em preparação para o teste. O que temos a fazer é mudar o teste para que, ao prepararmo-nos para este teste, encorajemos a aquisição. Por exemplo, um teste de compreensão de leitura é um bom teste. Porquê? O aluno pergunta ao professor, 'Como é que devo estudar para o teste?' A resposta é: lê. Se leres, adquires input para a compreensão. Um teste de conversação, em que a ênfase

incida na troca de informação, é um bom teste. Porquê? Para praticar para o teste é preciso usar a língua. Assim, tanto os professores como os alunos são empurrados para uma situação de mais input para a compreensão.²⁷

Crítica à teoria de Krashen

A distinção entre aquisição e aprendizagem foi considerada pelos críticos como demasiado simplista, porque nenhuma das duas se exclui. Por outro lado, Krashen propõe uma teoria de aquisição de língua segunda no contexto da sala de aulas de língua segunda e, por isso, segundo os críticos, é complicado aplicar esta teoria ao contexto das aulas *mainstream*. Diz-se igualmente que na teoria há ausência de uma base psicolinguística, o que faz que os docentes fiquem sem saber ao certo se estão ou não a fornecer input compreensível aos aprendentes; e diz-se também que o input compreensível não conduz necessariamente à aquisição, em parte porque nem todos os aprendentes L2 têm a mesma motivação para adquirir uma competência do tipo L1.

Há alguma validade nestas críticas, mas o que me parece fundamental reter é que a teoria do monitor de Krashen não foi apresentada como um modelo de aquisição de língua, em geral. Em minha opinião, apenas apresenta hipóteses sobre modos como a consciencialização pode influenciar o processo de aquisição de língua. Por outro lado, se se coloca a ideia que a aprendizagem se torna aquisição e que esta é a única via para a aquisição de uma língua, então a hipótese de input está errada. De facto, a prática didáctica mais comum reside ainda no entendimento de que a aprendizagem realmente se torna aquisição, dando justificação assim às intuições de certos docentes e linguistas que tendo um dia aprendendo a regra mais tarde a automatizaram, esquecendo-se contudo de reflectir sobre um aspecto importante: que de permeio entre a aprendizagem e a automatização receberam bastante input compreensível. Há certamente pessoas que não estão à vontade e se sentem inseguras com os fundamentos da teoria de aquisição porque lhes tira a estrutura, lhes tira o prazer do conhecimento e domínio das regras!

Contornos da planificação linguística

Os estudos recentes de planificação linguística revelam a existência de uma multiplicidade de termos utilizados nos mais variados contextos. Provavelmente tal facto deve-se ao impacto que diferentes áreas do conhecimento e da investigação tiveram e têm tido sobre a disciplina de planificação linguística e também sobre a disciplina de política linguística. Para ilustrar o labirinto terminológico, Kaplan e Baldauf, Jr (1997:15) apresentam um quadro no qual distinguem definições de natureza política, de natureza social, de natureza educacional e definições populares. É importante e útil compreender o conceito de língua segunda no quadro de relações terminológicas em planificação e política linguística. Termos como 'língua oficial', 'língua nacional', 'língua regional' e 'língua de comunicação mais ampla' ("language of wider communication") pertencem ao domínio das definições políticas. Em documentos oficiais, o Inglês, o Francês e o Português são, habitualmente, reconhecidos como 'línguas de comunicação mais ampla' porque são utilizadas para fins oficiais em contextos onde se falam predominantemente outras línguas. As definições sociais reflectem o sistema de valores de uma determinada comunidade que considera que a língua é principalmente uma função do sistema educativo. Os termos mais comuns são 'língua maioritária', 'língua minoritária', 'língua da comunidade' e 'língua vernacular'. A noção de 'língua maioritária' está normalmente associada à noção de 'língua materna' e, por vezes, os estudiosos admitem nuances conceptuais em torno desta designação.

A planificação linguística poderá não constituir uma prática nova mas é, sem dúvida, uma nova disciplina. Desenvolvendo-se nos últimos vinte anos a partir da actividade que, originariamente, ficou conhecida por 'engenharia linguística', a disciplina foi-se constituindo como uma abordagem para a resolução de 'problemas linguísticos' nos países em vias de desenvolvimento recentemente independentes. Contudo, nos últimos anos, tem crescido a consciência de que muitos dos problemas linguísticos não são apenas típicos deste grupo de países e, por isso, algumas soluções já encontradas têm sido amplamente aplicadas, para além das fronteiras do desenvolvimento sócio-económico e da nação-estado. A nova disciplina mantém laços estreitos de relacionamento com o campo da sociolinguística, que estuda as forças sociais que influenciam a mudança linguística, bem como os tipos de mudança motivados pelas forças sociais. Mas uma vez que a planificação linguística pode envolver variáveis que transbordam as fronteiras desse campo, fica, assim, ainda por resolver se a planificação linguística se constitui como uma disciplina subordinada ou superordenada em relação à sociolinguística. A tendência actual é a de incluir a planificação linguística e a sua associada, a política linguística, no campo da linguística aplicada. Digo 'associada' porque, muito embora sejam, por vezes, susceptíveis de permutabilidade em termos da sua designação e referência, as duas disciplinas são, na realidade, diferentes. Representam dois aspectos distintos no âmbito dos processos de mudança linguística. A *planificação linguística* consiste num conjunto de actividades que visa mudanças linguísticas numa determinada comunidade de falantes, e cuja intenção, ao nível das

autoridades competentes, assenta na manutenção da ordem civil, na preservação da identidade cultural e no melhoramento da comunicação. A *política linguística* consiste num corpo de idéias, leis, regulamentos, regras e práticas que visa materializar a pretendida mudança linguística nessa comunidade. A actividade de planificação linguística pode conduzir à promulgação pelo governo ou outra autoridade competente de uma política linguística. Mas o exercício da planificação pode também ocorrer ao abrigo e sob a direcção da política linguística.

Temas comuns às duas disciplinas são, entre outros, a mudança linguística, o desenvolvimento e a modernização linguística, a standardização, a reforma linguística, a revivificação/revitalização de uma língua e a morte de língua. Escolhi para pôr em destaque dois temas e elaborar sobre os mesmos, temas que foram recentemente debatidos ou que ainda são relevantes em Moçambique, designadamente os seguintes: questões do género no contexto do tema *língua e desenvolvimento* e aspectos da revitalização linguística em Maputo. Igualmente, e pela pertinência actual na sociedade, abordarei a questão da *substituição de uma língua de comunicação mais ampla por outra*—à falta de melhor termo—a qual juntamente com reflexões sobre *propriedade linguística*, sugiro passe a constar da agenda investigativa das duas disciplinas de política linguística e planificação linguística num país multilingue.

A mulher e a planificação linguística

Em Moçambique—e em África em geral—a complexa organização das economias e a introdução de técnicas e de tecnologia, cada vez mais avançada, têm acentuadamente favorecido o homem. Ainda subsiste o preconceito cultural de que apenas as mãos masculinas são as mãos feitas para conduzir o tractor e o machimbombo, para traçar projectos de engenharia ou para dirigir o mundo dos negócios. Tal desajustamento conceptual medrou no terreno fértil do período colonial, resultando em mudanças significativas quanto aos papéis e funções sócio-económicas e culturais do homem e da mulher. Antes desse passado, e socorrendo-me de Mazrui (1996), muitas culturas tradicionais africanas veiculavam, através das línguas indígenas, a crença de que Deus havia atribuído à mulher os estatutos de guardiã do fogo, de guardiã da água e de guardiã da terra. E que, para si próprio, Deus havia reservado o quarto elemento do universo, que é omnipresente, o ar.

A custódia do fogo implicava a responsabilidade pela busca e transporte da energia, constituindo a lenha a principal fonte da África rural. A custódia da água implicava a responsabilidade pela busca e transporte do precioso líquido, assumido como símbolo da sobrevivência e da limpeza. A custódia da terra assentava no princípio da dupla fertilidade: a mulher é a responsável pela sobrevivência da família através do seu papel central na cultura e na preservação da fertilidade dos solos e o garante da continuidade da espécie humana, a fertilidade do útero. A crença da tripla custódia via o homem como um co-parceiro essencial quer, entre outras actividades, no corte de árvores de grande porte e na perfuração dos poços, quer através da sua participação natural na manutenção da prole. E depois dos tempos idos, o que aconteceu à crença?

Diversos acontecimentos históricos e políticos provocaram novas tendências sociais, incluindo linguísticas. No período colonial, o trabalho forçado e o trabalho assalariado alteraram, de forma dramática, as relações de vida entre os membros da família e, em particular, entre os sexos opostos. A migração, que criou por parte do homem a necessidade de aprendizagem de novas línguas, reflectiu-se numa acentuada divisão do trabalho com base no sexo. Ficou reforçado o papel da mulher em relação à terra, mas sozinha ou apenas acompanhada pelas crianças, esse reforço resultou num enorme fardo. Por outro lado, a gradual mecanização da agricultura foi também afectando as relações entre as mulheres e os homens que não emigravam. Mais próximo do nosso tempo, e muito embora algumas mulheres tenham integrado as fileiras da frente que lutava pela libertação do país, os patrióticos ideais da guerra não impediram, naturalmente, a ocorrência de rupturas na vida familiar, nem impediram a ocorrência de alterações a que a divisão tradicional do trabalho foi sujeita. Depois da Independência, a guerra movida pelos regimes retrógrados e a guerra civil acabaram por arrancar a mulher à terra, fazendo dela, em larga medida, objecto de sobrevivência e sofrimento em terra alheia. Dos escombros, a mulher procura hoje, no seio de homens reconciliados, reconquistar o papel que a crença em tempos idos lhe havia

destinado, mas também e principalmente conquistar novos papéis. O potencial sucesso da nova luta residirá fundamentalmente, a meu ver, na capacidade que a sociedade for revelando para a satisfação de dois requisitos: a necessidade de articulação da tradição com a modernidade; e a necessidade de promoção de uma nova equação relativa ao género nos processos nacionais de desenvolvimento económico. Uma verdadeira revolução cultural! A progressiva satisfação destes requisitos exigiria não só ajustamentos estruturais mas também e, sobretudo, ajustamentos culturais. A *engenharia linguística*, que hoje tomou o nome de *planificação linguística* e que se articula com as demais ciências no campo da 'engenharia social', pode seguramente contribuir para o ajustamento cultural. A planificação linguística é uma actividade que visa mudanças linguísticas numa dada comunidade de falantes. A actividade é geralmente mais visível ao nível de esforços empreendidos pelo governo, mas apenas assim o é pelo simples facto das mudanças visadas na sociedade serem de larga escala. Embora a designação e referência à disciplina de 'planificação linguística' seja, por vezes, susceptível de permutabilidade com a sua associada--a política linguística, ambas são disciplinas distintas da linguística social e linguística aplicada porque abordam processos de mudança linguística de modo diferente. A política linguística consiste num corpo de idéias, leis, regulamentos, regras e práticas que visa a materialização da pretendida mudança linguística na dada comunidade.

Sobre o género

Os linguistas usam o termo *género* para se referirem a uma categoria gramatical que, no caso de muitas línguas, diz respeito às diferenças em termos de sexo existentes no mundo real. Os sociólogos, em geral, utilizam o termo para designarem uma construção social associada aos mesmos factores biológicos.

Mas nem todas as línguas têm género ou marcam o género do mesmo modo, e até entre as línguas de um determinado grupo tipológico como, por exemplo, o das línguas indo-europeias de que o Português faz parte existem diferenças de marcação e na sua percepção. Igualmente, existem muitas línguas, como acontece com as línguas bantu, em que as classes nominais funcionam, gramaticalmente, como as classes de género. As diferenças entre as línguas de grupos diferentes reflectem parcialmente o modo como falantes distintos vêem o mundo, interagindo neste processo, sobretudo, factores de ordem cultural, social e cognitiva: uma versão mais ténue da inovadora hipótese whorfiana da relatividade linguística.

São propriedades ‘naturais’ as propriedades que constituem a base semântica para a classificação dos nomes nas suas formas masculina e feminina e, no caso de algumas línguas, no terceiro género—o neutro. Tal classificação não assenta exclusivamente no sexo. Por vezes, as propriedades naturais reportam-se à forma, outras vezes, à textura, comestibilidade, ou à côr. No caso das línguas indo-europeias, as duas principais divisões naturais que constituem a base do género são o sexo e a qualidade de ser animado ou inanimado. A palavra *género* provém do latim *genus* que significa ‘classe’ ou ‘tipo’. E é devido à ligação que mantém com as diferenças sexuais no mundo real—pese embora o facto da correspondência entre o mundo real e a classificação linguística não ser sempre exacta—que a palavra ‘género’ ficou associada ao sexo e passou a estar disponível para a análise de papéis e funções relacionadas com o sexo.

No que diz respeito ao par masculino/feminino, para o caso da língua portuguesa, constata-se que, com elevada frequência, o masculino se revela como a forma não marcada. Por exemplo, em relação ao par *homem/mulher*, a palavra *homem*, que tem uma referência masculina, pode também referir-se à humanidade, englobando assim tanto o homem como a mulher, ao passo que a palavra *mulher* apenas tem referência feminina. De modo semelhante, a palavra *aluno* refere-se a alguém do sexo masculino, por oposição a *aluna*, mas pode também ser usada para referência a ambos os sexos. Em geral, a derivação dos femininos parece determinar a centralidade do masculino e a conseqüente dependência do feminino em relação a este. Por outro lado, o plural de uma forma masculina associada a uma forma feminina é regido pelo masculino, como quando, por exemplo, se utiliza a forma *irmãos* para referência a ‘irmão’ + ‘irmã’. E mesmo quando um nome feminino e um nome masculino partilham o mesmo adjectivo, habitualmente este toma, no plural, a forma masculina. São vários os exemplos de natureza diferente que, quase sempre, parecem servir o propósito central

e não marcado da forma masculina. Numa carta, quando se desconhece o nome e o sexo do destinatário, este é geralmente tratado por *Caro Senhor*. O tratamento *Cara Senhora* sugere, normalmente, que o destinatário é uma mulher. Por outro lado, um importante indicador linguístico que parece evidenciar que o sexo feminino funciona na dependência do masculino prende-se com a ordenação típica dos elementos dos pares, como acontece com *homem e mulher* (homem/mulher), *ele e ela* (ele/ela), e assim por diante. Honrosas excepções encontram explicação em actos de cortesia, como sejam o caso habitual de *Senhoras e senhores* e a expressão *Moçambicanas e moçambicanos*, esta última circunscrita normalmente ao domínio do discurso político. Nestes casos de cortesia, o falante está consciente do significado que a primeira posição tem. Mas, infelizmente, são muitas mais as vezes em que o feminino é marcado negativamente, como acontece, em particular, ao nível da linguagem da sexualidade. Representam-se as mulheres como objectos sexuais e raramente como sujeitos. Mas é claro que se têm registado algumas mudanças ao longo do tempo. Quando aplicado a um homem—no passado—o termo *sexy* em Inglês sugeria que estava interessado no sexo; mas quando aplicado a uma mulher, normalmente significava que tinha um ar desejável. Mais recentemente, a expressão *homem sexy* na linguagem coloquial passou também a significar alguém ‘apetecível’—incluindo um objecto do desejo que as mulheres gostariam de consumir. Mas o masculino constitui habitualmente o género não marcado, por oposição ao feminino que é, em regra, marcado como uma categoria especial. E constata-se também que o extremo da marcação se pode revelar enfaticamente através da linguagem da sexualidade, a qual frequentemente destitui a mulher da sua função como sujeito, secundarizando a realidade das suas inclinações e desejos. Há evidência de que o género e os seus papéis constituem desde há muito tempo factor determinante de processos da organização social.

Uma das propostas de priorização que fiz no âmbito da planificação linguística relaciona-se com o parlamento, onde existe um número considerável de mulheres que representam círculos eleitorais rurais. Por exemplo, entre outros, o facto de 28% dos membros da Assembleia da República serem mulheres, o que significa que Moçambique, ao nível do parlamento, se está a aproximar da meta dos 30% de representatividade feminina estabelecida pela SADC (14 países membros pertencem a esta Comunidade do Desenvolvimento da África Austral) para os órgãos de tomada de decisão em cada país membro, até ao ano 2005. Este dado é real e gostaria até de ainda referir o seguinte: Moçambique ocupa a oitava posição no ranking mundial e a segunda posição, logo a seguir à Nova Zelândia, no seio dos países membros da Commonwealth, no que diz respeito à representatividade feminina parlamentar. Contudo, não posso deixar de me preocupar com a essência do dado. Do que tenho tido a oportunidade de acompanhar pela imprensa e televisão, a intervenção visível por parte da mulher em debates na Assembleia da República é extremamente reduzida e prima quase pela ausência no caso das mulheres de origem mais humilde. São certamente várias as razões que determinam tal situação, mas estou convencido que, no caso das últimas, a língua

constitui um óbice considerável. Uma vez que a infraestrutura da Assembleia está dotada de condições para a interpretação simultânea em, pelos menos, três línguas diferentes, porque não fazer um exercício experimental de interpretação da língua bantu para a língua portuguesa? Creio que através das suas línguas maternas várias mulheres se sentiriam menos inibidas de expressar os seus pensamentos. É claro que um melhor desempenho das deputadas do futuro, que são hoje ainda crianças e jovens frequentando a escola, assenta, em última instância, no processo global educativo. E espero, no contexto educacional e não só, que as línguas bantu de Moçambique sejam, a curto trecho, valorizadas *de facto* no quadro de uma nova política linguística mais racional para o país. Na cimeira de chefes de estado da União Africana (UA) realizada em Adis Abeba em Julho de 2004, os líderes do continente subscreveram por unanimidade uma ambiciosa política de paridade ao nível do género, com vista a garantir que a mulher ocupe 50% de todos os cargos de poder no governo, sociedade civil e sector privado (*The Sunday Times*, 11/07/04). Mas esta decisão sobre o acesso da mulher ao poder no continente tem de ser seguida e controlada para assegurar que a política 50:50 se torne realmente realidade; e com urgência cada estado membro deve assinar (até ao momento apenas 29 dos 53 estados membros da UA assinaram) a *Carta Africana dos Direitos da Mulher em África* adoptada pela cimeira da UA realizada em Maputo em 2003.

Uma outra proposta, aparentemente paradoxal, relaciona-se com a diplomacia e a actividade empresarial. Muito embora em África as línguas europeias tenham aprofundado disparidades entre diversos grupos sociais e, essencialmente, servido de instrumento para a formação de elites, elas podem e devem agora funcionar como motor equalizador do género nas mais variadas frentes de trabalho. A diplomacia e a actividade empresarial em Moçambique constituem dois sectores que premeiam a competência linguística em, pelo menos, duas línguas europeias—o Português, Inglês e Francês. Verifica-se, todavia, que são muito poucas as mulheres instruídas que realmente têm esta capacidade. É muito possível que o factor língua explique, em parte, o facto da mulher gozar de presença muito modesta nos dois sectores, em regra povoados de homens que geralmente são euro-bilingues, isto é, com elevada proficiência nas línguas portuguesa e inglesa. Muitos dos diferendos em família e das disputas entre comunidades são, não poucas vezes, resolvidos pela intervenção sagaz e apaziguadora da mulher. Por outro lado, grande parte das transações negociais no complexo mercado informal é gerida pela mão feminina. Creio que ninguém acredita que, uma vez desenvolvidas e ajustadas, estas tendências não pudessem revelar-se igualmente úteis à sociedade moderna nos seus desafios nacionais e internacionais. O domínio de línguas europeias pode contribuir para atenuar disparidades de género nas áreas diplomática e empresarial.

Revitalização linguística: O Xirhonga em Maputo

A revitalização linguística e a reversão linguística são duas operações importantes da revivificação linguística em tanto que objectivos da planificação linguística. A presente secção ocupa-se dos esforços de revitalização referentes ao Xirhonga, uma língua bantu falada por 700.000 pessoas (3,9% da população total do país) na região mais a sul, e especialmente na Cidade de Maputo, a capital de Moçambique. Uma crescente consciencialização sobre a potencial ameaça ao Xirhonga resultou em iniciativas de revitalização na década passada, iniciando-se assim a reversão da tendência de mudança trans-geracional do monolingüismo do Xirhonga ou do bilingüismo do Xirhonga (juntamente com o Português, a língua oficial) para o monolingüismo do Português. Nesta secção veremos também as circunstâncias em que o Xirhonga começou há pouco tempo a ser utilizado mais proeminentemente, em especial como língua de trabalho legal por parte das autoridades da Assembleia do Conselho Municipal de Maputo. Apresentam-se também algumas implicações para uma teoria da planificação linguística no seio de um quadro orientado para a manutenção.

Perfil do Xirhonga

A língua Xirhonga é reconhecida como sendo a língua da Província de Maputo e, em particular, da Cidade de Maputo, a capital do país. Em traços gerais e para além da capital, a língua Xirhonga é falada em Marracuene, Manhiça, Matola e Matutuine, nas regiões fronteiriças de Moçambique com a Swazilândia e a África do Sul que vai da Ponta do Ouro e Catuane à Catembe e Inhaca, e falada ainda em Boane, Moamba e Namaacha, distritos estes que confinam com a região montanhosa dos Libombos, berço dos Varhonga.

Quanto à tipologia dialectal, e socorrendo-nos de Honwana (1997), o Xirhonga compreende as seguintes variantes dialectais, assim distribuídas: *Xinondrwana* que é falada na Cidade de Maputo, distritos da Matola, Marracuene e Boane, e ainda em parte do distrito de Manhiça; *Xizingili* que é falada na região que se estende da Ponta do Ouro à Catembe, incluindo a Ilha da Inhaca; *Xintimana* que é a variante do distrito da Manhiça, incluindo a Ilha Josina Machel; e *Xihlanganu* que é falada em partes dos distritos da Namaacha e Moamba, zonas de transição com outras línguas, como por exemplo o Xichangana, o siSwati e o Zulu (conhecida como IsiZulu por parte de falantes de língua inglesa).

A língua Xirhonga tem sofrido muitos desafios, designadamente: (i) o facto da língua oficial, o Português, constituir uma ameaça à sua sobrevivência; na verdade constitui também uma ameaça para as demais línguas bantu faladas noutras regiões do país; (ii) o facto do Xichangana, língua predominante na Província de Gaza de onde é oriunda, ter passado a ocupar também a primeira posição em termos de números de falantes na cidade capital do país, destronando o Xirhonga daquela posição; (iii) o facto do Xirhonga

pertencer ao mesmo grupo da família Bantu a que pertencem também o Xichangana e o Xitshwa, e dado o poder do Xichangana (a segunda língua mais falada do país) pode, a longo prazo, fazer atrofiar essa língua no sentido da sua convergência em direcção ao Xichangana e sua diluição por esta língua; (iv) o facto de a cidade-capital ter recebido falantes de várias partes do país que nela se fixaram por várias razões, muitos atraídos pelo cosmopolitanismo da urbe, outros pelas oportunidades de emprego, muito antes e imediatamente depois da Independência nacional, e mais recentemente outros nela fixados para se refugiarem da guerra terminada há doze anos. A transferência da capital da Ilha de Moçambique, no norte, para Lourenço Marques (actual Maputo) ocorreu em fins do séc. XIX, mais precisamente em 1898. Entre as pessoas que se foram fixando na nova capital contam-se falantes de Gitonga e Xitshwa provenientes da Província de Inhambane, falantes de Cicopi oriundos das Províncias de Inhambane e Gaza, falantes de Echuwabo da Província da Zambézia e falantes de Emakhuwa das Províncias de Nampula e Cabo Delgado.

Revitalização do Xirhonga

Segundo Kaplan e Baldauf, Jr (1997: 63), “a revitalização linguística refere-se ao novo vigor que uma língua em perigo revela ter encontrado através do seu uso”.²⁸ Para além disso, e socorrendo-se de Paulston *et al.*, (1993), os dois autores (p. 64) definem também a noção de *reversão linguística*, afirmando que ela “implica uma viragem de tendências existentes no uso da língua, viragem essa com enfoque nas circunstâncias em que uma determinada língua começa a ser utilizada de modo mais proeminente”.²⁹

No caso da língua Xirhonga tem havido sinais de ocorrência dos dois tipos de revivificação linguística, nomeadamente na educação (estudos, teses, etc.) e na intervenção política por parte das autoridades perante o povo (discursos, campanhas, etc.). Contudo, o maior sinal consistiu na criação de uma Associação chamada *Ngiyana*, na sequência de iniciativas relacionadas com a valorização da história, cultura e desenvolvimento locais, iniciativas estas que têm ocorrido em Moçambique nos últimos anos.

A Associação dos Naturais e Amigos de Maputo (*Ngiyana*) foi criada em Agosto de 1995 e foi bastante activa nos primeiros anos da sua existência. A designação *Ngiyana* significa uma *coroa de cera* usada pelos homens adultos na tradição dos Vahronga mas também na de outros povos da região. Talvez se possa compreender melhor o significado desta insígnia através da palavra de ordem que é utilizada nas sessões da agremiação associativa: *Ngiyana, ayikhehliwe!* ‘Khehla’ é a cerimónia de imposição da *Ngiyana*. ‘Kukhehla’ significa atingir a idade madura para poder usar o *ngiyana*. E daí o termo *makhehla* ou *makhelwa* dado ao conjunto dos homens que são detentores da insígnia. Esta começa a ser formal e legitimamente usada a partir dos cinquenta anos de idade. Segundo o Artigo 7 dos seus Estatutos, a *Ngiyana* visa, entre outras acções, apoiar e incentivar a dignificação da história, língua, cultura, tradições e demais

valores das gentes de Maputo; preservar e valorizar o espírito aberto e cosmopolita característico de Maputo; e criar condições para que as futuras gerações de Maputo cresçam e se desenvolvam num *bilinguismo salutar e fecundo* para a sua cultura e personalidade assente no domínio da língua Xirhonga e do Português. Para materializar estes objectivos, os Estatutos da Ngiyana prevêm no Artigo 8 a criação de centros e núcleos de pesquisa, ensino e difusão da cultura e língua Xirhonga, e a introdução desta no sistema nacional de ensino. Em minha opinião, a constituição da Ngiyana e dos seus estatutos representam o passo mais significativo pós Independência no sentido de revigorar uma língua ainda em uso, sobretudo uso oral, mas que vem correndo riscos de se subdesenvolver, a curto prazo, e desaparecer, a mais longo prazo. Felizmente as autoridades parecem estar preocupadas com a problemática da revitalização do Xirhonga e das demais línguas bantu moçambicanas, tal como o referiu Chissano, o Presidente moçambicano, na conferência interministerial (Novembro de 2000) da SADC sobre a Cultura, realizada em Maputo (Notícias 30/12/2000):

O património não físico, como é o caso das línguas, conhecimento tradicional e oral, vivo na memória dos nossos povos—que é mais frágil na medida em que quando morrem os anciãos desaparecem com ele—ainda carece de uma atenção adequada,

para depois acrescentar ainda,

somos muitas vezes levados a ser mais simpáticos aos esforços para salvar espécies faunísticas ou florestais quando em perigo de extinção do que as línguas correndo o mesmo risco.

Importante é a introdução da língua bantu como disciplina nos primeiros anos do nível primário. Igualmente importante é a utilização da língua bantu como co-língua de instrução, isto é, a utilização conjunta e alternada do Bantu e do Português como línguas de ensino (o Bantu não apenas como disciplina) num esquema de *bilinguismo inicial*. Se, por um lado, a introdução ao estudo e uso das línguas bantu apenas como disciplina poderá parecer um pequeno avanço—gostaria que estas fossem **efectivamente** usadas como co-língua de ensino—por outro lado, julgo que é importante não descuidar a aprendizagem e uso da língua de unidade nacional, o Português. É que poderão possivelmente vir a ocorrer as seguintes tendências: primeiro, a de introdução da língua bantu como disciplina, enquanto se vai mantendo o Português como língua de ensino; segundo, e a médio-longo prazo, a tendência de uso da língua bantu como meio de ensino exclusivo durante os primeiros cinco anos da escola primária, atribuindo-se ao Português apenas o estatuto de disciplina. Se uma tal situação realmente acontecesse, por exemplo para o caso vertente aqui da relação Xirhonga/Português, não estaria naturalmente em sintonia com os princípios dos Estatutos da Ngiyana que, no Artigo 7, defendem ‘um bilinguismo salutar e fecundo...e assente no domínio da língua Xirhonga e do Português’. Por outro lado, prevê-se a criação de centros da cultura e língua Xirhonga (Artigo 8 dos Estatutos). Será, a meu ver, extremamente importante articular

a actividade destes centros com a actividade relacionada com a língua portuguesa que ocorre particularmente através das instituições do sistema nacional de educação. Caso a articulação não venha a existir ou se revele deficiente, dificilmente se criarão as condições para o fomento do chamado ‘bilinguismo salutar e fecundo’.

Para a reversão linguística

No mês de Setembro de 2000 a Assembleia Municipal de Maputo adoptou por unanimidade o princípio de promoção do Xirhonga e das demais línguas bantu do país. Foi decidido adoptar o Xirhonga como uma das línguas de trabalho, nas sessões plenárias e nas comissões, com o objectivo de estimular a participação dos munícipes na vida do Município.

Como dizia o Presidente da Assembleia Municipal ao semanário *Domingo* de 24 de Setembro de 2000 publicado em Maputo (pág. 7), “pessoas há que sentindo dificuldades de exporem as suas preocupações, pedem autorização para falar em língua nacional”. Da mesma opinião foram outros membros de diferentes bancadas da Assembleia que, para além de acharem que a adopção do Xirhonga iria facilitar o trabalho do Município, consideraram ser uma forma de valorização da língua Xirhonga que “em termos de fala tende a desaparecer” (Boaventura Boane), e que é cada vez menos aprendida pelos mais jovens.

O que é que a *promoção* do Xirhonga (ou *reversão* do Xirhonga) significa mais especificamente? Significará que qualquer maputense que queira dirigir-se aos órgãos autárquicos na língua Xirhonga poderá fazê-lo, assumindo o município os encargos organizativos e orçamentais de providenciar intérpretes ou tradutores para a língua Xirhonga, a qual passa a ser também uma língua de trabalho nos diferentes órgãos do Conselho Municipal. Por outro lado, qualquer cidadão falante de outra língua bantu que a queira utilizar no seu contacto com os órgãos autárquicos poderá fazê-lo desde que providencie a necessária interpretação. Este desenvolvimento recente constitui uma verdadeira viragem local com impacto nacional no que diz respeito ao contexto socio-linguístico do país. Através do seu uso numa importante instituição oficial, o Xirhonga passa a gozar de maior proeminência na sua região, ficando mais equilibrado o seu estatuto psicológico face ao Xichangana e ao Português. Preservar uma língua, e neste caso o Xirhonga, é realmente uma parte do restabelecimento da confiança e dignidade no conhecimento e capacidades tradicionais no seio da comunidade Xirhonga. Mas para além desta dimensão atitudinal, este é também um bom exemplo de abertura político-linguística a todas as comunidades, porque acho que os casos de reversão linguística potencialmente bem sucedidos num determinado país começam no coração da nação. Em minha opinião, a cidade-capital e a língua Xirhonga desempenharão um papel primordial na restituição do orgulho às outras línguas nacionais faladas em diferentes regiões. No debate que antecedeu a aprovação do princípio da promoção das línguas nacionais, a Assembleia Municipal de Maputo deixou registada a esperança

de que outros municípios se venham a abrir também a todas as línguas nacionais, e que assumam os encargos organizativos e financeiros da promoção da língua originária na sua área de jurisdição. Veremos o que acontecerá nos próximos anos em termos da materialização dos princípios definidos, e que avaliação teremos dos aspectos práticos que dão corpo a este importante acontecimento de reversão linguística in Mozambique.

Implicações para a teoria da planificação linguística

Ao mesmo tempo que procedo a uma espécie de sumário dos pontos discutidos nas secções anteriores, pretendo aqui sublinhar quatro ou cinco implicações que podem resultar dos estudos de *revivificação linguística* para uma possível teoria da planificação linguística, a saber:

1. Por razões históricas e outras, o conceito de *revivificação linguística* em África, nas suas variantes de ‘revitalização’ e ‘reversão’ como aqui se abordou, reveste-se de especificidades muito próprias. É que em quae todo o continente, e ao contrário da realidade de outras partes do mundo, as línguas que precisam de ser revitalizadas e/ou ser objecto de reversão são as *línguas nativas que são faladas pela grande maioria da população*. Por outras palavras, os homens, as mulheres e as crianças que linguisticamente são a maioria e que possuem uma língua materna de baixo estatuto são forçados a comunicar-se em situações oficiais através do *medium* de uma língua ‘importada’ com elevado estatuto, mesmo que se considere que a língua portuguesa tem vindo a ser gradualmente indigenizada.
2. A questão do estatuto oficial para as línguas não pode ser ignorado em nenhum estudo de *revivificação linguística* em África. Uma verdadeira *revivificação linguística* requer caminhar-se em direcção à solução deste problema. Línguas nativas sem estatuto oficial ou co-oficial num contexto plurilingue são línguas que tendem a desaparecer! E certamente um eventual desaparecimento de grande parte do património linguístico da humanidade faria desmoronar e tornar sem sentido a existência de qualquer teoria de planificação linguística.
3. A noção de *reversão linguística*, pelo menos no caso de África, deveria ser alargada para poder incorporar o tipo de acção e os objectivos abarcados pelo movimento em prol da *promoção linguística*. O objectivo último no âmbito da promoção linguística—e talvez o objectivo último da *revivificação linguística* em África—é satisfazer as necessidades humanas básicas para o desenvolvimento, e que devem incluir o direito dos cidadãos a usarem as suas línguas maternas em situações oficiais.

As línguas bantu, sem poder, têm de ser *desenvolvidas* (i.e., revitalizadas) e *mantidas* (i.e., promovidas). Mas, como se indicou no anterior ponto 2., a manutenção linguística reside, em última instância, no reconhecimento do estatuto oficial das línguas bantu, incluindo o estatuto para o Xirhonga. No mínimo, acho que as línguas só serão realmente revitalizadas e promovidas, se gozarem de estatuto de língua oficial.

4. A experiência autárquica de Maputo poderá potencialmente (o futuro o dirá) ajudar a abrir as portas para a emancipação e modernização das línguas bantu, objectivos há muito traçados mas nunca conseguidos, nem através da educação, saúde ou justiça nem ao nível das zonas rurais. A promoção do Xirhonga ao nível autárquico é extremamente importante para salvar a língua de possível extinção por 'atrofiamento' face ao Português e por 'diluição' face ao Xichangana. O Xirhonga e o Xichangana (e ainda o Xitshwa) pertencem ao mesmo grupo linguístico no seio da família bantu, gozando entre si de considerável inteligibilidade mútua.
5. A promoção de línguas 'mais pequenas', como neste caso a língua Xirhonga em Maputo, é um bom precedente para, pelo seu exemplo, línguas 'maiores' (i.e., com mais falantes), como por exemplo o Xichangana, poderem também adquirir mais direitos de uso. O alargamento da experiência autárquica de Maputo a outras municipalidades do país revelará certamente outras questões de natureza diferente, e também interessantes para a teoria da planificação linguística em construção.

O Inglês substituirá o Português?

A probabilidade de substituição de língua, concretamente a substituição de uma 'língua de comunicação mais ampla' (*language of wider communication*) não indígena e com o estatuto de língua oficial em estados africanos constituídos recentemente por uma outra 'língua de comunicação mais ampla' influente tem sido amplamente veiculada através de vários meios de comunicação de massas, nacionais e internacionais. O domínio emotivo é, sem dúvida, fértil mas o território do seu enquadramento e tratamento teórico em planificação e política linguística é ainda virgem. Talvez se deva ao facto de em outras experiências do passado recente das independências africanas nunca se ter seriamente questionado a possibilidade de substituição, por exemplo, do Francês pelo Inglês ou do Inglês pelo Francês, línguas consideradas muito influentes como línguas de comunicação mais ampla. O que é certo é que a hipótese de substituição no caso do Português em África, e acentuadamente mas não só, em relação a Moçambique tem despertado anseios em diversos quadrantes, nunca constatadas, a este nível de fervor, em experiências do pós-Independência anteriores. As preocupações em relação a Moçambique parecem-me naturais, principalmente se se tiverem em conta considerações de índole geo-política e económica e ainda considerações sobre o poder linguístico internacional que a língua inglesa detém. Contudo, na minha óptica, o cenário de substituição do Português pelo Inglês como língua oficial em Moçambique é irrealista. É um facto que as elites nas esferas da administração e do comércio, bem como os jovens em idade liceal olham para o Inglês como um instrumento útil e determinante para uma interacção mais alargada a nível regional e a nível internacional, assim como um meio para o acesso a algumas bibliotecas de instituições do ensino superior nas quais, como acontece com a Universidade Eduardo Mondlane, cerca de 65% da literatura técnica e tecnológica só está disponível em língua inglesa. Mas é também um facto que dos dezoito milhões de moçambicanos, mais de dois milhões de crianças frequentam actualmente as sete primeiras classes do ensino primário. E é, igualmente, um facto que, por via de intensos esforços desenvolvidos pelos estados moçambicano e angolano, num contexto em que múltiplas opções linguísticas foram debatidas, a língua portuguesa, conjuntamente com a língua inglesa, foi declarada, através do Tratado de 1992, língua oficial da Comunidade de Desenvolvimento dos Países da África Austral (SADC). Hoje, começam a verificar-se já alguns efeitos, embora ainda ténues, da decisão política então tomada. De qualquer modo, e para regressarmos à problemática da substituição, o argumento a favor da utilização do Inglês em vez do Português porque a nação, eventualmente, se comunicaria de modo mais efectivo através dessa língua com os países vizinhos e com o mundo em geral não é sustentável.

Uma língua não é uma parte isolada de um sistema ecológico complexo, mas sim, e necessariamente, parte integrante do mesmo. O sistema ecológico do Português estende-se através dos estados africanos de língua oficial portuguesa e penetra nos estados e comunidades de língua portuguesa espalhados pelo mundo—não apenas os estados que empregam determinados modelos nativos de língua (os casos de Portugal e do Brasil), mas também as regiões e comunidades como as de Timor Leste, Macau, Goa, Damão e Diu, faixas ao longo do estreito de Malaca e comunidades dispersas por diversos pontos do globo.

Ao reconhecer que o Português é uma língua pluricêntrica, não idêntica nas suas variedades metropolitanas, e ao reconhecer que cada um dos centros cria uma pressão na direcção da sua variedade — não apenas lexical, mas também fonológica, morfológica, sintáctica e discursiva — e que estas pressões se aplicam tanto diacrónica como sincronicamente, logicamente se deduz que as influências do Português sobre as variedades emergentes do Português dos cinco estados africanos e sobre as línguas indígenas neles faladas, bem como sobre as restantes variedades pertencentes ao chamado mundo *lusófono* são extremamente complexas. Não cabe aqui, nem para isso tenho competência, procurar identificar os contornos e o impacto dessas influências. Mas reconhecendo, de forma natural, que elas existem, parece sobretudo mais produtivo identificar o que, a meu ver, constitui o cerne em processos de contacto e de influências linguísticas. **Esse cerne parece residir ao nível dos registos de uma língua.**

No ensino de qualquer língua o *conceito de registo* é um conceito-chave. Talvez a melhor forma de definir **registo** seja a de uma variedade de língua oral ou escrita mais ou menos específica, especializada e restrita que é própria e usada por um determinado grupo de pessoas, que habitualmente partilham a mesma profissão ou ocupação (advogados, professoras, vendedeiras) ou os mesmos interesses (linguagem de aficionados do futebol ou a linguagem de crianças capturando pingazetes ou outros insectos quando brincam juntas). Na sua aplicação, o conceito de *registo* é de natureza mais colectiva, pertence a um imaginário mais plural. Por outro lado, é importante relacionar o conceito de *registo* com o de *estilo*, conceitos associados mas distintos, na minha interpretação. Pode-se definir **estilo** como uma variação na fala ou escrita de uma pessoa. Habitualmente o *estilo* varia do informal e coloquial ao formal, de acordo com o tipo de situação, tópico, destinatário, etc. Por isso um determinado estilo (o estilo coloquial ou o estilo formal) é muitas vezes chamado de *variedade estilística*. Na sua aplicação, o conceito de *estilo* é de natureza mais individual, mais pessoal, pertence a um imaginário mais singular.

Tanto no volume do I Relatório de 1999 sobre a avaliação da 2^a. e 3^a. classes como no volume do II Relatório de 2000 sobre a avaliação da 3^a. e 4^a. classes da instrução primária em Moçambique, o grupo de consultores (em nome do INDE, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação) fez inúmeras referências às dificuldades dos alunos relacionadas com a leitura e escrita. Por exemplo:

No que diz respeito à leitura e à escrita a situação afigura-se-nos preocupante pois que grande parte dos alunos revela não compreender textos simples relacionados com o seu quotidiano...

...os resultados revelam que parece haver pouco treino da actividade de leitura, o que tem implicações negativas para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita; parece haver pouco treino da escrita, com consequências negativas para a redacção de frases e para a ortografia. (INDE, 1999: 120)

Eu creio que enquanto o aluno não souber estabelecer as devidas ligações entre as formulações linguísticas em forma de palavras, sintagmas, co-ocorrências lexicais ou marcadores discursivos, por um lado e o pano de fundo ou invólucro em que essas formulações ocorrem, por outro dificilmente ele/a será capaz de activar com sucesso contextos, associações, sequências, etc. O pano de fundo ou invólucro é a linguagem especializada e restrita—o domínio do *registo*. Julgo, em certa medida, que é devido a esta desarticulação que os alunos não compreendem textos simples ou não conseguem escrever frases relacionadas com, por exemplo, o seu quotidiano—a realidade que porventura lhe é mais próxima. Por outro lado, a não aprendizagem dos registos de língua tem implicações adicionais negativas no que diz respeito ao desenvolvimento global da competência na criança, incluindo o estilo: a criança dificilmente desenvolverá o estilo na fala e no punho, nas suas nuances coloquial e formal. Mas fiquemos por aqui quanto à dimensão pedagógica do conceito de registo, dado que estamos a discutir outra coisa.

Voltemos pois à questão de substituição de uma língua. Pode-se argumentar que a influência de uma determinada língua sobre qualquer outra depende significativamente dos registos que ocupa. A linguagem de casa, a linguagem da escola e a linguagem religiosa são exemplos de registos-chave. Quando uma língua externa captura, por exemplo, o registo do ritual religioso (manifestado em actos como o nascimento, o baptismo, o casamento, a morte, a oração, em geral, etc.), a língua interna fica em risco. Um exemplo interessante a este respeito ocorreu durante a gradual expansão do Protestantismo através de áreas célticas da Bretanha nos séculos XVIII e XIX. À medida que o clérigo, falante monolíngue da língua inglesa, foi penetrando nas comunidades e assumindo o controlo das práticas religiosas na igreja aí existente, a língua inglesa foi substituindo, gradualmente, as línguas célticas da Escócia, da Irlanda e do País de Gales. Outros registos, igualmente importantes, são os registos associados ao negócio e comércio. Poderá argumentar-se que a língua árabe e a língua Kiswahili se difundiram, pelos menos em parte, através destes registos. De forma idêntica se poderá argumentar em relação à expansão que o Inglês registou no sector comercial na parte francesa do Canadá, antes da introdução de legislação, na segunda metade do século XX, com o objectivo de proteger o Francês.

Um aspecto que me parece importante e que gostaria de sublinhar é o impacto que a substituição de um registo provoca nos outros registos existentes. Quando começa a ocorrer a substituição de um registo, a tendência é a dessa substituição progressivamente despoletar a substituição de um número cada vez maior de registos. No caso de

Moçambique, enquanto os registos-chave se mantiverem na língua portuguesa e/ou línguas bantu, é muito pouco provável que a língua inglesa venha a ter um impacto determinante no país. Mas caso o Inglês conseguisse capturar os registos-chave, a língua portuguesa e/ou as línguas bantu ficariam então em risco. Naturalmente, semelhantes relações em termos do controlo de registos também existem entre a língua portuguesa e as línguas bantu. A este propósito, verifica-se já uma maior consciência por parte de segmentos da sociedade sobre a necessidade, em certos actos, de uma partilha linguística entre a língua portuguesa e as línguas bantu. Um exemplo é o da crescente utilização tanto do Português como das línguas bantu em cultos religiosos cristãos, sendo este um desenvolvimento positivo.

Graças a Kaplan (comunicação pessoal), passei a compreender melhor o potencial impacto que certos factores podem exercer em situações multilingues como Moçambique, em particular a questão dos registos. Parece que a influência de uma determinada língua sobre outra língua qualquer depende essencialmente dos registos que ocupa. Permitam-me que reitere e enfatize o que foi dito anteriormente. Se uma língua externa capturar um registo-chave (p.ex., língua utilizada em casa, língua religiosa, etc.), a língua interna fica em perigo. E desde que os registos-chave se mantenham na língua portuguesa e/ou línguas bantu de Moçambique, é muito pouco provável que a língua inglesa possa vir a ter um impacto significativo no país. Mas caso o inglês conseguisse capturar alguns registos-chave, então a língua portuguesa e/ou as línguas bantu ficariam em risco. Os registos de certos rituais religiosos em Moçambique têm sido parcial e gradualmente capturados pelas línguas bantu ao Português. Os registos do negócio no mercado formal têm sido gradualmente capturados pelo Inglês ao Português. Os registos do negócio no mercado informal têm sido gradualmente capturados pelas línguas bantu ao Português. Mas os registos da administração, educação formal (a educação bilingue nas nossas escolas primárias começou recentemente) e dos meios de comunicação de massas têm sido mantidos exclusivamente ou quase na língua portuguesa. Enquanto o controlo destes registos se mantiver em Português, ou eventualmente partilhado entre a língua portuguesa e as línguas bantu, não vejo como o Inglês pode vir a substituir o Português em Moçambique. É claro que, tal como já foi ilustrado, existem relações semelhantes em termos da luta pelo controlo dos registos entre a língua portuguesa e as línguas bantu.

Para além de tudo isto, duzentos milhões de falantes no mundo tornaram a língua portuguesa numa língua pluricêntrica e dinâmica, criando-se assim pressões que actuam em todas as direcções no seio do bastante amplo sistema ecológico do Português. A língua portuguesa em Moçambique é necessariamente parte (não uma parte isolada) de um sistema ecológico complexo, que se amplifica através dos estados africanos e comunidades que falam Português e envolve os estados e comunidades que falam Português na Europa, América e Ásia. É claro que a influência do Inglês em Moçambique será cada vez maior, mas julgo que os interesses que a elite tem, particularmente os da elite comercial, em promover a língua inglesa para a interacção com o mundo exterior

serão sempre equilibrados pela sua permanente ligação ao Português como língua de unidade nacional, e ligação às línguas bantu como símbolo de identidade e vínculos etnolinguísticos.

O próprio facto de estar a escrever esta versão do livro em Inglês é porque acho que é importante fazê-lo, porque me dá a oportunidade de acolher um volume e variedade muito maiores de comentários produzidos por colegas/estudiosos da região e do resto do mundo. Embora seja um facto que as elites administrativas moçambicanas gostam de fazer uso da língua inglesa, na fala e na escrita, não têm todavia reagido negativamente contra o Português, nem nunca deram sinal de que seriam favoráveis a uma substituição da actual língua oficial. Por vezes, o receio da substituição aponta para o recente caso da Namíbia. Mas, em minha opinião, na Namíbia, onde o Inglês está gradualmente a desalojar o Afrikaans, ambas as línguas coexistiram ao longo do tempo como línguas oficiais. Não consigo imaginar (Lopes 1997b) como é que a língua inglesa, que nunca foi usada lado a lado com a língua portuguesa em Moçambique, poderá vir a tomar o lugar da última.

Qualquer tentativa de substituição do Português pelo Inglês como meio de comunicação e/ou meio de ensino em Moçambique criaria mais problemas que benefícios à nação. O argumento a favor do uso do Inglês em vez do Português com a justificação que a nação se comunicaria mais efectivamente através do Inglês com os estados vizinhos e com o mundo, em geral, é insustentável e é, pelo menos, matéria para debate. Considero o argumento EIL (Inglês como Língua Internacional) mais um argumento para o ensino do que um argumento para o seu uso como meio de comunicação em Moçambique. É verdade que o Inglês é a *língua franca* da região da Comunidade do Desenvolvimento da África Austral e que, sendo a língua mais internacional usada no comércio, tecnologia e intercâmbio académico, se revela importante para o desenvolvimento de Moçambique. É cada vez mais claro que a aquisição e o desenvolvimento de capacidades elevadas em diferentes áreas dependem cada vez mais da competência na língua inglesa. Por outro lado, e embora seja um facto que as autoridades moçambicanas e as elites gestoras da economia prezam o aperfeiçoamento das suas habilidades na língua inglesa, essas elites representam apenas uma pequena minoria—certamente uma minoria poderosa—que está e estará envolvida na comunicação regional, continental e inter-continental. Os grupos de elite moçambicanos, como políticos, técnicos do comércio externo, diplomatas, académicos e artistas, que realmente precisam da língua inglesa para se comunicarem internacionalmente devem aprendê-la (e bem!) através de cursos especiais oferecidos por universidades e institutos de línguas.

A língua inglesa em Moçambique

Nos últimos anos, o futuro da língua portuguesa em Moçambique e a possibilidade desta língua ser substituída pelo inglês mereceram alguma atenção na imprensa, tanto nacional como na imprensa portuguesa. Mais recentemente, a adesão de Moçambique à Commonwealth renovou o interesse por este assunto. Parece que há pessoas que têm dificuldade em compreender como é que uma antiga colónia portuguesa aderiu a uma comunidade *anglófona*. Na essência, afirmam que o território nunca teve laços históricos e culturais com a Grã-Bretanha, e receiam que a decisão moçambicana possa, a longo prazo, fazer perigar o papel da língua portuguesa no país. O meu objectivo neste espaço não é tanto intervir na controvérsia, mas sim destacar algumas facetas de natureza histórica, política e linguística, que mostram que a influência britânica em Moçambique começou muito antes de 1975, o ano da Independência. Neste contexto, mostrarei que a língua inglesa tem raízes em Moçambique e que a mesma influenciou as línguas bantu.

O trabalho migratório tem sido uma das formas mais constantes das relações inter-territoriais na África Austral. Habitantes do território que mais tarde se veio a chamar Moçambique viajavam para trabalhar nos territórios vizinhos, mesmo quando a presença portuguesa estava apenas confinada a alguns estabelecimentos. No século XIX, estes estabelecimentos localizavam-se principalmente ao longo da costa, como eram os casos da Ilha de Moçambique, Ilhas Quirimbas, Quelimane, Sofala, Inhambane e Lourenço Marques, e no interior como Sena, Tete e Zumbo. Em meados do século XIX há registo de emigrantes de Moçambique para as colónias inglesas do Cabo e do Natal. A descoberta de diamantes em Kimberley em 1867 e do ouro em Witwatersrand em 1886 resultaram numa maior procura da força de trabalho e no posterior recrutamento de trabalhadores emigrados.

Na sequência da Conferência de Berlim, realizada em 1884/85, novas unidades territoriais—as colónias europeias—substituíram os estados africanos independentes existentes e as chefaturas. As campanhas militares em Moçambique conduziram à implantação das primeiras estruturas administrativas coloniais. O governo português facilitou particularmente a emigração de trabalhadores do sul de Moçambique para as colónias inglesas e repúblicas boers. Em 1896 o governo iniciou contactos com a Câmara das Minas, os quais deram origem a um acordo sobre o sistema de recrutamento da força de trabalho em Moçambique. Na altura da Guerra Anglo-Boer, 1899-1902, havia 80,000 moçambicanos oriundos da região sul a trabalhar no Transvaal. A força de trabalho proveniente do Vale do Zambeze e do norte de Moçambique também foi exportada não só para o Transvaal mas também para a Rodésia do Sul (agora Zimbabwe), Rodésia do Norte (agora Zambia) e Niassalândia (agora Malawi). Com o passar do tempo, as plantações e minas na Rodésia do Sul passaram a absorver o maior número de trabalhadores emigrados. O primeiro acordo formal sobre trabalho migratório com a Rodésia do Sul foi assinado em 1913.

Ao longo do tempo, os interesses de Portugal em Moçambique e na região foram moldando o trabalho migratório e as relações inter-territoriais na África Austral. Em 1964, quando profundas transformações políticas começam a ter lugar na zona, o número de moçambicanos a trabalhar nas minas do Transvaal aproximava-se da centena do milhar. Para além da onda de moçambicanos vindos da região norte de Cabo Delgado, que no passado tinham emigrado para o Tanganyika (agora Tanzânia) para trabalhar nas plantações de sisal, houve também aqueles que se foram juntar ao movimento para a libertação de Moçambique. À altura da Independência em 1975 estimava-se que meio milhão de moçambicanos trabalhavam ou viviam em países vizinhos e que várias centenas de milhar já tinham estado na região. Durante mais de um século, os trabalhadores emigrados constituíram o principal elemento de contacto e de intercâmbio cultural entre Moçambique e a região vizinha falante da língua inglesa. Mas a influência britânica em Moçambique também ocorreu através da concessão de vastas áreas de terras pelas autoridades portuguesas, e ainda através da utilização das redes de transportes, em particular as linhas férreas para e do hinterland. O acesso ao oceano para facilitar as ligações do hinterland com o mundo cedo se tornou num pólo de ambição e disputa entre Portugal, o Transvaal e a Inglaterra.

Na domínio da língua, as marcas do Inglês são evidentes em todas as línguas faladas em Moçambique, incluindo o Português. Cabral (1975) registou centenas de palavras por via do empréstimo e adaptadas do Inglês para as línguas bantu de Moçambique. Por exemplo, as adaptações como as que se seguem são interessantes: ‘xipenete’ (Xironga) de ‘pin’; ‘chileti’ (Xichangana) de ‘slate’; ‘sitolo’ (Cicopi) de ‘store’; ‘baseni’ (Cinyanja) de ‘basin’; ‘tia’ (Xitshwa) de ‘tea’; ‘pukhu’ (Emakhuwa) de ‘book’; ‘picha’ (Kiswahili) de ‘picture’; ‘machese’ (Ciyao) de ‘matches’; ‘boora’ (Cinyungwe) de ‘to bore’; ‘xitimela’ (Cisena) de ‘steamer’; ‘njinje’ (Gitonga) de ‘change’.

É claro que também há centenas de palavras que as línguas bantu receberam por empréstimo da língua portuguesa. Por vezes, registaram-se dois empréstimos, um do Inglês e o outro do Português para o mesmo item: ‘esokisi’ e ‘emeya’ em Emakhuwa de ‘socks’ e ‘meias’, respectivamente. E é também interessante notar, como o faz Magaia (1997), como o significado de uma palavra pode evoluir ao longo do tempo: ‘steamer’ deu origem a ‘xitimela’ (‘comboio’), porque os primeiros comboios eram conduzidos a vapor; ‘gas’ resultou em ‘guesi’ (electricidade), porque a primeira iluminação pública ocorreu por meio do gás.

O argumento linguístico pode pois ser utilizado para refutar a ideia de que a língua inglesa não tem tradição em Moçambique. Na verdade, o Inglês tem tido uma forte influência nas línguas de Moçambique, e um enorme conjunto de palavras inglesas foi adoptado (e adaptado) pelas línguas bantu. E mesmo alguns nomes patronímicos fornecem evidência clara de como o Inglês influenciou o homem moçambicano, que no passado foi mineiro. Segundo Magaia, a origem de nomes como ‘Faife’ (five), ‘Fifitin’ (fifteen), ‘Siquisse’ (six), ‘Nayene’ (nine), etc., faz-nos lembrar os dias em que os

mineiros raramente eram tratados pelos seus próprios nomes, sendo por isso chamados pelo número de registo ou por um dígito que designava a função do trabalhador.

Sobre o número quinhentos aplicado aos quinhentos anos que ocasionalmente ecoa nas nossas mentes, com referência ao período colonial, alguns de nós esquecem-se que o controlo efectivo dos portugueses sobre o território data do final do século XIX, princípio do século XX. O conhecimento e a expansão da língua portuguesa estão associados a este período. Até 1890 só havia uma escola primária e a primeira escola oficial em Lourenço Marques, a nova capital, só surgiu em 1907. Os desenvolvimentos educacionais até 1930 acompanharam as políticas de desenvolvimento económico coloniais. O africano colonizado devia, acima de tudo, servir como trabalhador manual em apoio à economia da colónia. O ensino da língua portuguesa deve pois ser visto neste contexto. O principal requisito para um africano aceder ao estatuto de 'não indígena' era que ele/ela fosse capaz de falar e ler Português (Decreto 317, 1917). Em 1930 havia 225 escolas primárias administradas por missionários. Em 1960 havia dois liceus na capital e um na Beira. À altura da Independência em 1975, o número de moçambicanos negros frequentando cursos universitários era irrisório.

A adopção do inglês como língua segunda e/ou língua franca internacional é um fenómeno mundial, e a difusão desta língua tem sido, sem dúvida, impulsionada através das tecnologias modernas e dos novos sistemas de comunicações. Crystal (1998: 11) diz, de forma interessante, que:

Para mim é tão fácil enviar uma mensagem de minha casa na pequena cidade de Holyhead, País de Gales Norte, a um amigo em Washington como é entregar a mesma mensagem a alguém que vive apenas a algumas ruas da minha. De facto, é provavelmente mais fácil. É por isso que as pessoas hoje em dia falam muitas vezes da 'aldeia global'.³⁰

Mas, obviamente, o conceito de *globalização* é, no mínimo, controverso, como procuraremos ver no Capítulo 7.

Pondo o enfoque na importância do inglês na Europa, continente com várias línguas poderosas, Riding (2004) oferece-nos percentagens sobre o número de alunos europeus no ensino secundário que fizeram a opção do inglês, assim como dos alunos que optaram por outras línguas europeias em distintos países:

Enquanto mais de 90 por cento dos alunos secundários na Europa estão a aprender o inglês, a língua francesa é apenas estudada por 29 por cento na Alemanha, 27 por cento na Itália e 24 por cento na Espanha. A língua alemã é estudada apenas por 31 por cento na França, 8 por cento na Itália e 1 por cento na Espanha.³¹

Os moçambicanos sabem muito bem que não podem escapar ao facto de que o intercâmbio político, económico e académico com os seus contrapartes nos seis países vizinhos que falam o Inglês, e no continente e no mundo em geral, é essencialmente e muito provavelmente continuará a ser conduzido através da língua inglesa.

Propriedade linguística

Independentemente da sua localização geográfica, há comunidades de falantes nativos que assumem, e não poucas vezes outros o reconhecem também, que lhes cabe o direito natural da custódia sobre a língua, a responsabilidade pela preservação da sua integridade, bem como a autoridade de zelar pela manutenção e promoção do padrão da variedade que falam.

A ninguém cabe argumentar contra nenhuma língua-padrão específica, mas também nenhuma comunidade tem o direito de reclamar para si a propriedade da língua, neste caso a língua portuguesa, projectando, como referência, a outro tipo de falantes o seu padrão de fala. É certo que na comunidade de falantes da língua portuguesa, ao contrário do que acontece no seio dos estados que utilizam a língua inglesa, o Português é falado por números esmagadoramente maiores de falantes nativos, o que pode influenciar percepções relativamente ao peso assim como às dinâmicas de funcionamento. Mas o que não é menos certo é que o próprio conceito de *padrão*, como por exemplo, o de *padrão lexical* é escorregadio e provavelmente nem sequer existe. É que na verdade o próprio conceito de *padrão* implica estabilidade, mas não é isso que se obtém quando se criam novas palavras para exprimir novas ideias e realidades—o que constantemente acontece e faz que a língua não morra.

De uma maneira geral, parece termos mais predisposição para as linguagens utilizadas em diferentes *genres* profissionais, em que há um entendimento tácito de pertença comum desses tipos de linguagem; por outro lado, parece estarmos menos disponíveis, menos sensíveis para aquilo que constituem as linguagens dos *genres* da vida do dia-a-dia. A inovação *ganhar o machimbombo* no paradigma *ganhar/perder o machimbombo* é plena de lógica e satisfaz as necessidades comunicativas dos usuários; mas mesmo assim há a tendência de se descartar tais ocorrências como ‘desviantes’. Do mesmo modo, a cunhagem em *desconseguir* explora a morfologia do Português de um modo completamente regular e cientificamente não ocorre nenhum ‘desvio’ no processo derivacional.

Mas é claro que aquilo a que chamo de *Português Moçambicano* não parece ter por enquanto mais do que uma motivação e orientação pedagógicas. Por vezes diz-se que, como as descrições da variedade local estão no início, o melhor é falar-se de *Português em Moçambique*. Há pouco tempo deparei-me até mesmo com a designação *Mozambican African Portuguese*.³² Talvez a área seja demasiado vasta e complexa de investigar e talvez quando dizemos que algo é moçambicano não saibamos exactamente explicar o que é que faz esse algo ser moçambicano. No NELIMO (Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas) que funciona na Faculdade de Letras da UEM desde 1978 não existe o estudo do Português talvez, em parte, por não ser considerada uma língua moçambicana. Por outro lado, o Português não faz parte do rol das chamadas ‘línguas estrangeiras’ que se ensinam na Faculdade, porque amplamente a língua portuguesa

não é considerada língua estrangeira. Ou seja, os académicos e intelectuais não sabem como classificar o Português, embora seja parte da sua vida quotidiana. Obviamente, a questão da língua em África não é só uma questão de nacionalidade, uma questão cultural mas também, e em larga medida, uma questão de classe social, articulada a múltiplos interesses económicos e políticos.

Uma coisa parece ser certa. A forma como o Português se está a desenvolver no mundo, incluindo em Moçambique, não é ditame nem prerrogativa de ninguém. Como argumenta Crystal (1998: 130) em relação a uma língua tão importante como o Inglês:

É claro que a perda de propriedade é incómoda para aqueles que, especialmente na Grã-Bretanha, acham que a língua é propriedade sua por direito histórico, mas não há alternativa. Não há hipótese de nenhum tipo de movimento social regional, como por exemplo as sociedades puristas que tentam impedir a mudança linguística ou restabelecer um passado de imaginada excelência linguística, poder influenciar o resultado global.³³

A custódia da língua portuguesa pertence a cada um dos oito estados, regiões e comunidades que a falam. Muitos falantes nativos e não só orgulham-se, com naturalidade, do facto do Português no mundo ser reconhecido como língua internacional e em expansão. Mas na verdade, o Português perde o seu estatuto mais localizado, digamos a sua paroquialidade, e adquire a internacionalidade e intercontinentalidade pela simples razão desta língua não ser propriedade de nenhum estado e povo. Como afirma Couto (1993):

O exemplo do que aconteceu com a língua portuguesa em Moçambique é paradigmático. Em Angola, Moçambique, Cabo Verde, S.Tomé e Guiné Bissau ficou uma língua comum que deve ser saudada exactamente pela forma como pode deixar de ser 'portuguesa'. A adopção de uma língua comum, longe de uniformizar, é um meio de afirmar a nossa individualidade enquanto nações. Paradoxal nos parece: a língua do outro fazendo-nos soberanos e únicos.³⁴

Em diversos contextos, incluindo os da escola, o modelo do falante não-nativo que se expressa com fluência não é menos apropriado que o modelo do falante nativo que entende a situação do aprendente não-nativo no seu processo de aprendizagem e as estratégias por si utilizadas. Não há nenhuma relação pré-determinada entre as propriedades da fluência e a condição de falante nativo. Talvez seja necessário desmitificar o conceito de *falante nativo*, reformulando-o para servir sociedades multilingues em que muitos aprendentes adquirem simultaneamente mais do que uma língua como línguas nativas, sendo por vezes difícil dizer que língua é a língua mãe ou a língua primeira. O que fazer então? Formular um novo conceito que incorpore denominadores sociais e culturais presentes em sociedades multilingues? Diferentemente da noção de 'falante bilíngue', deveremos teorizar um novo conceito do *falante-nativo em duas línguas*?

Posto isto, e a menos que esteja a processá-la de forma distorcida, torna-se difícil aceitar a amplamente divulgada hipótese da *interlinguagem*, cuja base parece ser etnocêntrica, porque os seus defensores postulam que o assunto da norma e do padrão é

assunto que pertence exclusivamente ao círculo das variedades nativas. Postulam ainda que os falantes não-nativos, ao procurar aprender a suposta norma do padrão exógeno, dificilmente alcançariam o ‘alvo’, quedando-se, assim, em pontos do percurso, que são rotulados de ‘interlinguagem’. Para Selinker, as variantes L2 são, no melhor dos casos, apenas interlinguagens com traços característicos a nível fonológico, sintáctico e lexical. E assim sendo, o desempenho dos aprendentes L2 nunca consegue alcançar a variedade nativa. Eu concordo com a interpretação de James sobre a afirmação de Chomsky (1986: 16) que, “A pessoa tem um conhecimento perfeito de alguma língua L, semelhante ao Inglês, mas mesmo assim diferente dele”.³⁵ Como James (1998: 51-2) interpreta e reage:

Esta posição é obviamente uma formulação da hipótese da Interlinguagem, um enquadramento em que o repertório do aprendente na Le é visto como um **dialecto idiossincrático**. E o falante de um tal dialecto é o seu único falante nativo, que o conhece perfeitamente, do mesmo modo que os falantes nativos conhecem a sua língua nativa.³⁶

Segundo Selinker, a ‘fossilização’ (outro conceito da teoria da IL) é o reaparecimento regular na performance produtiva da IL de estruturas linguísticas que se julga terem sido erradicadas. Selinker considera que apenas as variantes nativas se podem constituir em ‘norma’ e que todas as variantes não-nativas são interlinguagens. Esta postura coloca os aprendentes L2 em desvantagem, assumindo-se assim que os aprendentes jamais desenvolverão uma competência total na língua-alvo; o aprendente L2 fica fossilizado no continuum da IL, tanto do ponto vista linguístico como cognitivo.

Mas sabe-se que muitas pessoas em contextos plurilingues (e não apenas estes) aprenderam línguas segundas e estrangeiras com grande sucesso. Com muita frequência em Moçambique (e na maior parte do continente africano) as crianças crescem com duas ou três línguas em simultâneo, embora algumas vezes com certas limitações em diferentes áreas da competência linguística e comunicativa. Assim, teorizar sobre, por exemplo, o Português Moçambicano (PM) como uma IL, empurrar-nos-ia para um contexto de sérias implicações teóricas e ideológicas. É claro que existem diferentes pontos de vista com pouco consenso no seu seio sobre a definição e uma ideia aproximada do que é o PM. Se o leitor me permite a analogia, é mais ou menos como chegar a casa e verificar que a mesma foi assaltada, para depois ouvir de vizinhos, jardineiros, guardas e transeuntes versões completamente diferentes do que aconteceu durante a minha ausência. Eu acho que o PM não é uma interlinguagem, pesem embora os argumentos implícitos e explícitos por parte dos que defendem a teoria de que apenas as variantes nativas estão aptas a constituir-se em ‘norma’. A teoria da IL parece-me ser essencialmente etnocêntrica, criando um caixote de lixo para as línguas inferiores e no seio das quais as interlinguagens seriam colocadas. A teoria da interlinguagem é um mito, mas obviamente os preconceitos, estereótipos e etnocentrismo não são pertença exclusiva do mundo ocidental.

Não vejo qualquer tipo de problema metodológico ou de outro tipo no acto de comparar o discurso processado pelo aprendente de uma língua-alvo com o discurso processado por um falante-nativo dessa língua-alvo. Mas há estudiosos que insistem que não vale a pena (e que a meta é inalcançável) tentar imitar o falante-nativo e que é absurdo comparar a performance do aprendente em diferentes momentos da aprendizagem com a performance do falante-nativo. Obviamente, este tipo de posição questiona a existência e a utilidade da metodologia da Análise de Erros e da Análise Comparativa, ao mesmo tempo que faz avançar a hipótese da Interlinguagem. Como James (1999) diz a este propósito:

Esta forma de reacção à avaliação da produção do aprendente, com base no falante-nativo, provém obviamente dos linguistas aplicados que defendem a hipótese da **Interlinguagem** proposta por Selinker (1972)—ou que defendem talvez uma versão distorcida dessa hipótese. Eles consideram que é ilegítimo colocar-se a norma do falante-nativo como meta para o aprendente.³⁷

A Análise de Erros (AE) é uma metodologia útil tanto para aprendentes L2 como para aprendentes L1, na sua tentativa de se aproximarem, tanto quanto possível, do tipo de proficiência do falante-nativo. Na verdade, James sublinha que “A AE analisa a ‘correção’: em que medida está correcta a produção do aprendente quando comparada com a produção-padrão de um falante-nativo”.³⁸

Anteriormente à presente discussão do que designo de mito da interlinguagem, tive a oportunidade de reflectir sobre o conceito de falante-nativo que também considero um mito. Mas há mais mitos, incluindo o mito de uso da língua ao serviço da comunicação e o mito da alternância de código. De facto, alternar em situações heteroglóssicas não se restringe a códigos; a alternância ocorre em muitas áreas tais como a linguagem, o sotaque, a cultura, a música, os costumes, as crenças, a religião, etc. Viver em Moçambique significa viver simultaneamente em várias culturas e períodos temporais, e os moçambicanos têm demonstrado saber lidar com esta osmose.

Creio que se pode dizer que a Linguística Formal e a Linguística Aplicada nunca foram capazes de captar o método epistemológico de um mundo dominado por muitas línguas. Embora teorias e o pensamento ocidentais tenham sido projectados como os mais ‘científicos’, estes apenas reflectem o ponto de vista ocidental. Por exemplo, no Ocidente diz-se que a língua tem como objectivo o seu uso em actos de comunicação, i.e., a língua serve para nos comunicarmos. A linguística moderna e vários linguistas, entre os quais Widdowson (1978), sublinham que a comunicação é o serviço mais importante prestado pela língua.

Sou de opinião que esta visão sobrevaloriza as tendências culturais de transacção nas sociedades ocidentais, as quais encorajam muito as transacções externas. Mas colocado de outro modo, acho que a língua igualmente serve a função contemplativa. Por exemplo, em comunidades multilíngues e multiculturais os falantes tendem a alternar o uso das línguas de acordo com as necessidades da ocasião, desempenhando

as funções e os papéis que um determinado contexto requer. Por vezes, o falante utiliza um código para a contemplação e outro código para a transacção; um código para situações íntimas, outro para contextos formais, etc. Em suma, os falantes não só alternam em termos do código, mas também em termos da cultura. Temos assim **uma situação de alternância de código e de alternância de cultura**. E isto acontece com grande naturalidade em sociedades multilingues, multiculturais e multi-religiosas como Moçambique. A busca do significado e da relevância tende a ocorrer mais na direcção do interior, no interior do indivíduo, mais virada para o interior. A função simbólica da linguagem e a sua arbitrariedade devem ser, pois, interpretados sobretudo como resultado das contemplações dos falantes.

Onde estarão os paradigmas de trabalho de que necessitamos e que potencialmente poderiam dar melhor respostas ao nível da latitude que nos inclui? De facto, o que é que os académicos têm andado a fazer? Estaremos a produzir, a difundir e a competir no mundo do conhecimento? Quais são os padrões de qualidade na nossa academia? Ouçamos o sul-africano intelectual e académico Makgoba (1997: 225) a este respeito:

...a maior parte da produção do conhecimento ocorre a nível do doutoramento. É por isso que hoje em dia a habilitação mínima para trabalhar numa universidade é o grau de doutoramento...Esta habilitação mínima de doutoramento deve ser acompanhada de três outros requisitos indispensáveis, a saber: publicações académicas de qualidade, inovação no ensino e capacidade de atrair bons financiamentos. O académico moderno vive, respira e morre por estes critérios.³⁹

Não tenho dúvida que bastante se tem avançado em Moçambique independente e não me parece que ajude muito a estratégia—mesmo entre estudiosos—do *estar sempre contra*, contra qualquer coisa. Nem ajuda não se ser capaz de detectar as subtilezas do contexto, não detectar o talento quando alguém diz do seu oponente que este foi ‘selectivo’, que fez reivindicações ‘com grande carga preconceituosa e ideológica’, que ‘trivializou’ os assuntos, que realizou um exercício tecnocrático divorciado de um quadro sócio-político, esvaziado de controversas questões de poder e ideologia, oposição e resistência, que não contextualizou a sua narrativa nos reais avanços sócio-políticos e históricos da sociedade, que minimizou os actores que não são oficiais e peritos, e outros argumentos do género.

Hoje, é claro que o intelectual africano—orgulhoso e visionário—não se envolve em pseudo-solidariedade em nome da africanidade, ou em assuntos pseudo-académicos, nem se coíbe de criticar justamente os seus pares, e é um intelectual que—como intelectuais em outros continentes, e nas palavras de Said (1994)—está pronto a “fazer perguntas embaraçosas, a confrontar a ortodoxia e o dogma (e não a produzi-los)”.⁴⁰ São já em número considerável os intelectuais moçambicanos que também podem contribuir decisivamente para o reforço da nação em construção e da *unidade nacional*. Mas também não desejam e não permitem ser co-optados pelo capital e pela governação—algo que parece ser mais difícil hoje em dia, dada a tentação! É claro que as

questões de *poder* são muito complexas: quanto mais estudamos Michel Foucault, mais aprendemos que não só os indivíduos comuns mas também os indivíduos que exercem o poder estão todos eles subjugados ao poder! Quanto mais lemos sobre o *campo de acção* e as *estruturas* de Pierre Bourdieu, melhor compreendemos que o capital, como forma de poder, não é apenas económico mas sim social e cultural! Perante a realidade e perante a complexidade do ser na sua existência, talvez nos devessemos permitir um sonho—não um sonho irrealizável—mas um sonho do intelectual que, como o pássaro proverbial *eneke-nti-oba* de Chinua Achebe em *Things Fall Apart*, aprende a voar sem poisar, no mesmo fragor e medida em que os seus caçadores aprenderam a atirar sem falhar.

Notas

¹ No seu estudo sobre a situação do ensino e utilização de línguas africanas em 21 universidades de 15 estados localizados nas regiões oriental, ocidental, central e austral de África, Machungo (1998) parece apoiar a ideia do uso de línguas africanas como línguas de ensino ao nível da educação superior. Ela diz o seguinte (p.32): O estudo mostrou que todas as universidades analisadas na amostra ensinam pelo menos uma língua africana; mas ensinar através de línguas africanas não é prática comum; deverão desenvolver-se acções no sentido de encorajar e facilitar o uso de línguas indígenas como línguas de ensino. [“The study has shown that all African universities observed in the sample teach at least one African language; but teaching in African languages is not a common practice; actions should be taken in order to encourage and facilitate the use of indigenous languages as media of instruction”].

² “As for the extra expense, European officials respond that the union’s linguistic services cost less than 1 percent of the total budget, or just \$2.40 (2 Euros) per citizen per year—the equivalent of a cup of coffee”.

³ “It is a small price for insuring that everyone has a right to communicate with, and hear from, those institutions in their own language”.

⁴ Isto é verdade em qualquer esfera das ciências sociais. Por exemplo, ao discutir políticas de desenvolvimento no contexto da ajuda e desestabilização em Moçambique, Adam (1996: 298) está conciente da necessidade de se tomar a realidade como ponto de partida: A implementação de um paradigma de desenvolvimento sem que se tome em consideração o ponto de partida, i.e., as condições reais existentes no âmbito da implementação, está condenada ao fracasso. [“Any development paradigm implemented without taking into consideration the point of departure, i.e. the real conditions existing in the area of implementation, is doomed to failure”].

⁵ “IDIOM. Items marked in this way describe differences between the two varieties [IVE, Indian Variety of English and BS, British Standard, English] in respect of idioms, set phrases and figurative expressions”.

⁶ “The attribution of certain items to a particular category has sometimes proved extremely difficult; for example, should the item *to do the donkey’s work* be treated under Grammar or Idiom?”

⁷ “**donkey’s work** ‘I always have to do the donkey’s work.’

[Idiom] When an IVE speaker says this, he means that he always undertakes the major portion of the task in hand or carries out the spadework. In BS, this would be ‘the donkey work’; ‘the donkey’s work’ denotes literally the work done (or to be done) by the donkey”.

⁸ A fronteira entre a língua e o discurso é esbatida e complexa tal como o é a fronteira entre neologismos dicionarizados e não-dicionarizados, seus significados e origens (como vimos no Capítulo anterior) num contexto de mudança linguística e de modernização linguística. As pesquisas de Quinion (2004) no domínio da etimologia visando desmistificar a origem de certas palavras dicionarizadas constituem a este respeito uma adequada aplicação. Por exemplo, quanto ao mito sobre a origem da palavra *posh*—habitualmente utilizada para referir as classes sociais mais altas que acham que são superiores e que têm gosto superior—Quinion descobriu que a palavra já era usada em 1830 (calão londrino) para significar meio *penny* (então chamado ‘*posh*’), tendo especulado que o significado se expandira para representar toda e qualquer moeda (não apenas *halfpenny*) e para ser sinónimo de ‘caro e vistoso’. Ronge (2004) analisa esta questão de modo interessante: “A maior parte das fontes indica que a origem da palavra remonta ao tempo dos paquetes luxuosos viajando para o Médio Oriente e destinos asiáticos e que eram pertença da Companhia de Navegação Peninsular e Oriental, ou companhia P&O, como a conhecemos hoje. Conta-se que durante os períodos mais quentes na viagem de ida, os compartimentos luxuosos de bombordo proporcionavam a melhor sombra e recebiam a melhor brisa do mar. Na viagem de regresso as cabines de estibordo eram as melhores. Os passageiros ricos pediam para viajar *Port Out, Staboard Home* (lit. Bombordo à Saída, Estibordo no Regresso) e desta conjugação resultou a palavra ‘*posh*’. Mas a companhia P&O não encontra evidência que sustente esta história, tendo a pesquisa de Quinion descoberto que a palavra já era usada muito antes dos paquetes luxuosos transportarem pessoas de um lado para o outro. E Ronge continua a discutir a hipótese de Quinion: “Os ricos simplesmente apossaram-se da palavra e inventaram uma origem falsa porque a associação com paquetes luxuosos satisfazia o seu imaginário muito mais do que a origem no calão *cokney* para moeda de pouco valor.

Afinal, alterar a verdade é o que os ricos sabem fazer melhor". Soube há pouco que Quinion está a investigar a origem da palavra *golf* ('golfe' em Port.), uma vez que não acredita (explicação tradicional) que a origem da palavra *golf* seja um **acrónimo** construído a partir de *Gentlemen Only, Ladies Forbidden* (lit. Cavalheiros Apenas, Senhoras É Proibido). [Para a noção e ilustração de *acronímia*, veja Lopes et al., 2002, p.7]. Tanto Quinion como Patrick Hanks desconfiam que "o verdadeiro étimo seja provavelmente a palavra holandesa *Kolf*, que significa taco". Será que amanhã os jogadores de golfe podem ficar descansados ao descobrir-se que a origem do nome do seu desporto, afinal, não é sexista?

[Ronge (2004): "Most sources will tell you that it derives from the days of luxury liners to Middle Eastern and Asian destinations run by the Peninsular and Oriental Steamship Company, or the P&O line, as we know them today. The story is that during the hottest parts of the outward journey, the staterooms on the ship's port side had the best shade and caught more of the prevailing sea breezes. On the return journey the starboard cabins were best. Wealthy passengers would demand they travelled *Port Outward, Starboard Home*, and from that came the word 'posh'. "The rich simply hijacked the word and invented a fake origin because an association with luxury liners suited their image much better than an origin in... Cockney slang for small change. After all, changing the truth is what the rich do best".

Quinion and Hanks: "the true etymon is probably a Dutch word, *Kolf*, meaning a club". Will golf players be reassured tomorrow that the origin of their sport's name is not sexist, after all?]

⁹ "...there is hardly a Nigerian speaker, except precisely those whose L1 is a standard form, who does not speak at least one other Nigerian language or speech form for purposes of wider communication—his *Other Tongue*".

¹⁰ "Characteristic of *lwcs* is that they facilitate inter-ethnic communication in multi-ethnic and consequently multilingual areas or countries. It has often been pointed out that *Swahili*, the African-based, arabised lingua franca of the coastal peoples of East Africa, has become the L2 or Other Tongue of a large number of people, precisely because it was not identified with a dominant ethnic group". (p.8)

¹¹ "...the language used by most urbanised or educated Nigerians beyond their L1 and L2 (...). 'Standard Nigerian English' is the Further Tongue of all publicly educated Nigerians".

¹² "A language planning programme of a particular country does not have to waste time on determining whether the country is going ESL or EFL. The curriculum for the teaching of English should be designed according to the country's needs without having to force the country into a predetermined mould".

¹³ É claro que nem toda a gente concorda com as posições e a abordagem de Kachru sobre o processo de indianização do Inglês, como por exemplo Krishnaswamy and Burde (1998) que, de forma vigorosa, afirmam: "É preciso haver uma nova abordagem porque grande parte de escritos sobre a linguística e sobre o poder da língua tem sido dominada pelo pensamento colonial, muito embora alguns dos que produziram esses escritos tenham sido indianos" (p.20). E mais adiante na discussão do tópico, citam Rajendra Singh (1994) nos seguintes termos: "O problema básico com o trabalho de B.Kachru é que, embora finja ser a favor das variedades não-padroneizadas e do multilinguismo, ele em geral faz equivaler o que é nativo ao que é padrão e ao monolinguismo" (p.33). ["The need for a fresh approach arises because much of the writing on linguistics and the power of language has been dominated by the colonial thinking, even though some of the writers have been Indians" (p.20). "The basic problem with B. Kachru's work is that although he pays lip service to non-standard varieties and multilingualism, he generally equates nativeness with standardness and monolinguality" (p.33).

¹⁴ A este propósito, da Silva (2003: 34) acha que "...nesta fase do processo sociolinguístico e num prazo que pretendemos dilatado, devemos manter o máximo possível a estrutura morfo-sintáctica da norma herdada do PE com ampla abertura para os moçambicanismos de ordem léxico-semântica que não são recentes e já estão consolidados..."

¹⁵ "...this model will have to be based on an Error Analysis".

¹⁶ "English and English teaching are proper to the extent that they are appropriate, not to the extent that they are appropriated".

¹⁷ "...as one's mother tongue, as one's first language, as one's dominant language, as one's home language..."

¹⁸ "Although the battle between liberals and purists is camouflaged in linguistic arguments, it is often motivated by ideological and socio-political interests. Ordinary native speakers tend to be much less divided over the issue of nonnative use of English."

¹⁹ "What is Standard English? (...) Standard English is obviously an idealization (...) and apparently there are several standard Englishes available to both native and non-native speakers. (...) We should offer a variety which will help our students perform effectively in their future lives as speakers of English."

²⁰ "The study of language, whether traditional or modern, has been nourished on a stodgy diet of reassuring fictions. That English is a single well-defined 'code', whereas in fact it is a vast family of 'Englishes'. That 'Standard English' is a matter of complete agreement among the 'experts', whereas in fact many of the 'standards' have not been described, let alone accepted."

²¹ "...is not simply a means of communication but the symbolic possession of a particular community, expressive of its identity, its conventions, and values. (...) Languages of every variety have this dual character: They provide the means for communication and at the same time express a sense of community, represent the stability of its conventions and values, in short its culture."

²² "Language, any language, has a dual character: it is both a means of communication and a carrier of culture. (...) take Swahili in East and Central Africa. It is widely used as a means of communication across many nationalities. But it is not the carrier of a culture and history of many of those nationalities. However in parts of Kenya and Tanzania, and particularly in Zanzibar, Swahili is inseparably both a means of communication and a carrier of the culture of those people to whom it is a mother-tongue."

²³ "It was Ngugi wa Thiong'o who most powerfully drew our attention to the psychological and cultural devastation wrought by the dominance and even more by the hegemony of the former colonial languages in the ranks of the post-colonial African middle class elites."

²⁴ "The English language of the year 3000 will sound like some strange dialect of current English (...) it is impossible for any living language not to change..."

²⁵ "...the two major forms of English, those of North America and the British Isles, will as languages be as separate from each other as, say, French and Italian or Dutch and Afrikaans are now."

²⁶ "In Cape Verde, Guinea-Bissau and São Tomé there are...the Creoles which in my view already are languages of normal communication and for the main part are either standardised or in the process of standardisation."

²⁷ "If you have an oral test, where the focus is grammatical accuracy, you will encourage teachers to elicit speech from their students, to correct their mistakes in preparation for the test. All we have to do is change the test so that to prepare for it you encourage acquisition. For example reading comprehension is a good test. Why? Students say to the teacher, 'How can I study for the test?' The answer is: read. If you read, you get comprehensible input. A test of conversation ability where the emphasis is on information exchange is good. Why? To practise for the test you must use the language. So it pushes both the teachers and the students towards more comprehensible input..."

²⁸ "*language revitalisation* refers to the new found vigour of an endangered language still in use".

²⁹ "implies the turning around of the existing trends in language usage, with a focus on the circumstances in which one language in a state begins to be used more prominently".

³⁰ "It is just as easy for me to send a message from my house in the small town of Holyhead, North Wales, to a friend in Washington as it is to get the same message to someone living just a few streets away from me. In fact, it is probably easier. That is why people so often talk, these days, of the 'global village'."

³¹ "While more than 90 percent of high school students in Europe are learning English, French is studied by only 29 percent in Germany, 27 percent in Italy and 24 percent in Spain. German is studied by only 31 percent in France, 8 percent in Italy and 1 percent in Spain."

³² Gonçalves (2002).

³³ "The loss of ownership is of course uncomfortable to those, especially in Britain, who feel that the language is theirs by historical right; but there is no alternative. There is no way in which any kind of regional social movement, such as the purist societies which try to prevent language change or restore a past period of imagined linguistic excellence, can influence the global outcome."

³⁴ "O exemplo do que aconteceu com a língua portuguesa em Moçambique é paradigmático. Em Angola, Moçambique, Cabo Verde, S.Tomé e Guiné Bissau ficou uma língua comum que deve ser saudada exactamente pela forma como pode deixar de ser 'portuguesa'. A adopção de uma língua comum, longe de uniformizar, é um meio de afirmar a nossa individualidade enquanto nações. Paradoxal nos parece: a língua do outro fazendo-nos soberanos e únicos."

³⁵ "The person has a perfect knowledge of some language L, similar to English but still different from it".

³⁶ "This is obviously a formulation of the Interlanguage hypothesis, a framework which sees a learner's repertoire in the FL as an **idiosyncratic dialect**. And the speaker of such a dialect is its sole native speaker, who knows it perfectly, as do any native speakers their native language."

³⁷ "This sort of reaction to native-speaker based evaluation of learner output comes of course from those applied linguists who subscribe to the **Interlanguage** hypothesis propounded by Selinker (1972) - or perhaps to a distorted version of that hypothesis. They consider it illegitimate to set the NS norm as the learner's goal."

³⁸ "EA analyses 'accuracy': how accurate the learner's outputs are measured against a native speaker norm".

³⁹ "...the most generation of knowledge occurs at the doctorate level. That is why the minimum qualification for a university today is a doctorate degree...This minimum doctoral qualification should be accompanied by three other absolute requirements. These are: quality research publications, teaching innovations and the ability to attract quality funding. The modern academic lives, breathes and dies by these criteria."

⁴⁰ "...to raise embarrassing questions, to confront orthodoxy and dogma (rather than to produce them)".

Referências bibliográficas

Achebe, C. (1958) *Things Fall Apart*. Londres: Heinemann.

Adam, Y. (1996) *Trick or treat: The relationship between destabilisation, aid and government development policies in Mozambique 1975-1990*. Universidade de Roskilde, dissertação de doutoramento (não publicada).

Agnihotri, R.K. e Khanna, A.L. (eds) (1994) *Second Language Acquisition: Socio-Cultural and Linguistic Aspects of English in India*. Nova Delhi: Sage Publications.

Alptekin, C. e Alptekin, M. (1983) The role of content schemata in ESL composition. *TESL reporter*, 16. 64. Laie, Hawai.

Anderson, B. (1983/1986) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.

- Ashcroft, B.** (2001) *Post-Colonial Transformation*. Londres: Routledge.
- Asmah, H.O.** (1988) English in Malaysia: A typology of its status and role. Comunicação apresentada ao 'Language Planning Seminar' CAS-DELL, Singapura.
- Bagno, M.** (2003) *A Norma Culta: Língua & Poder na Sociedade Brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Brann, C.M.** (1980) Mother tongue, other tongue and further tongue. *Inaugural Lecture Series 4*, University of Maiduguri.
- Cabral, A.** (1975) *Empréstimos Linguísticos nas Línguas Moçambicanas*. Lço. Marques: Empresa Moderna.
- Chissano, J.** (2000) Discurso de abertura à conferência interministerial da SADC sobre a cultura. *Notícias*, Maputo, 30/12.
- Chomsky, N.** (1986) *Knowledge of Language*. Nova Iorque: Praeger.
- Couto, M.** (1993) Celebrar uma cultura mulata. 'Xipalapala Artes e Letras' 88, *Notícias*, Maputo, 20/12.
- Crystal, D.** (1998) *English as a Global Language*. Cambridge: Canto.
- da Silva, C.** (2003) *Tão Bem Palavra: Estudos de linguística sobre o português em Moçambique com ênfase na interferência das línguas bantu no português e do português no Bantu*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Davies, A.** (1991) *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- de Beaugrande, R.A.** (2004) Course plan for Applied Linguistics. Publicado para Livre Acesso na Internet, Maio de 2004; <http://www.beaugrande.bizland.com>
- Faraco, C.A.** (2001) Guerras em torno da língua: Questões de política linguística. In C.A. Faraco (org.) (37-47).
- Faraco, C.A.** (org.) (2001) *Estrangeirismos: Guerras em Torno da Língua*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Gomes de Matos, F.** (2002) *Comunicar Para o Bem: Rumo à Paz Comunicativa*. São Paulo: Editora Ave-Maria.
- Gonçalves, P.** (2002) The role of ambiguity in second language change: The case of Mozambican African Portuguese. *SLR* 18 (4), 325-47.
- Hanks, P.** (2004) Port out, starboard home. www.worldwidewords.org
- Holanda Ferreira, A. B.** (1999) *O Novo Aurélio, Dicionário da Língua Portuguesa, Século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Honwana, C.** (1997) A problemática da selecção das variantes dialectais nas emissões da Rádio Moçambique: O caso do Xirhonga. Trabalho de licenciatura (não publicado), Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- Honwana, L.B.** (1983) Contribuição para a definição de uma política linguística na República Popular

de Moçambique. Manuscrito, Gabinete do Secretário de Estado da Cultura, Ministério da Educação e Cultura.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) (1999) *Avaliação das Capacidades dos alunos da 2.^a. e 3.^a. classes na Cidade de Maputo, Províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado*. I Relatório. Maputo: MINED.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) (2000) *Avaliação das Capacidades dos alunos da 3.^a. e 4.^a. classes na Cidade de Maputo, Províncias de Maputo, Zambézia e Cabo Delgado*. II Relatório. Maputo: MINED.

James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use*. Londres: Longman.

James, C. (1999) Dividing attention and building bridges in foreign language classrooms. Comunicação principal à 12.^a. conferência internacional da Associação Grega de Linguística Aplicada. Universidade de Aristóteles, Salónica.

Kachru, B.B. (1985) Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk e H.G. Widdowson (eds) (pp.11-30).

Kaplan, R.B. e Baldauf, Jr, R.B. (1997) *Language Planning: From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kaplan, R.B. e Baldauf, Jr, R.B. (eds) (1999) *Language Planning in Malawi, Mozambique and the Philippines*. Clevedon: Multilingual Matters.

Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S.D. (1984) Krashen talks to Jane Mackillop. *EFL Gazette*, Julho de 1984.

Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.

Krishnaswamy, N. e Burde, A. S. (1998) *The Politics of Indians' English: Linguistic Colonialism and the Expanding English Empire*. Delhi: OUP.

Larsen, I. (2003) O império português responde por escrito ou *estamos numa nice*: Sobre a situação luso-africana na perspectiva dos estudos de pós-colonialismo. *Folha de Linguística e Literatura* 5, 6-13.

Lopes, A.J. (1992) Considerations on literacy in the promotion of effective learning and use of African languages. In A.J. Lopes (ed.) (19-31).

Lopes, A.J. (ed.) (1992) *The Role of Linguistics in the Promotion of National Languages. Proceedings of the III LASU Conference*. Maputo: Imprensa da UEM.

Lopes, A.J. (1997a) *Política Linguística: Princípios e Problemas/Language Policy: Principles and Problems*. Maputo: Livraria Universitária.

Lopes, A.J. (1997b) Há ou não perigo de desaparecimento da língua portuguesa em Moçambique? *Notícias* 24/05/97, p.2.

Lopes, A.J. (1999) The language planning situation in Mozambique. In R.B. Kaplan and R.B. Baldauf, Jr (eds) (1999) (86-132).

Lopes, A.J., Siteo, S.J. e Nhamuende, P.J. (2002) *Moçambicanismos: Para um Léxico de Usos do Português Moçambicano*. Maputo: Livraria Universitária.

Machungo, I. (1998) *Evaluation of the Status of Teaching and Use of African Languages in Higher Education*. Relatório de estudo encomendado pela Associação das Universidades Africanas. Accra: AAU.

Magaia, A. (1997) Anglofilia moçambicana: Uma realidade histórica. *Notícias* 22.2.97.

Makgoba, M.W. (1997) *Mokoko: The Makgoba Affair. A Reflection on Transformation*. Florida Hills, RAS: Vivlia Publishers & Booksellers.

Mazrui, A.A. (1996) Language planning and gender planning: An African perspective. *International Journal of the Sociology of Language* 118, 125-38.

Medgyes, P. (1994) *The Non-Native Teacher*. Londres: Macmillan.

Nihalani, P., Tongue, R.K. e Hosali, P. (1989) *Indian and British English: A Handbook of Usage and Pronunciation*. Nova Delhi: Oxford India Paperbacks.

Ochsner, R. (1979) A poetics of second-language acquisition. *Language Learning* 29/1, 53-80.

Paulston, C.B., Pow, C.C., e Connerty, M.C. (1993) Language regenesis: a conceptual overview of language revival, revitalisation and reversal. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 14, 275-86.

Quinion, M. (2004) *Port Out, Starboard Home: And Other Language Myths*. Londres: Penguin Books.

Quirk, R. e Widdowson, H.G. (eds) (1985) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.

República de Moçambique (1990) Constituição de Moçambique. *Boletim da República I Série - N.º.44*.

Riding, A. (2004) Babel, a new capital for a wider continent. *The New York Times on the Web*, Maio, www.nytimes.com

Ronge, B. (2004) Turn of phrase. Spit and polish, *Sunday Times Magazine*, p.6, 05/09/2004.

Said, E. (1994) *Representations of the Intellectual*. Londres: Penguin.

Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL* 10/3, 209-31.

Singh, R. (1994) Indian English: Some conceptual issues. In R.K. Agnihotri e A.I. Khanna (eds) (1994) (369-81).

Skutnabb-Kangas, T. e Phillipson, R. (1989) *Wanted! Linguistic Human Rights*. ROLIG-papir 44. Roskilde: Roskilde University Centre.

Vilela, M. (2002) Reflections on language policy in African countries with Portuguese as an official language. *Current Issues in Language Planning* 3:3, 306-16.

Wa Thiong'o, N. (1986) *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Londres: James Currey.

Widdowson, H.G. (1993) The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 'The Forum' 377-89.

4

**ALFABETIZAÇÃO PARA A PAZ
E DESENVOLVIMENTO EM MOÇAMBIQUE**

Há treze anos em Maputo fiz uma intervenção sobre *alfabetização* na III Conferência da LASU, Associação de Linguística das Universidades da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC). Na altura, no limiar da paz que se avizinhava e que viria a ser alcançada um ano depois em 1992, discutia como a alfabetização poderia também ser usada para a promoção da paz em Moçambique. Hoje retomo o tema, rediscutindo velhas formulações e apresentando novas questões no âmbito da alfabetização para a consolidação da paz e desenvolvimento que julgo colocarem-se ao país, que uma vez mais se prepara para desencadear novas acções no domínio da alfabetização.

A discussão sobre alfabetização não é especificamente uma discussão linguística. De facto tem até sido uma questão política, de contornos e motivações políticas. Contudo, o sucesso ou não das campanhas e dos programas de alfabetização dependem sobretudo, entre outras, das suas dimensões e dinâmicas linguística, psicológica e pedagógica. Podemos talvez considerar três grandes grupos de questões: questões políticas, questões linguísticas e questões político-linguísticas.

Como **questões políticas** temos, por exemplo, a questão dos incentivos associada ao novo estatuto de *alfabetizado*; a questão da mobilidade social e profissional; a questão da motivação do grupo alfabetizado para continuar a experiência e progredir em direcção a níveis mais elevados de alfabetização; a questão dos fundos para custear despesas relacionadas com todo o programa, incluindo o trabalho dos alfabetizadores e os meios e materiais utilizados, etc. Como **questões linguísticas** temos, por exemplo, a questão sobre a decisão do método e das abordagens a seguir na campanha de alfabetização; a questão da estrutura da língua; a questão do que é preciso ensinar em termos de estrutura e conteúdo; a questão da relação som-grafia e o que esta correspondência implica; a manipulação da sintaxe e da semântica em diferentes registos no discurso escrito; a compreensão do funcionamento do cérebro, do acto visual e manual (neurolinguística; *bottom-up* e *top-down procedures*), etc. E finalmente, como **questões político-linguísticas** a questão da definição do conceito *alfabetização*, o que significa ser alfabetizado e se é obrigatório (ou deveria sê-lo) especificar as circunstâncias em que os programas vão ocorrer, definindo-se assim com clareza o conceito de alfabetização e o seu uso (p.ex., inclui aprender a contar?); a questão da língua em que a instrução vai ter lugar: alfabetização em quê? Etc.

Infelizmente as questões políticas, por mais importantes que sejam, têm-se sobreposto aos restantes tipos de questões que, em larga medida, permanecem pontos de uma agenda de trabalho e de estudo por explorar.

A Experiência Moçambicana

As abordagens que foram seguidas em Moçambique revelam, em minha opinião, um misto do que se poderia chamar, segundo Bamgbose (1991: 112), ‘política de evitação’ (o de não dizer ou evitar dizer o método que se segue) e também alguma falta de conhecimento sobre a natureza e o âmbito das questões (quer políticas, linguísticas, ambas ou outras).

No período pós-Independência e depois de alguns ensaios do que se poderia chamar de alfabetização tradicional (actividades descontextualizadas), a opção (ainda que raramente referida assim, talvez por desconhecimento na altura de outros métodos) foi pelo método de alfabetização crítica de Paulo Freire, utilizando-se a língua portuguesa. Neste método geram-se palavras e imagens de uma linguagem básica, encorajando-se os alfabetizandos a falar sobre a condição das suas vidas. Por exemplo, a palavra *régulo* era acompanhada de uma fotografia. Então o alfabetizador perguntava, “O que é que este homem fazia?”, procurando levar os aprendentes a falarem do comportamento de tais homens e, de uma forma mais ampla, levá-los a reflectir sobre pormenores da vida na era colonial. A palavra *régulo* era então decomposta nos seus constituintes silábicos **ré-gu-lo**, e os alfabetizandos aprendiam como combinar estas sílabas de molde a formar novas palavras e a gerarem frases e palavras da sua autoria (ex., régua, guarda, local).

Paulo Freire foi um dos poucos estudiosos e pedagogos que conseguiu combinar questões de índole política e questões de índole linguística.

O método da alfabetização crítica de Freire procura articular a alfabetização com as mudanças sociais através do processo que designou de **consientização**. Para ele, o diálogo é fundamental para se aprender a ler o mundo ao mesmo tempo que se procura ler a palavra. Para ele, a alfabetização não tem valor se não retirar os povos da cultura do silêncio, para que passem a usar a sua própria voz e finalmente consigam transformar as estruturas da opressão. Para Freire, os alfabetizadores são facilitadores da aprendizagem e não transmissores de habilidades aos alfabetizandos. Estes, através do diálogo, vão reconhecer e compreender as causas da opressão ao mesmo tempo que adquirem habilidades básicas de leitura e escrita. A condição de analfabeto é vista como resultado da opressão e não como problema de deficiência individual.

Crítica à abordagem de Freire. Referi já que uma das principais fraquezas deste método residia no facto dos alfabetizadores sentirem imensas dificuldades em gerarem diálogo e em fazerem que os alfabetizandos também construíssem os seus diálogos.

Um outro método utilizado em finais dos anos setenta foi o método de **alfabetização funcional**, utilizando a língua portuguesa, e que se definia como um conjunto de habilidades e tarefas intimamente associadas ao trabalho e às exigências do quotidiano das pessoas, as habilidades necessárias para a profissão e para o melhoramento do seu

bem-estar. O conceito de alfabetização funcional, instituído pela UNESCO em 1960, visava fazer à face à problemática do subdesenvolvimento e à necessidade de justificar as despesas com a alfabetização, constituindo-se assim este método de alfabetização como uma componente do desenvolvimento económico e social. O projecto de alfabetização funcional do Mali, iniciado em 1967, é ainda hoje considerado o projecto melhor sucedido em África. Foi sobretudo utilizada a língua Bambara e do projecto resultou maior produção, grande mobilização rural, considerável desenvolvimento e acentuado interesse no uso da língua materna na educação. Foram também usadas outras línguas, como o Fulfulde.

Crítica à alfabetização funcional. Embora tenha sido uma experiência aplicada e prática, sentia-se que este método não dotava as pessoas de habilidades críticas capazes de as emancipar, quer individualmente quer às suas comunidades. Considera-se que este método coloca a ênfase do problema nas fraquezas do indivíduo e que este é portador de problemas que têm de ser resolvidos através da alfabetização. O alfabetizando considera que o seu papel é demasiado passivo, não faz perguntas, não questiona o desenvolvimento e as mudanças; e, em última instância, sente-se usado apenas para contagem estatística.

Uma questão essencial na abordagem destas experiências foi **a questão da língua utilizada.**

Para o caso moçambicano, a alfabetização crítica e a alfabetização funcional constituíram a essência das experiências e das campanhas ocorridas logo após a Independência Nacional. Pouco antes da Independência mas ainda no ano de 1975, a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) havia definido em Ribaué os objectivos da alfabetização como meio para libertar a iniciativa criadora do povo moçambicano, bem como meio para as massas populares usarem a sua energia para a Independência total e completa e para a reconstrução nacional. A taxa de analfabetismo à altura da Independência era de 93%, tendo passado para 72% em 1980, de acordo com o I Recenseamento Geral da População. Depois veio a guerra e as campanhas foram retomadas só na década de 90. No último Recenseamento geral da População de 1997 a taxa de analfabetismo situava-se então em 60%; mas mais recentemente, os resultados do Inquérito aos Agregados Familiares 2002/2003 publicados pelo Instituto Nacional de Estatística indicam que **a taxa de analfabetismo é 53.6%** (Notícias 11/05/2004), ou seja, verificou-se um aumento em cerca de 7% de pessoas alfabetizadas no período compreendido entre o Recenseamento de 1997 e o Inquérito de 2003; e uma vez que os sinais da economia parecem ser francamente positivos, há boas perspectivas para as batalhas da alfabetização e do desenvolvimento porque, segundo a Primeira-Ministra (Notícias 6/04/2004), “os níveis de pobreza em Moçambique baixaram de 69% em 1996/7 para cerca de 54% em finais do ano passado, i.e., 2003”.

Os objectivos eminentemente políticos e ideológicos do período imediato à Independência estavam orientados para a consolidação da unidade nacional, para a disseminação do Português como instrumento de unidade e de consciencialização da linha política socialista da Frelimo. Dizia o Presidente Samora Machel no discurso de abertura da Campanha Nacional de Alfabetização em 1978:

Alguns vão dizer que a Campanha Nacional de Alfabetização é para valorização da língua portuguesa. Em que língua é que vocês gostariam que nós desencadeássemos a Campanha de Alfabetização? Em Macua ou em Maconde, Nyanja, em Changana, Ronga, Bitonga, Ndau, em Chuabo?

Esta posição reflectia a continuação da prática seguida pela Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique) durante a luta de libertação pela Independência que durou dez anos. A língua portuguesa foi escolhida para unir os combatente nacionalistas que tinham diferentes substratos linguísticos.

Entre 1990 e 1995 o INDE (Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação) e o MINED (Ministério da Educação) apresentaram propostas de alfabetização nas línguas bantu, no âmbito do que foi designado como programas de educação bilingue para mulheres: alfabetização inicial na língua materna para passagem mais tarde para a alfabetização em Português. Na essência tratava-se de um programa do tipo *transição gradual*. Infelizmente não concordo com esta ideia de definição da alfabetização como meio em vez de um fim em si, tal já tinha acontecido com os tipos de programa de alfabetização crítica e alfabetização funcional, usados como meio para alcançar objectivos políticos e ideológicos. Nesses casos um meio para alcançar objectivos políticos; nas propostas da década de 90 um meio para utilizar as línguas bantu como acelerador da alfabetização em Português. Com os programas chamados de alfabetização bilingue, a estratégia subjacente ao acto de alfabetizar foi a de procurar melhorar as capacidades no Português. Acreditava-se que através da aquisição de capacidades e habilidades na língua materna em primeiro lugar, a sua transferência para a língua portuguesa seria suavizada e produziria uma alfabetização mais acelerada nesta língua-alvo, segunda ou mesmo até terceira para alguns alfabetizandos. Em 1990 iniciou-se a fase de preparação da primeira experiência com o Cisena na zona centro, em 1991 com o Xichangana na zona sul, e com o Emakhuwa na zona norte. Para além destas línguas registaram-se também nos anos seguintes actividades com as línguas Cindau, Cinyanja, Shimakonde, Kimwani, Elomwe, Xitshwa, Gitonga e Xirhonga. A Sociedade Internacional de Linguística (SIL), a UNESCO, a Associação PROGRESSO, o NELIMO e o ARPAC foram importantes no apoio técnico e/ou financeiro.

Outras experiências ocorreram sobretudo com a participação de ONGs de diversa proveniência e diversas nacionalidades (p.ex., Action Aid), também não como um fim em si próprias mas como meio de promover os objectivos prioritários das ONGs em reduzir a pobreza, instituir a boa governação, proteger o meio-ambiente, melhorar a participação feminina na sociedade, difundir a religião cristã, etc. Uma destas experiências, a abordagem que assenta na *intervenção participativa dos alfabetizandos* (**participatory rural appraisal, PRA**) era contra soluções tecnológicas visando o desenvolvimento, que acabam por ser externas, impostas e pré-empacotadas. Os praticantes desta abordagem defendem que se deve partir das vidas de cada comunidade, reconhecendo que as comunidades pobres são detentoras de bastantes conhecimentos. O que é necessário são técnicas que ajudem os analfabetos a articular a sua realidade. Em vez de se começar com um livro de leitura produzido centralmente, cada grupo de alfabetizandos deve produzir os seus próprios materiais de aprendizagem, com base na própria aldeia e realidades mais próximas. Assim, por exemplo, cada unidade começa com a construção de um mapa (colheitas, agregados familiares), um calendário (chuvas, trabalho agrícola) ou um diagrama (relações de poder, etc.), usando os seus próprios códigos de representação. Cada mapa, etc., é construído no chão, e por isso pode ser alterado. Numa fase posterior o uso da caneta e do papel é o primeiro passo em direcção à alfabetização. Em vez de haver três livros de leitura para três línguas e diferentes materiais, há apenas materiais visuais e um manual. Os alfabetizandos podem escolher a língua em que querem ser alfabetizados e partilhar os conteúdos da aprendizagem. Esta abordagem é potencialmente mais barata do que uma abordagem baseada em livros de leitura.

Crítica à abordagem PRA. As abordagens deste tipo enfatizam sobretudo a leitura, criando assim uma dependência de livros e de ideias de outras pessoas, e abrindo a possibilidade de as comunidades deixarem de valorizar o seu próprio meio e as suas experiências—exactamente o oposto do objectivo que a abordagem preconiza.

O que extrair destas experiências? O que propôr para melhorar?

1. O uso das línguas não como um meio, mas sim como um fim, línguas com valor intrínseco. Por isso seria apologista de um modelo a desenhar a que se poderia chamar de **bi-literacia inicial**. Uso de uma língua bantu e da língua portuguesa como co-línguas. Em minha opinião, este seria um imenso contributo da alfabetização para a consolidação da paz e para o desenvolvimento.

As vantagens de um possível modelo de bi-literacia inicial seriam as seguintes: (i) protege o direito do adulto ao ensino através da sua língua materna; (ii) reduz os riscos de aquisição de uma literacia empobrecida em Português, língua que será necessária e útil no contexto actual e talvez ainda a médio prazo enquanto vigorar a actual política linguística de uma só língua oficial; e (iii) promove a utilização das línguas bantu de uma maneira mais justa e humana. A lógica subjacente ao modelo de bi-literacia inicial visa desenvolver a competência necessária não só no Português mas também nas línguas bantu. A lógica de todo e qualquer outro modelo que não a do modelo de bi-literacia inicial, incluindo os modelos experimentados com as línguas bantu na década de 90, servem como meio e não um fim em si. A lógica subjacente aos chamados *programas de alfabetização bilingue* consiste em melhorar consideravelmente as habilidades de ler e escrever na língua oficial. O que não é mau em relação ao futuro domínio do Português, mas é péssimo em relação à função que a língua bantu desempenha nesse processo, que se torna apenas numa função de conveniência, de recurso. Parte-se do pressuposto que o processo de aquisição de habilidades na língua materna, em primeiro lugar, facilitará consideravelmente a transferência dessas habilidades para a língua oficial (Português), produzindo-se uma alfabetização acelerada nesta segunda língua. Os alfabetizadores devem ser bilingues e bi-literatos, numa língua bantu e na língua portuguesa, e se possível trilingues e tri-literatos, com duas línguas bantu, sendo uma a língua bantu mais localizada e a outra, a língua bantu mais regional.

2. Reconhecendo a complexidade da concepção e gestão de um tal modelo a curto prazo, proporia então por enquanto que todo e qualquer modelo já experimentado pudesse ser utilizado nas próximas campanhas—modelos adequados para fazer face às necessidades das pessoas, incluindo o seu desejo de mobilidade social e económica.

Esta posição ecléctica é sobretudo pragmática a curto prazo: cada método tem aspectos úteis de aplicação e o país necessita com urgência de reduzir a sua ainda elevada taxa de analfabetismo. É preciso aproveitar todas as iniciativas com vista a melhorar a situação de Moçambique que, segundo Naidoo (2001), ocupa o último lugar na **tabela percentual de população alfabetizada** a nível dos países da África Austral, a saber: Moçambique 40%, Angola 42%, Madagáscar 46%, Malawi 56%, Comores 57%, Tanzania 68%, Lesotho 71%, Namíbia 77%, RDC 77%, Suazilândia 77%, Zâmbia 78%, África do Sul 82%, Maurícias 83%, Seychelles 84% e Zimbabwe 85%. Alguns destes países ocupando os primeiros lugares da tabela apresentam um

nível de alfabetização elevado quando comparados, por exemplo, com a Grã-Bretanha, onde a taxa de alfabetizados é de 96% e com os EUA, onde é de 85%. Também se deve ter em conta que no mundo existem cerca de 900 milhões de adultos analfabetos, dos quais quase dois terços são mulheres. É óbvio que a noção de *alfabetização* no mundo desenvolvido tem outros pressupostos e, por isso, a noção pode aí significar alfabetização em computadores, isto é, as capacidades necessárias para produzir texto gerado por computador. As capacidades requeridas poderão situar-se a um nível mínimo ou a um nível mais sofisticado, dependendo do modo como os indivíduos alfabetizados se comportam e contribuem para as práticas de literacia da comunidade a que pertencem e onde existe uma norma estabelecida. Será que em Moçambique se define o alfabetizado como sendo alguém que sabe interpretar sinais rodoviários e sabe ler os anúncios públicos (alfabetização funcional básica)? Ou será alguém que é capaz de ler jornais diários e escrever cartas a familiares e amigos (alfabetização funcional)? Ou será que o objectivo da alfabetização no Moçambique contemporâneo é fazer com que as pessoas sejam capazes de ler contos e capazes de fazer cálculos aritméticos? Na verdade, a noção de alfabetização tem a ver com o nível de leitura e escrita que a sociedade requer para qualificar um indivíduo como alfabetizado. Para além disso, a realidade e o período temporal poderão determinar ajustamentos a esta visão, de modo a poder incluir as habilidades aritméticas e outras como componentes da alfabetização. Em resumo, a definição de alfabetização deve ter em conta as funções associadas à alfabetização, assim como as necessidades da sociedade, e porque vivemos hoje num mundo gradualmente mais modernizado e tecnológico, tem de se dar resposta a questões que vão de encontro às expectativas de desenvolvimento—talvez resposta a algumas questões no âmbito do que tradicionalmente é chamado de educação de adultos e resposta a outras no contexto da educação regular normal.

3. A produção e divulgação de materiais é crucial, tendo em conta a necessidade de aperfeiçoamento do conhecimento da língua no seio dos alfabetizados, e as necessidades dos alfabetizandos e as que os recém-alfabetizados requerem (p.ex., programas e/ou actividades subsequentes).

Se não houver nada para ler, a motivação para prosseguir na alfabetização diminuirá drasticamente e, mais cedo ou mais tarde, os alfabetizados poderão encontrar-se numa situação de pós-alfabetização, i.e., como indivíduos que já souberam ler e/ou escrever, mas que por alguma razão passaram a ter essa capacidade reduzida. Devem usar-se materiais publicados na região por países vizinhos que partilham línguas africanas com Moçambique.

4. Alfabetizar todas as pessoas que foram deslocadas e refugiadas de guerra durante a década de 80 como prioridade. Muitas delas ficaram numa situação de pós-alfabetizadas, [*postliterate condition*] (ver em baixo).

Este seria outro contributo da alfabetização para a consolidação da paz. Existem ainda centenas de milhar de pessoas, hoje pessoas adultas, que quando estalou a guerra

deveriam ter-se tornado funcionalmente alfabetizadas em Português uma vez que iam começar a educação formal primária, mas acabaram por ficar numa situação de pré-alfabetizadas (i.e., não aprenderam a ler e escrever porque não tiveram oportunidade de aprender essas habilidades), porque se tornaram deslocadas das suas áreas de origem ou passaram a ser refugiadas nos países vizinhos. Por outro lado, há também milhares de adultos (hoje com quarenta ou mais anos de idade) que quando se tornaram deslocados já eram funcionalmente alfabetizados em Português mas que depois da guerra ficaram numa situação de pós-alfabetizados (isto é, sabiam ler e/ou escrever mas devido à guerra e por se terem tornado deslocados viram reduzidas essas habilidades).

O número de deslocados e refugiados de guerra entre 1980 e 1990 era superior a dois milhões de pessoas. Dez, quinze anos depois, o que é que se passa com a maioria destas pessoas adultas? Consolidar a paz significa também não esquecer estas pessoas que tiveram uma experiência de vida dramática. Têm sido apresentadas estatísticas animadoras sobre a recolha e destruição de largas centenas de milhar de minas plantadas durante a guerra. E o que dizer sobre o factor humano?

5. As estatísticas sobre o número de alfabetizados devem contemplar todos os que foram alfabetizados através de qualquer língua, para além da língua portuguesa.

Gostaria de sugerir que quando em Moçambique se fala de taxas de analfabetismo, se recolham dados que reflectam a situação não apenas em relação à língua oficial mas também em relação a qualquer outra língua, em particular, as línguas bantu, as línguas asiáticas e o Árabe. A experiência mostra-nos que as pessoas alfabetizadas em línguas que não a língua oficial nunca contam para as estatísticas.

6. Potenciar o desenvolvimento pós-alfabetização dos indivíduos em termos das suas capacidades e habilidades de bilinguismo e bi-literacia. Este seria um objectivo muito importante para o desenvolvimento do país. Embora interligados, os conceitos de bilinguismo e bi-literacia são distintos e independentes.

Indivíduos que são capazes de ler e/ou escrever em duas línguas são bi-alfabetizados e poderão ou não ser bilingues. O inverso também é verdade. Indivíduos que na oralidade se comunicam fluentemente através de duas línguas são bilingues, mas poderão ser alfabetizados apenas na sua primeira língua e funcionalmente alfabetizados na segunda língua, porque a sua capacidade de ler e escrever nessa língua opera a um nível abaixo do que está normado em termos da cultura do indivíduo. É o caso de indivíduos que foram inicialmente alfabetizados através, por exemplo, da língua Emakhuwa ou do Árabe, mas que permanecem analfabetos ou apenas funcionalmente alfabetizados na língua portuguesa. Por outro lado, o enfoque da alfabetização não deveria centrar-se apenas na língua e no próprio acto de alfabetizar. A investigação sobre alfabetização (e gestão dos programas) deve centrar-se igualmente nas *práticas sociais e culturais*.

7. Reforçar os estudos em diversas direcções, mas incluindo decididamente o seguinte:

- i. especializar pessoas em domínios da planificação e política linguísticas; doutoramentos em Linguística Aplicada a partir de 2005 para apoio também ao Ministério da Educação (MINED) e outras instituições;
- ii. especializar pessoas em problemáticas da oralidade e da oratura. O desenvolvimento da escrita e da literatura em Português é fundamental. A sobrevivência da escrita e da literatura nas línguas bantu é imprescindível para a sobrevivência e valorização da linguagem oral, da oratura, da tradição oral e dos estudos científicos nestes domínios. Como Prah (1993: 14), de forma bastante reflectida, disse:

Tanto a literatura como a oratura servem para manter a continuidade das sociedades. Na África pré-alfabetizada, a oratura era o meio principal para a transmissão das tradições culturais às gerações seguintes. A sofisticação linguística e poética da tradição oral em África é reconhecida, o seu refinamento e textura linguística que essa tradição invariavelmente expressa causa deleite a quem compreende as línguas africanas.¹

Hoje, como na África pré-colonial e pré-alfabetizada, a língua constitui-se no elemento fundamental para a manutenção da associação entre a cultura e os antepassados; e não há razão para haver qualquer antagonismo entre a escrita e o oral, entre as capacidades de saber ler e saber escrever e as capacidades de saber falar e saber compreender a fala, e entre o acto de valorizar a tradição oral e o acto de promover a alfabetização e as várias práticas literárias. A este propósito, parece-me oportuno recordar a seguinte passagem de um texto já antigo ('Consciência de raça') de José Craveirinha publicado no Semanário *O Brado Africano* (6/11/1954), quando se referia ao que considerava ser a ausência de uma cultura de expressão africana em Moçambique e o que entendia ser necessário fazer:

...não abdicar de uma cultura indígena, nem renegar uma corrente europeia, quando de tal enxerto pode surgir uma beneficiação integral na riqueza do ritmo expressional numa forma literária.

E Craveirinha continua dizendo,

Deste princípio surgiu o grito do poeta Senghor, do Senegal: 'Porque não unir as nossas duas claridades a fim de suprimir todas as sombras?'

- iii. especializar pessoas nos domínios da neurolinguística e psicologia cognitiva. São várias as necessidades nestas áreas, incluindo talvez a necessidade de se adoptar uma abordagem hemisférica às funções do cérebro, e em que se associa o lado esquerdo do cérebro à inteligência e o lado direito à criatividade. Parece ser verdade que as actividades que dizem respeito à lógica, avaliação, crítica e análise envolvem o funcionamento do lado esquerdo do cérebro, ao passo que as actividades intuitivas e criativas envolvem o lado direito do cérebro. É também

crucial estudar o cerebelo, isto é, a parte posterior do cérebro que tem a ver com a coordenação do movimento e manutenção do equilíbrio. Isto é importante para se compreender, pelo menos em parte, os processos subjacentes à leitura e à escrita. Por exemplo, a leitura é entendida como uma actividade relacionada com o lado esquerdo do cérebro, mas importante do ponto de vista pedagógico é a percepção de que uma boa aprendizagem da leitura ocorre quando é activado o lado direito, isto é, o lado da criatividade. Na década de 90, um grupo de investigadores criou uma técnica chamada 'imagem funcional com ressonância magnética' que permitia identificar, com maior relevo, as três áreas no lado esquerdo do cérebro que desempenham um papel-chave para a leitura: a *secção frontal inferior esquerda* onde ocorre a análise dos fonemas, a *área parietal-temporal esquerda* onde as palavras se decompõem em sílabas e onde se estabelece a correspondência entre as letras e os sons apropriados, e a *área occipital-temporal esquerda* cuja função é automatizar os processos de reconhecimento de palavras e também acelerar a velocidade de leitura.

Conclusão

As acções de investigação no domínio da alfabetização são acções de linguística aplicada, porque requerem a aplicação de insumos linguísticos e a aplicação de informação proveniente de várias fontes, incluindo da política, sociologia, economia, psicologia e pedagogia. Investigar a alfabetização é fazer linguística aplicada porque se procuram soluções para problemas de base linguística no mundo real. Com efeito, parece mesmo mais adequado falar-se em ‘programas de alfabetização’ do que falar em investigação da alfabetização. Uma vez que é difícil equacionar ‘fazer investigação’ com ‘aplicação’, um programa de alfabetização (envolvendo implementação dos resultados da investigação) é realmente, com muito mais propriedade, linguística aplicada.

É a posição que a investigação no domínio da alfabetização ocupa, precisamente entre o político e o linguístico, que faz dela objecto de estudo da linguística aplicada. As considerações políticas e linguísticas são igualmente parte da solução de qualquer problema da alfabetização, e a investigação sobre a alfabetização é linguística aplicada porque requer a aplicação de informação linguística e a aplicação de informação da teoria da aprendizagem, da teoria política, da teoria do processamento psicológico e de outras áreas afins, incluindo a investigação sobre problemáticas da tradição oral, da escrita, da análise do *genre* e da neurolinguística. A aquisição da alfabetização visual constitui pré-requisito para a própria alfabetização, na qual as funções do reconhecimento da letra e do reconhecimento do som partilham áreas comuns com a função da interpretação da imagem. Estas são preocupações e desafios que temos perante nós para a *Década da Alfabetização*. Em Dezembro de 2001 a Assembleia Geral das Nações Unidas adoptou unanimemente uma resolução sobre a Década da Alfabetização (2003-2012) como parte do trabalho internacional mais amplo nas áreas da educação e desenvolvimento. A promoção da alfabetização é central para o cumprimento das metas da *Educação para Todos* que visam o aumento da taxa de alfabetização em 50% até 2015 e dos *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio* no contexto de redução da pobreza. Ao prepararmo-nos para os próximos programas de alfabetização, à luz da Década da Alfabetização declarada pelas Nações Unidas, devemos também preparar-nos melhor em termos dos métodos que requerem a adopção de uma abordagem hemisférica das funções do cérebro e quaisquer outros métodos e abordagens, incluindo os que formos capazes de criar, com base na nossa própria experiência.

Notas

¹ Both literature and orature serve to maintain cultural continuity of societies. In pre-literate Africa, orature was a principle means for transferring cultural lore to succeeding generations. The linguistic and poetical sophistication of oral traditions in Africa are facts which people with the understanding of African languages can only marvel at, in terms of the linguistic refinement and texture which invariably express such tradition.

Referências bibliográficas

Agneta, L. (1985) O desafio da alfabetização, avaliação global das 2^a., 3^a. e 4^a. campanhas de alfabetização em Moçambique (1980-82). *Education Division Documents 27*, ASDI.

Bamgbose, A. (1991) *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Cabral, Z. (1995) Literacy and bilingual education of women—Evaluation of the Sena/Portuguese component. *Masters Degree Studies 12*, IEIUE, Estocolmo.

Craveirinha, J. (1954) Consciência da raça. *O Brado Africano*, 6/11/54.

Direcção Nacional de Educação de Adultos (1988) Balanço dos dez primeiros anos de alfabetização na RPM, DNEA, Maputo.

Fernandes, S. (2000) Questões no domínio da alfabetização em Moçambique. Dissertação de licenciatura (não publicada), Faculdade de Letras, UEM, Maputo.

Frelimo (1975a) Objectivos da alfabetização. Unpublished document, Ribaué, Departamento de Educação e Cultura.

Frelimo (1975b) Plenário nacional de Mocuba. Sobre a alfabetização (capítulo VIII.4). In J. Reis e A. Muiuane (eds) *Datas e Documentos da História da Frelimo* (pp. 293-328). Maputo: Imprensa Nacional.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (1984) A problemática da alfabetização em Moçambique, INDE, Maputo.

Latifo, M. (1996) Em torno do conceito de *alfabetização*. Dissertação de licenciatura (não publicada), Faculdade de Letras, UEM, Maputo.

Lopes, A. J. (2002) Aspectos críticos da alfabetização em Moçambique. Palestra ao seminário de doutorandos em estudos da língua portuguesa, Universidade de Poitiers, França, Dezembro de 2002.

Lopes, A.J. (2003) Alfabetização para a paz e desenvolvimento em Moçambique. Palestra apresentada na conferência/ exposição do livro organizada pelo Centro de Estudos Brasileiros, Maputo e Fundação Universitária, UEM, Maputo, Março de 2003.

Machel, S. (1978) Discurso de abertura da campanha nacional de alfabetização (não publicado). República Popular de Moçambique.

Naidoo, P. (2001) *Literacy rates in Southern Africa*. Data edited and presented by P. Naidoo, South Africa.

Obler, L.K. e Gjerlow (1999) *Language and the Brain*. Cambridge: Cambridge University Press.

Prah, K.K. (1993) *Mother Tongue for Scientific and Technological Development in Africa*. Bonn: DSE.

Veloso, T. (1999) Experiências de alfabetização em línguas moçambicanas. INDE, Maputo.

PRÁTICAS DE ANÁLISE DO DISCURSO

O projecto: Um estudo translinguístico e transcultural de idiomatismos em Português, Xichangana e Inglês

Introdução

Num contexto monolingue e monocultural existe um consenso sobre o tipo de propriedades retóricas que habitualmente se espera encontrar na escrita dos alunos e sobre a forma de que se revestem essas propriedades. Mas em sociedades multilíngues e multiculturais, colocam-se naturalmente desafios adicionais. Moçambique é disso um exemplo, um contexto em que os alunos aprendem o Português (língua oficial) como língua segunda (L2) e o Inglês como língua estrangeira (Le). As línguas nativas bantu (L1) estão actualmente a ser formalmente ensinadas nas instituições públicas de educação, especialmente nas escolas primárias. A língua bantu seleccionada para o presente estudo é o Xichangana.

O objecto deste projecto assenta na comunicação translinguística e transcultural, com especial enfoque no uso idiomático formal (adequação formal) e no uso idiomático funcional (adequação funcional). A **definição de idiomatismo** no presente estudo tem a ver com as formas de expressão que são peculiares a uma determinada língua (*The Oxford Illustrated Dictionary*). Os idiomatismos apresentam-se sob várias formas, a saber, sintagmas lexicais, sintagmas básicos susceptíveis de infinita variação, sintagmas de uso frequente mas não popular, sintagmas de uso muito frequente e popular, clichés, provérbios, ditados, eufemismos, etc.

Como hipótese deste projecto considera-se que os alunos, falantes de uma língua bantu L1, tendem a transferir preferências idiomáticas e convenções retóricas da sua L1 para a língua segunda (Português) e para o Inglês, resultando assim em discurso incoeso e/ou incoerente na língua-alvo. Assume-se na presente investigação que é ao nível do discurso que ocorre grande parte da aprendizagem de uma comunicação efectiva na fala e na escrita.

São os seguintes os resultados esperados: (i) construção de um banco de dados sobre idiomatismos frequentes/mais importantes (com o mesmo significado/forma diferente) nas três línguas em estudo, e uma publicação em forma de livro; (ii) uma análise aplicada sobre idiomatismos, incluindo implicações pedagógicas e aplicações (espera-se a publicação de uma monografia); (iii) capacitação institucional criada na Unidade de Investigação de Linguística Aplicada, nomeadamente através de insumos para um doutoramento à distância em curso de um membro da equipa, insumos para doutoramentos de outros dois membros, e para trabalhos de projecto ao nível da graduação.

Descrição do projecto

Antecedentes

À luz dos argumentos de Chomsky (1986) sobre as análises cognitivas do processo de aquisição da linguagem, a presente investigação pretende mostrar que o tipo de aprendizagem (e ensino) de uma língua segunda (e também de uma língua estrangeira) a desenvolver nas escolas moçambicanas deve abraçar o imperativo cognitivo. Procurar-se-á demonstrar que os alunos com capacidades médias-elevadas podem ser apoiados e motivados no acto de aprendizagem de uma língua segunda (e estrangeira) através da sua sensibilização para as estruturas discursivas da língua-alvo que está a ser aprendida.

Sabe-se desde há muito que o conhecimento do código é uma condição necessária, visto que não pode haver comunicação verbal sem o código. Mas também sabemos hoje que não é a língua em si que comunica, e que, por isso, o conhecimento do código acaba por não ser condição suficiente para a ocorrência da comunicação. O indivíduo-comunicador deve ser capaz de identificar os constrangimentos sócio-culturais (James, 1980) que, em parte, determinam o que e o como ele/ela pretende comunicar, e assim agir de acordo com os constrangimentos extralinguísticos impostos.

Os engenhos retóricos, i.e., as convenções para a expressão do pensamento e do argumento são específicas da língua e da cultura em questão (Kaplan, 1972) e, assim, falantes de diferentes línguas fazem uso de conjuntos distintos de engenhos retóricos (p.ex., marcadores discursivos) no contexto de diferentes funções retóricas como são a comparação, o contraste, a análise, a síntese, a expansão, a dúvida e a certeza, a sequência lógica, etc. Obviamente, o enfoque não incide sobre as diferentes formas dos marcadores discursivos, mas sim no que é marcado pelas diferentes línguas e culturas. Para que os escreventes (o enfoque no presente estudo é na escrita) se comuniquem com sucesso, devem possuir um conhecimento partilhado do código linguístico, conhecimento partilhado das convenções retóricas, e conhecimento partilhado de outras dimensões não-linguísticas da experiência, incluindo o seu nível literário e visão do mundo (schemata/estruturas cognitivas).

Há muito pouca investigação publicada sobre a análise de idiomatismos e análise do genre que tenha por base teorias e métodos recentes da análise do discurso. Exceptuando apenas alguns casos, a investigação da análise textual tem incidido sobre traços ao nível da palavra e da frase, ignorando assim ou negligenciando a organização textual e discursiva, a lógica e o estilo. No entanto, há muitos contrastes importantes a este nível discursivo e é neste nível que ocorre grande parte da aprendizagem de uma comunicação efectiva na fala e na escrita. Só esta razão por si só bastaria para justificar a realização do presente estudo. Mas há mais duas razões que também devem ser consideradas. Em primeiro lugar, há poucas publicações sobre Análises Contrastivas (AC) macrolinguísticas (textuais e discursivas) em geral, e muito poucas relacionadas

com as línguas portuguesa e bantu; em segundo lugar, e à excepção de quatro estudos preliminares realizados por linguistas moçambicanos trabalhando na Linguística Aplicada, o território da idiomaticidade no caso de Moçambique continua a aguardar exploração. Estes estudos são constituídos pela dissertação de doutoramento de Lopes (1986) sobre transferência discursiva interlíngua, a dissertação de licenciatura de Langa (1991) na área da tradução na comunicação social, as dissertações de licenciatura (1991) e de doutoramento (2002) de Nhaombe na área da pragmática e dos idiomatismos, e a dissertação de licenciatura de Manuel (1994) na área da retórica contrastiva. É escusado dizer que nunca se publicou em Moçambique nem em outra parte do mundo qualquer estudo contrastivo sobre idiomaticidade bantu-português ou português-inglês.

A presente investigação incidirá sobre o amplo conceito de *idiomatismo*, principalmente o idiomatismo que ocorre em diferentes géneros literários, e o idiomatismo que aparece associado a *genres* administrativos/oficiais e a *genres* académicos em Português e Inglês com que aprendentes de língua segunda/estrangeira se deparam frequentemente e que precisam de utilizar, sem hesitação, na sua vida privada e pública assim como em contextos académicos e de investigação (Swales, 1990). Desenvolveremos técnicas que permitam comparar e contrastar idiomatismos translíngua e transculturalmente. Comparar-se-ão estruturas/textos idiomáticos representando um determinado *genre* em Português com estruturas/textos idiomáticos do mesmo ou semelhante *genre* em Xichangana e Inglês. A semelhança no significado (significado do idiomatismo) será o principal critério (o *tertium comparationis*, i.e., a base para a comparação interlíngua) no nosso estudo contrastivo.

Quanto ao lado prático do projecto, a AC sobre idiomatismos servirá de ponto de partida para a execução de uma Análise de Erros Discursiva da performance dos alunos (James, 1998) e também para mostrar como se podem produzir materiais de ensino mais adequados. Naturalmente, e em sintonia com as ideias do movimento da consciencialização linguística (Hawkins, 1984, e outros), assumir-se-á que o ensino formal e explícito das estruturas retóricas e do *genre* faz aumentar o domínio da idiomaticidade; ou seja, aos aprendentes fornecem-se, de modo explícito, informações sobre a relação entre as macro-estruturas (discurso, registo, schemata, etc.) da língua fonte (nativa ou L2) e as da língua-alvo. Por fim, e não menos importante, registar-se-ão incursões na área da Tradução, visto que se acha que tanto **a fidelidade em termos do idiomatismo** como **a fidelidade ao nível do genre** constituem critérios importantes para a avaliação da qualidade da tradução.

Finalidade, objectivos e justificação lógica

A *finalidade* desta pesquisa sobre *idiomatismos*, i.e., sobre formas de expressão peculiares a uma língua (The Oxford Illustrated Dictionary) visa a exploração das seguintes perguntas:

- i. Qual é o nível de ocorrência, a natureza e o papel dos idiomatismos na fala e escrita Xichangana L1 de adultos moçambicanos?
- ii. Qual é o nível de ocorrência, a natureza e o papel dos idiomatismos na escrita de Português L2 de alunos secundários de classes avançadas e alunos universitários?
- iii. Qual é o nível de ocorrência, a natureza e o papel dos idiomatismos na escrita de Inglês como língua estrangeira de alunos secundários de classes avançadas e alunos universitários?

Ao perguntar sobre a *ocorrência*, pretendemos analisar o nível de frequência e o contexto de utilização do idiomatismo. Ao perguntar sobre a *natureza*, pretendemos analisar a estrutura retórica, as convenções formais e os traços estilísticos presentes na fala e na escrita de falantes e alunos moçambicanos, como se indica em (i), (ii) e (iii). Ao perguntar sobre o *papel*, pretendemos explorar a importância da anteriormente referida análise do discurso macrolinguística à luz da avaliação feita pelos professores à produção escrita dos alunos.

Quanto aos *objectivos*, a Unidade de Investigação deverá ser capaz de:

- i. identificar um conjunto de traços discursivos salientes e distintos nas três línguas em estudo: Xichangana, Português e Inglês;
- ii. executar uma Análise Contrastiva de idiomatismos entre estas línguas;
- iii. prever, diagnosticar e analisar algumas *infelicidades* discursivas cometidas por aprendentes moçambicanos de uma língua segunda/estrangeira;
- iv. mostrar como os resultados da análise do discurso podem ser aplicados na solução de problemas práticos no âmbito das metodologias de ensino de línguas, comunicação e tradução.

A justificação lógica do projecto desenvolveu-se a partir do reconhecimento de que um desempenho macrolinguístico pobre não é apenas sintoma de sub-desempenho linguístico, mas também constrangimento fundamental nos esforços dos aprendentes moçambicanos para resolverem problemas básicos ao nível do discurso e da retórica na língua segunda/estrangeira. Dado que os níveis macrolinguísticos dos grupos-alvo são, na melhor das hipóteses, modestos, que os métodos de estudo no âmbito das línguas não foram assunto tratado com profundidade em classes anteriores, e que os

alunos estiveram muito pouco expostos a diferentes tipos de texto/genre em aulas de língua, pretende-se que os princípios em que assenta o presente projecto maximizem o impacto e o uso eficiente dos materiais. Esperamos que o estudo contribua para o *design* metodológico curricular e produção de materiais de ensino, com particular aplicação ao ensino da escrita aos níveis pós-intermédios do ensino secundário e ao nível do ensino terciário.

Hipóteses de Investigação

Há três hipóteses relacionadas quanto ao desfecho da investigação:

1. O conhecimento e o processamento dos idiomatismos revelados através da escrita varia de aluno para aluno moçambicano aprendiz de Português L2/e Inglês Le.
2. A aprendizagem de regras sobre a *utilização cotextual* do idiomatismo (regras que contribuem para a adequação formal e coesão textual) e de regras sobre o uso *contextual* do idiomatismo (regras que contribuem para a adequação funcional e coerência discursiva) resultará no aperfeiçoamento do domínio da idiomaticidade, se aos aprendentes for fornecida uma informação explícita sobre as propriedades discursivas e retóricas envolvendo a realização-alvo em questão.
3. As principais infelicidades discursivas (em termos da utilização cotextual e do uso contextual) produzidas pela interferência da língua nativa bantu serão evitadas ou tenderão a ocorrer menos frequentemente quando se implementa o ensino que tem por base ACs explícitas.

Metodologia da pesquisa

Fase 1

Criar uma bibliografia básica (livros e comunicações) relacionada com os temas relevantes do projecto.

Elaborar uma revisão bibliográfica crítica que cubra as descobertas mais significativas na área da pesquisa.

Fase 2

Criar um banco de dados sobre idiomatismos (Português-Xichangana-Inglês). Em geral, a recolha de dados será feita através de procedimentos normais de acesso à informação, através de testes de escrita instanciados pela presença do idiomatismo, exercícios de tradução e técnicas de protocolo.

Justificação lógica subjacente à execução de uma Análise Contrastiva de idiomatismos:

Idiomatismo Z em Português e Inglês: identificar características e traços micro- e macro-linguísticos constantes de amostra representativa de textos. Especificar o que é distinto num dado idiomatismo por comparação com outros idiomatismos *relacionados*. Elicitar informação sobre a competência e desempenho no emprego de idiomatismos na escrita nativa (i.e., como é que os escreventes processam várias realizações singulares (*tokens*) do idiomatismo Z, tanto em termos *produtivos como receptivos*).

Idiomatismo Z em Xichangana: descrever um conjunto de traços nos mesmos níveis como os que foram identificados anteriormente. Elicitar informação sobre a competência e desempenho no emprego de idiomatismos na escrita da língua nativa.

Fase 3

Executar uma Análise Contrastiva (CA) do Idiomatismo Z entre as línguas Xichangana, Português e Inglês, todas L1. Através de uma AC, formular previsões de transferências de idiomatismos oriundas na L1, as quais poderão potencialmente ocorrer no processamento do idiomatismo Z em textos do Português (e do Inglês). Adicionalmente, e também com base numa AC, formular previsões de transferências de idiomatismos oriundas no Português L2 (ou transferências de idiomatismos oriundas de uma situação L1:L2 no caso de bilingues equilibrados, Xichangana:Português) que poderão potencialmente ocorrer no processamento do idiomatismo Z em textos do Inglês. Interessarão também para a análise casos de transferência positiva.

Tertium comparationis (TC): na L1, L2 e L3 há semelhança de significado (a constante ou TC) acompanhada de diferenças ao nível dos engenhos formais e/ou subjacente manifestação e expressão cultural.

Fase 4

Testar as previsões formuladas na Fase 3. Investigar empiricamente o desempenho de grupos de aprendentes (alunos) moçambicanos de Português como L2 e de Inglês como L1 no processamento de instâncias do idiomatismo Z no Português e Inglês.

Grupos de Sujeitos (aprendentes/alunos) realizarão as seguintes tarefas: farão em aula uma composição escrita, controlada e avaliada pelo professor como parte do trabalho habitual em aula; fornecerão em aula um breve levantamento sobre usos linguísticos, tarefa calculada para 20 minutos. Em alguns casos será adicionalmente necessária uma entrevista de 10 minutos.

Solicitar-se-á aos **professores** que: introduzam o assunto, mandando fazer a composição, para a qual está calculado um tempo de aula de 90 minutos; avaliem holisticamente a produção dos alunos em aulas de língua e a produção em outras disciplinas. Posto tudo isto de forma mais directa: recolha as composições feitas pelos

alunos, prossiga com a avaliação e análise (execute uma Análise de Erros Discursiva dos Idiomatismos), e envolva eventualmente alguns professores na tarefa de análise (para detectarem a presença de idiomatismos na produção).

Fase 5

Reportar os resultados que:

- i. mostram como foi o desempenho dos aprendentes/alunos não-nativos; e
- ii. determinaram até que ponto a infelicidade idiomática é atribuída à interferência do idiomatismo na L1 (da língua bantu para o português ou mesmo transferência directa para o inglês) ou atribuída à interferência do idiomatismo na L2 (no caso do inglês) e que realmente pode ser prevista através da execução de uma AC de idiomatismos, como se reporta na Fase 3.

Fase 6

Discutir Implicações e Aplicações

Os membros da equipa de investigação com especial interesse no Ensino de uma L2 ou de uma Le formularão princípios e exemplos de materiais pedagógicos com vista a melhorar a idiomaticidade (competência/utilização cotextual do idiomatismo e desempenho/uso contextual do idiomatismo) nos aprendentes de língua primeira, língua segunda e língua estrangeira.

Um estudo empírico: Processando o discurso escrito—Estruturas temática e informacional e estrutura do tópico

Este é um estudo empírico que envolveu um grupo de alunos do 2º. Ano do Instituto de Línguas em Maputo que estava a aprender a compôr discurso escrito em Inglês, como parte do seu programa intensivo de formação para virem a ser professores nas escolas secundárias.

O objectivo desta pesquisa parcial é examinar algumas das formas do discurso em que se nota que as anteriores estruturas discursivas e cognitivas dos aprendentes afectaram o processamento do discurso escrito em Inglês. O argumento é que, embora os aprendentes de nível avançado raramente cometam erros gramaticais e lexicais ao seu nível de aprendizagem da composição escrita, perpetuam, por vezes, infelicidades discursivas na sua produção na língua-alvo (L Alvo). Por outras palavras, estamos interessados nas instâncias de discurso cuja gramática e léxico são como se fossem nativos ou quase nativos, mas que mostram que as estruturas discursivas (e retóricas) na L Alvo não foram processadas adequadamente. **O enfoque investigativo é em aspectos do dinamismo comunicativo**, tendo seleccionado **apenas uma** instância (como amostra) por composição. **As principais categorias do estudo são a estrutura informacional, a estrutura temática e a estrutura topical.**

Introdução

Preocupavam-me os efeitos que certos enunciados produzidos em certos contextos, sob certas condições e com certas intenções podiam ter no destinatário. Quando o discurso escrito não é processado de acordo com as expectativas da L. Alvo em termos de como a informação foi organizada, desenvolvida ou recuperada, o efeito que normalmente tem sobre o leitor-alvo (na maior parte dos casos, o professor de Le) não pode ser positivo. No contexto do processamento discursivo, deve-se considerar dois pressupostos. Em primeiro lugar, devemos considerar que o/a escrevente se esforçou por se fazer entender pelo leitor, que ele/a partilha algum conhecimento com o leitor e que ele/a assumiu o papel do leitor. A essência destes considerandos pode ser, em certa medida, recuperada a partir de sinais presentes no discurso, que envolve instâncias de uso contextual conforme foi exposto por Widdowson (1978). Em segundo lugar, deve-se assumir que a leitura é um processo interactivo e que este facto implica que prestemos a devida atenção às formas usadas pelo leitor na sua interpretação dos usos conceptuais e discursivos de que o escrevente se socorre na sua escrita. O leitor atinge este objectivo através de reconstruções parciais do processo subjacente ao discurso. O leitor tenta uma coincidência entre o *controlo* do conhecimento linguístico e cognitivo por parte do escrevente e o seu próprio conhecimento linguístico e cognitivo. Contudo, a extracção que o leitor faz dos processos discursivos expressos no texto é apenas parcial e empobrecida por comparação com as intenções originais do autor, porque a extracção que o leitor faz não reflecte as operações originais por que passou o escrevente para

chegar à produção final do seu texto; reflecte sim e apenas algum conteúdo conceptual comum e que é partilhado tanto pelo leitor como pelo escrevente.

Assim, uma tarefa importante do analista do discurso é verificar até que ponto os escreventes processaram informação (i) de modo a que se possa ver se foram ou não consistentes com o que disseram antes; (ii) de modo a que se possa ver como imaginam o mundo dos potenciais leitores; e (iii) de modo a mostrar que se comunicam directamente com o leitor.

Procurei analisar instâncias discursivas de aprendentes com estas preocupações em mente e com o objectivo de tornar a análise mais flexível, colocando o enfoque em duas categorias discursivas específicas, a saber: a estrutura temática e a estrutura informacional.

Quanto às noções de tema e rema, as duas principais categorias discursivas para a análise da estrutura temática, continuo a achar que as definições originais da Escola Linguística de Praga são as mais adequadas e as menos confusas. Segundo Firbas (1964), que foi um dos primeiros linguistas a descrever a estrutura temática de textos em língua inglesa com base no modelo da *Perspectiva Funcional da Frase* (FSP), o *tema* é o elemento portador do menor grau de D.C. (*Dinamismo Comunicativo*) e o *rema*, o elemento portador do grau mais elevado de DC, i.e., o elemento que transmite a parte mais dinâmica da informação. A noção de D.C. caracteriza-se pela medida em que um determinado elemento da frase contribui para o desenvolvimento da comunicação, e o *tema* é habitualmente considerado o ponto de partida numa sequência não marcada. Num segmento como ‘Elisa ahlampsi mpahla’ (“A Elisa lavou a roupa”), ‘A Elisa’ é o *tema* e também informação *dada/antiga*, e ‘mpahla’, o *rema* e informação *nova*, porque serve como resposta à pergunta ‘Elisa ahlampsi yini?’ (O que foi que a Elisa lavou?). Xichangana, uma língua bantu de Moçambique, é uma língua SVO e nela normalmente o Sujeito é tema e o Objecto, rema (o Verbo é o elemento de transição, i.e., faz a transição entre o tema e o rema). Assim, SVO é a ordem normal dos elementos na oração/frase da língua Xichangana, ou por outras palavras, a estrutura básica de uma frase normal em Xichangana (ou também em Português) é Sujeito-Verbo-Objecto: *Elisa ahlampsi mpahla* (“a Elisa lavou a roupa”). Mas outras línguas têm outras tipologias: o Turco é uma língua SOV (‘a Elisa a roupa lavou’), o Malgaxe é VOS (‘lavou a roupa a Elisa’), o Árabe é VSO (‘lavou Elisa a roupa’), o Hixkaryana, uma língua do norte do Brasil, é OSV (‘a roupa a Elisa lavou’) e o Amazónico é OSV (‘a roupa a Elisa lavou’).

No que diz respeito à estrutura informacional, utilizar-se-ão as noções *dado/novo* e *tópico/comentário*. Quanto à distinção entre *dado* e *novo*, e como os membros desta dicotomia se relacionam com o *tema* e o *rema*, há bastante confusão. Contudo, o tratamento que Chafe (1970) dá à dicotomia *dado/novo* parece ser o mais adequado: para ele, trata-se de itens de informação presentes no discurso, situação ou experiência anteriores e que o falante assume estarem disponíveis na mente do destinatário.

Quanto à dicotomia *tópico/comentário*, Daneš (1974) formula as definições, que julgamos ser as mais adequadas: o *tópico* é a unidade de informação que anuncia o conteúdo da frase, e o *comentário* é a unidade que apresenta alguma informação sobre o tópico.

Espero que tenha ficado claro de que estamos a falar de coisas diferentes: o *tema* não é igual a *dado* nem igual a 'tópico', e o mesmo é verdade para o segundo membro dos pares. No entanto, isto não significa que as três funções não possam coincidir e, em geral, o *tópico* é informação *dada*, e o seu *comentário*, informação *nova*. Mas em sequências marcadas o *tópico* é informação *nova* e o *comentário* informação *dada*. As suas funções são pois diferentes. Tomemos, por exemplo, a seguinte sequência não marcada em Xichangana¹:

Lesvi nisvionisaka xisvone, Luísa abiwi hi nuna.

'Do que vejo, a Luísa foi espancada pelo marido'.

Nesta sequência, o *Tópico* 'lesvi nisvionisaka xisvone' é informação *dada/antiga* e o *Comentário* 'Luísa abiwi hi nuna' é informação *nova*. Contudo, numa sequência **marcada**, marcada em relação a esta sequência original na forma **Luísa abiwi hi nuna, lesvi nisvionisaka xisvone**, o *tópico* 'Luísa abiwi hi nuna' é informação *nova*, enquanto o *comentário* 'lesvi nisvionisaka xisvone' é informação *dada/antiga*. Do mesmo modo, a distinção *tema/rema* pode funcionar em moldes diferentes, sempre que variar o grau de proeminência ou dinamismo: um determinado elemento *dado* pode ser marcado como sendo o item de informação mais dinâmico no discurso (através da topicalização, deslocação à esquerda, etc.) e, assim, receber o estatuto de +Remático. Estabelecidos os termos de referência, passemos agora à análise.

Análise

Os fragmentos discursivos que se seguem, e que foram retirados do corpus, são exemplos de formulações *infelizes* produzidas no estudo por vários sujeitos (para os textos das composições, consultar, por favor, os Apêndices ao presente capítulo):

1. Enfoque na estrutura de informação

- a) Chimuca, a kind man, brought bottles of beer and wine to the table and offered everybody drinks. (Composition 1)
- b) The detective pointed at the exact place and said: "This card was dropped here". (Composition 2)
- c) "What did they give him at the hospital?" "They gave nothing to my husband". (Composition 3)

2. Enfoque na estrutura temática e sua relação com a estrutura de informação

- a) The young Jonathan was now decided to accept the challenge. What surprised Simon was his colleague's sudden act of determination. (Composition 4)
- b) (i) "The police apprehended three cars last night".
(ii) "Three cars?" Nhongo asked.
(iii) "Yes, three cars were taken by the police yesterday". (Composition 5)
- c) (i) "I think that he will not notice", the woman said.
(ii) "I'm sure that he will not find out, he will not", Nhande replied... (Composition 6).
- d) (i) "Do you think that Mr.Moyo is telling the truth?", the man asked the driver.
(ii) Nhongo was quick in his reply. "It is clear that Mr Moyo is telling the truth, he never lies". (Composition 7)

Nesta secção 1., parte-se do princípio que a colocação dos objectos gramaticais directo e indirecto (ou preposicional) numa dada oração é determinada pela forma como a estrutura informacional está organizada no discurso anterior e também pelo tipo de informação (oposição *dado/novo*) de que cada objecto é portador. A este propósito, tento associar as reflexões de Givón (1978) com as de Quirk *et al.* (1985: 726). Givón defende que dos dois objectos, o que for portador de informação *antiga* deve preceder o outro objecto; Quirk *et al.* expressam a opinião de que o objecto indirecto (OI) é normalmente colocado antes do objecto directo (OD), mas concordam (p.1396) que é possível ocupar uma posição alternativa quando, para fins remáticos, o OI ocorrer como sintagma preposicional e ocupar um lugar depois do OD.

1. a)

Extracto da composição 1:

One day Chimuca stopped at the canteen where he saw his brother and friends drinking. He greeted everybody and said, "Although I am a newcomer to this place, I would like to propose a toast". Chakhula, however, was not pleased to see him, and felt as if he was sinking in the ground. He immediately left the place after had said that he had to do something in the vicinity of one of the banks of Chimoso River. Chimuca, a kind man, brought bottles of beer and wine to the table and offered everybody drinks. Then, the bar tender announced, "Orders for late night drinks will be taken and served in the back yard".

Neste extracto, o OD **drinks** deveria ter precedido o OI **everybody** porque o primeiro é portador do grau mais baixo de CD. O OD expressa informação *dada* que é patente através do laço lexicalmente reiterativo entre **drinks** e **bottles of beer and wine**. No entanto, o OI **everybody** também pode ser referido como estando a expressar informação *dada*, com o entendimento de que se estabelece uma relação com a informação especificada no discurso anterior: 'One day Chimuca stopped at the canteen

where he saw his brother and friends drinking’. Estamos assim perante uma situação de informação *dada* de que são portadores ambos os objectos, embora em diferentes graus de CD. Enquanto a informação expressa pelo OD está imediatamente disponível, a informação expressa pela OI é menos previsível, porque o leitor não está à espera que ‘drinks’ sejam oferecidas aos ‘enemies’. Assim, temos a considerar o seguinte:

- i. ambos os constituintes representam informação *dada*;
- ii. a informação expressa pelo OI é comunicativamente mais dinâmica;
- iii. e como resultado, o OI deve ocupar a posição final na frase; ao proceder-se assim, o OI tem de ser substituído por um objecto preposicional (OP). Disto resulta uma sequência mais *feliz* no contexto especificado: ...**and offered drinks to everybody**.

Quanto à *concessão*, não existe um contraste propriamente dito entre o facto de alguém ser um recém-chegado a um local e o acto de propor um brinde. Em vez de ‘Although I am a newcomer to this place, I would like to propose a toast’, o aluno deveria ter produzido uma construção retórica mais *feliz*, como por exemplo, ‘Speaking as a newcomer to this place, I would like to propose a toast’. O uso adequado de *although* introduz o devido contraste; p.ex., “Although the man has not slept for a while, he has promised to join his friends for a drink in the bar”. Ou, “The man will join his friends for a drink in the bar in spite of the fact that he has not slept for a while”.

Quanto a “Orders for late night drinks will be taken and served in the back yard” (no último período do extracto), o segmento contém o uso de ‘and’ para ligar dois processos, o processo de encomendar e o processo de servir as bebidas. Na verdade, diz-se que tanto o acto de encomendar as bebidas (*the taking of orders*) como o acto de as servir (*the serving of drinks*) ocorrem no mesmo local. É claro que as encomendas são *feitas* [the orders are taken], mas não são as *encomendas* que são servidas, são as bebidas [but it is not the *orders* that are served, it is the drinks]. Para evitar este problema, poder-se-ia sugerir o seguinte segmento que é mais *feliz*: “Late night drinks will be ordered and served in the back yard”. Unir dois ou mais conceitos como foi feito anteriormente (o encomendar e o servir das bebidas) resulta em confusão. Sempre que pretender encadear conceitos através do marcador discursivo ‘and’, o escrevente tem de ter a certeza que a associação é lógica.

1. b)

Extracto da composição 2:

After a short pause, the policeman turned to Mrs Wilson and said: “I’m sorry to tell you this...I found your husband’s invitation card, which I picked up on my arrival, near your mother’s body under the sofa”. The detective pointed at the exact place and said: “This card was dropped here”. Then, looking at the two in front of him, he gave Mrs Wilson the invitation card.

De modo semelhante, no segmento **The detective...invitation card** tanto o OI como o OD constituem informação *dada* e o OI é colocado antes do OD—significando isto que o primeiro constituinte é portador de menor DC que o segundo. Contudo, o fragmento mostra que é maior o grau da informação relativamente importante de que é portador o OI, e que este deve por isso ser colocado depois do OD. O detective podia ter entregue o convite [‘the invitation card’] a qualquer das duas pessoas que estavam à sua frente, Mr Wilson ou Mrs Wilson. A incerteza durante uma fracção de segundo é mantida pela colocação de ‘Mrs Wilson’, a informação que constitui o OI, na posição final na estrutura. De outro modo, este teria sido perdido e a colocação do DO na posição final torna a sequência *infeliz*. Como em 1. a), o OI é substituído por um OP: **Then looking at the two in front of him, he gave the invitation card to Mrs. Wilson.**

Entretanto, numa sequência hipotética como...***he gave to Mrs.Wilson the invitation card**, o OP **to Mrs. Wilson** é portador de maior DC do que o OI, **Mrs.Wilson**, em 1.b), mas é todavia menor que o DC do OP constante da proposta paráfrase...**the invitation card to Mrs Wilson**. O problema com a sequência hipotética é que o OD tem estatuto remático e este não pode ser adequadamente mantido no âmbito das condições discursivas presentes nos dados.

1. c)

Extracto da composição 3:

On arriving at the traditional doctor’s house, the doctor asked: “What are you suffering from?” “I have been working in the mines and I think I caught TB”, Sithole answered. “Don’t worry, you’ll get better in a few days’ time, I’m good at tuberculosis”. Then the doctor went outside the hut and asked Sithole’s wife “What did they give him at the hospital?” “They gave nothing to my husband. He ran away before receiving any treatment”.

Quanto a 1.c), constata-se que a informação que já é conhecida do discurso anterior, **my husband**, foi usada como informação *nova*, enquanto que, na verdade, a informação *nova* é expressa através do constituinte **nothing**.

Uma construção passiva constitui uma alternativa mais satisfatória para a representação do conteúdo da resposta, do tipo: **My husband/He was given nothing**. Deste modo, o OD retém o seu estatuto remático e o problemático equilíbrio entre os membros da frase,

que resulta da colocação do OD antes do OI na frase original, deixaria de constituir uma dificuldade. Ao utilizar-se esta construção passiva, (1) não haveria necessidade de expressar o elemento **they** como agente, porque a identidade do referente é assinalada como sendo irrelevante (é o constituinte menos dinâmico); (2) o sujeito expresso através da forma **my husband** ou **he** seria portador de estatuto temático; e (3) o objecto **nothing**, que constitui informação nova, seria portador do grau mais elevado de DC.

2. a)

Extracto da composição 4:

Simon struck a match and lit the cigarette which he had been holding between his lips for the last five minutes. From there they could hardly see the man and woman by the goods yard. But both detectives were confident that there was no escape. “We’ve got them covered”, Simon said, “and they won’t be able to get out of our sight now”. “Jonathan, take them on, but be careful with the woman”. “Look Simon, they’re moving again...he has loosened a plank and they are both trying to get through to that warehouse over there”. And Simon interfered, “Don’t worry, we’ve got all the gates into the yard already picketed”. The young Jonathan was now decided to accept the challenge. What surprised Simon was his colleague’s sudden act of determination”.

Na primeira frase do fragmento 2.a),, página 171, **‘The young Jonathan’** é o tema e a parte restante (verbo incluído), o rema. Na segunda frase, este rema é reiterado sob a forma da expressão **‘his colleague’s sudden act of determination’**. Assim, trata-se de um laço coesivo lexical que foi estabelecido por meio de sinonímia. Na realidade, trata-se da interpretação/avaliação que o autor faz do acto de Jonathan em **‘aceitar o desafio’** (e não se trata apenas de sinonímia).

O que faz que todo o fragmento seja *infeliz* é o facto da informação expressa pelo rema da primeira frase—que se torna informação *conhecida* ou *dada* quando se chega à segunda frase—ter continuado a ser usada como *nova* e com estatuto remático. O que deveria ter sido posto em enfoque na segunda frase não era a informação expressa pelo seu tema—que foi rema na primeira frase—mas sim a informação *nova* transmitida pelo rema **‘What surprised Simon’**. Consequentemente, as duas alternativas, que se seguem, parecem ser retoricamente mais *felizes* do que o fragmento em 2.a):

The young Jonathan was now decided to accept the challenge. And this sudden act of determination surprised Simon.

OU (através de uma construção clivada)

The young Jonathan was now decided to accept the challenge. And it was this sudden act of determination that surprised Simon.

Desta forma, as relações semânticas e referenciais entre o tema presente nas segundas frases propostas, **this sudden act of determination** e a anterior informação marcada sob forma de rema na primeira frase foram mantidas através de uma *progressão temática*

linear (do tipo R-T). E finalmente, a informação nova nas propostas segundas frases, ‘**surprised Simon**’/‘(that) **surprised Simon**’, recebeu estatuto remático.

2. b)

Extracto da composição 5:

It didn’t take long before the three men got into the business. “I phoned you this afternoon, because I trust you and you all are the only people who can help me. I can’t bear it any further”. “But what are you so worried about?” Dube asked. “Well, business has been flourishing as you know, but now the police has decided to launch ‘Operation Stop”, Moyo answered. And he went on, “The police apprehended three cars last night”. “Three cars?” Nhongo asked. “Yes, three cars were taken by the police yesterday”.

Em relação a 2.b), página 171, o enunciado (i) introduz o tópico (three cars) da conversa; a palavra **confiscate** deveria ter sido utilizada em vez de ‘apprehend’. Em (ii), **three cars** é o enfoque da informação, com o resto da informação *dada* em (i) elidida. O SN em (ii) constitui o enfoque da informação porque este foi o constituinte enfatizado em (i). Contudo, e contrariamente às expectativas, o SN **three cars** em (iii) não está em posição de enfoque. Esta expectativa deveria ter sido satisfeita porque a resposta em (iii) tinha a intenção de confirmar a informação em foco expressa em (ii). O indicador de afirmação **yes** serve de apoio a este ponto de vista. Assim sendo, o SN **three cars** deveria ter recebido estatuto remático **e não** temático, como (iii) revela. **Three cars** em (iii) é o tema, e **the police** o rema; e mesmo pode-se dizer que o elemento verbal de transição e o indicador temporal são parte do rema, porque se situam no âmbito do seu campo semântico. Diz-se que a informação expressa por este elemento remático está em foco porque a **principal função discursiva das construções passivas é colocar um elemento dado em posição de enfoque**: take (n)-police-yesterday. Existe, obviamente, um laço lexicalmente coesivo de sinonímia entre o verbo e o indicador temporal especificado em (i) e (iii): apprehend/take; last night/yesterday. O SN **the police** é o constituinte mais proeminente no âmbito desta informação *dada*.

Em função do modo como a informação se apresenta organizada em (i) e (ii), a seguinte proposta de construção activa para (iii) parece ser a mais adequada: **Yes, the police yesterday took three cars**. Através desta sugestão, o enfoque é coerentemente mantido na sua transição de (ii) para (iii) porque **three cars** continua a ser a informação mais dinâmica.

Um ponto interessante no decurso da discussão é que os remas não têm necessariamente de ser sempre portadores de informação ‘nova’: **the police** em (iii) nos dados, e **three cars** na sequência alternativa proposta representam informação *dada* que é proveniente do discurso anterior.

2. c)

Extracto da composição 6:

Both were delighted to meet and the aunt was told about the danger surrounding Nhande. After a while they decided to replace the weight by putting inside a few snakes, bees, scorpions and ants that bite. And so it was, the woman substituted these insects and animals for the girl. Then she took Nhande to another place and gave food to her. "I think that he will not notice", the woman said. "I'm sure that he will not find out, he will not", Nhande replied and added "He is not so clever, you know".

2. d)

Extracto da composição 7:

Could I please see your import license and your property certificate?, the officer asked in a cool voice while keeping an eye on Walton, who tried to open a drawer in an agitated way. But...eh... part of the documents have already been sent over to the headquarters... "Do you think that Mr. Walton is telling the truth?", the lieutenant asked the two drivers. Abel was quick in his reply, "It is clear that Mr. Walton is telling the truth, he never lies".

Por vezes pode ser difícil para o leitor detectar que parte da estrutura informacional foi posta em foco como informação mais proeminente. O escrevente pode não ter tido nenhuma razão especial para destacar alguma parte do enunciado e, por isso, aquilo a que o leitor tem acesso é uma estrutura sem elementos marcados. Contudo, isto não foi o que aconteceu com 2.c) e 2.d), em que foram usados **elementos enfáticos em oração** para destacar os focos informacionais, e num contexto em que de outro modo seriam estruturas não marcadas. Os elementos destacados nas orações **he will not** em 2.c) (ii) e **he never lies** em 2.d) (ii) assinalam o enfoque de informação de que as **orações-that** são portadoras. Por outras palavras, sabemos que os escreventes puseram em foco **(that) he will not find out** e **(that) Mr Walton is telling the truth**. Igualmente sabemos que esta informação em foco é informação *dada*, proveniente de sequências discursivas anteriores, assumido que foi o laço lexicalmente coesivo de sinonímia entre **notice** e **find out**. Posso, assim, colocar como hipótese que é a marcação deste tipo de informação (a menos dinâmica) que torna todo o 2.c) (ii) e 2.d) (ii) incoerente, e por isso, *infeliz*, no contexto dos vários fragmentos discursivos.

A informação das orações-that, que é informação *dada*, foi usada como informação *nova*. Pode-se indicar a informação marcada por meio de letras maiúsculas, como se segue:

(X) I'm sure that HE WILL NOT FIND OUT.

(Y) It is clear that MR. WALTON IS TELLING THE TRUTH.

Obviamente nem todos os constituintes são portadores do mesmo grau de proeminência, i.e., cada constituinte pode ter sido marcado com um grau de destaque diferente do outro. Mas com base na informação transmitida pelas orações enfáticas, não há forma que permita descobrir se é o sujeito PRO ou o SN ou o SV o constituinte que recebe maior proeminência. Porém, a tentativa de descrição do enfoque nos seus diferentes graus de proeminência não é a questão central da nossa discussão. O que nos tem estado a preocupar é **a marcação errada da informação e os efeitos retóricos que resultam desta ocorrência.**

Propõem-se as seguintes sequências alternativas como hipótese:

(S1) I'm sure that he will not find out, no doubt about it.

(T1) That he will not find out, I'm sure.

(V1) I'M SURE that he will not find out.

(letra maiúscula na escrita para indicar acento fonológico)

(S2) Clearly, Mr. Walton is telling the truth.

(T2) That Mr. Walton is telling the truth is clear.

(V2) It is CLEAR that Mr. Walton is telling the truth.

Desta forma modo, a oração enfática (S1) **no doubt about it** (com o pronome pessoal da 1ª. pessoa e o verbo elididos) evidencia que a informação *nova* **I'm sure** foi posta em destaque. De igual modo, também foi enfatizado em (S2) o facto de Mr Walton ter dito algo incontestável. Por outro lado, partindo dos seguintes pares de enunciados,

(V1) I'M SURE that he will not find out.

(X) I'm sure that HE WILL NOT FIND OUT.

(V2) It is CLEAR that Mr. Walton is telling the truth.

(Y) It is clear that MR.MOYO IS TELLING THE TRUTH.,

verifica-se que estes pares exibem **idênticas estruturas sintácticas** mas **diferentes estruturas de informação**. Tanto em (V1) como (V2), **(that) he will not find out** e **(that) Mr. Walton is telling the truth** constituem informação pressuposta, e **I'm sure** and **(is) clear** informação *nova* que foi posta em destaque. Quanto a (X) e (Y), a informação pressuposta, e derivada do discurso anterior, foi usada como sendo informação *nova*. Assim, a informação *dada* foi marcada, enquanto a informação *nova* ficou por marcar, e conseqüentemente cada sequência—que é representativa da sua contraparte equivalente no corpus—tornou-se irrelevante para o processamento do discurso em que ocorre.

Conclusão

Acho que é possível tirar duas conclusões.

Em primeiro lugar, a convicção de que uma análise ao nível do discurso constitui um passo em frente relativamente à análise tradicional realizada num quadro que vai da fonologia à semântica. Entendo que para a pesquisa ao nível formal ser mais produtiva, é crucial considerar as subtilezas discursivas no seio das quais ocorre a forma. Ao concentrar-me na estrutura informacional e na estrutura temática, espero ter mostrado que uma análise de processos discursivos também pode esclarecer problemas a outros níveis de análise. Em segundo lugar, ficou patente que é difícil reconstruir os modos como os aprendentes processam a informação, incluindo o potencial uso que o aprendente faz do seu anterior conhecimento e experiência assim como as expectativas no processo de aprendizagem de uma língua adicional, a um nível avançado. Estou ciente que não é fácil problematizar questões de natureza discursiva e é, por isso, que a presente pesquisa é ainda exploratória. Será necessário prosseguir com a investigação, de molde a integrar as dimensões discursiva, cognitiva e gramatical num quadro coerente e sustentável que ajude em análises a realizar no futuro.

Notas

¹ Agradeço o apoio que recebi da minha Assistente Pércida Langa durante a discussão conjunta de diferentes complexidades envolvendo este e outros exemplos constantes do corpus.

Anexos

Composição 1 - The Chase

Chimuca is forty-five years old and is still strong to work in the fields. Before he had worked in a cow-house and had to leave because of low wages. This man from Angonia is always ready to go and cultivate the fields very early every morning. There he grows maize, groundnuts, potatoes and different fruits.

Chakhula, the elder brother, is not happy with this recent arrival. He sees Chimuca as a rival to his farming, and he is also jealous of his literacy skills.

One day Chimuca stopped at the canteen where he saw his brother and friends drinking. He greeted everybody and said, "Although I am a newcomer to this place, I would like to propose a toast". Chakhula, however, was not pleased to see him, and felt as if he was sinking in the ground. He immediately left the place after had said that he had to do something in the vicinity of one of the banks of Chimoso River. Chimuca, a kind man, brought bottles of beer and wine to the table and offered everybody drinks. Then, the bar tender announced, "Orders for late night drinks will be taken and served in the back yard".

Two weeks later these men found out about Chimuca and as a result he was taken to prison. Chakhula was again a happy man because he could continue doing business alone in the area.

In prison Chimuca was punished fiercely until one day an officer asked him, "Have you heard about the political situation in this region?" "No", he replied, and the officer decided to release him.

Composição 2 - The Invitation Card

One evening Mr Wilson told his wife that he had to go out. "Suzy, tonight I am invited to an industrial exhibition..."

"Oh darling, you always have something important in the evening. Can I go with you?"

"Oh no, you'll get bored. I'll be back soon, and now let me take you upstairs".

Mr Wilson took his wife to her room and then went away.

At about midnight Mrs Wilson was awakened by her husband as he had just walked into the house. "Suzy...mum is dead! Someone killed her...there's a gun near the window which is open".

Mrs Wilson came down and asked her husband to call the police, which he did. Later, a large figure appeared at the door and introduced himself as detective Robert. After preliminary questions the detective asked Mr Wilson: "Could you please show me your invitation card?" Mr Wilson looked for it in the pockets of his jacket and said he couldn't find it. "Perhaps you handed it to someone at the party?", Robert asked. "Ah yes, I remember now, I left it with the porter". After a short pause, the policeman turned to Mrs Wilson, "I'm sorry to tell you this...but I found your husband's invitation card, which I picked up discreetly on my arrival, near your mother's body under the sofa". The detective pointed at the exact place and said "This card was dropped here". Then, looking at the two in front of him, he gave Mrs Wilson the invitation card.

Composição 3 - The Unfortunate Miner

When Sitole arrived home, he picked up his coat and tape recorder and told his wife about what had happened. "Where are you going now?" "It seems to me that you're still very ill." "Don't worry..." Sitole's wife stopped talking and Sitole said that he expected to find a traditional medicine rather than going back to the hospital. So he left the house and went to the nearest traditional doctor. His wife followed behind him. On arriving at the traditional doctor's house, the doctor asked, "What are you suffering from?" "I have been working in the mines and I think I caught TB", Sitole answered. "Don't worry, you'll get better in a few days' time, I'm good at tuberculosis". Then the doctor went outside the hut and asked Sitole's wife "What did they give him at the hospital?" "They gave nothing to my husband. He ran away before receiving any treatment". Finally, Sitole was given a traditional medicine, which he had to take for three months. But his disease got worse and worse, and one day he could not even stand up anymore. It seemed to everybody that he would not survive. Two weeks later Sitole died.

Composição 4 - The Detective Hesitates

In the shadow of the warehouse doorway appeared Simon, with his hand on the revolver. At the end of the street, Jonathan was waiting for him to move. But Simon made no move for some time. Then he got a signal from Jonathan and decided to go down the road as far as the corner and join him. "It's only two people, don't worry Jonathan". Simon struck a match and lit the cigarette which he had been holding between his lips for the last five minutes. From there they could hardly see the man and woman by the goods yard. But both detectives were confident that there was no escape. "We've got them covered", Simon said, "and they won't be able to get out of our sight now". "Jonathan, take them on, but be careful with the woman". "Look Simon, they're moving again...he has loosened a plank and they are both trying to get through to that warehouse over there". And Simon interfered, "Don't worry, we've got all the gates into the yard already picketed". The young Jonathan was now decided to accept the challenge. What surprised Simon was his colleague's sudden act of determination. The noise Jonathan's feet were making as he tried to follow the fugitive and the woman was not of help. On hearing it, the two disappeared round a stationary truck and could not be seen for a long period. Everybody in the yard knew one thing, that patience was crucial.

Composição 5 - The Boss

Silence was finally broken by Nhongo when he started telling about his adventures before he had become a driver. He would even comment on other people's lives. Then he stopped talking when Joyce appeared pushing a wheel tray which contained a few bottles. After filling the glasses, Moyo thanked her and she disappeared into one of the rooms inside. It didn't take long before the three men got into the business. "I phoned you this afternoon, because I trust you and you all are the only people who can help me. I can't bear it any further". "But what are you so worried about?" Dube asked. "Well, business has been flourishing as you know, but now the police has decided to launch 'Operation Stop", Moyo answered. And he went on, "The police apprehended three cars last night". "Three cars?" Nhongo asked. "Yes, three cars were taken by the police yesterday". There was silence for a couple of minutes and finally Dube asked, "Are you saying that the taxis were circulating without permission?"

Composição 6 - The End of the Giant

The woman, who lived near the hill, sent her young son to fetch some water for the giant. But instead of water the boy brought a large bottle of strong beer for the giant. The giant soon got drunk, and while he was sleeping inside the hut, the woman heard a voice coming from the bag. "Help, help me! The giant is going to eat me." So, the woman was very surprised. She opened the sack immediately and found the girl. The woman who opened the sack was Nhande's aunt. Both were delighted to meet and the aunt was told about the danger surrounding Nhande. After a while they decided to replace the weight by putting inside a few snakes, bees, scorpions and ants that bite. And so it was, the woman substituted these insects and animals for the girl. Then she took Nhande to another place and gave food to her. "I think that he will not notice", the woman said. "I'm sure that he will not find out, he will not", Nhande replied and added "He is not so clever, you know". When the giant woke up, he took his sack and went home. When it was time for dinner, the giant opened the sack and there was no little girl; only insects that came out to bite him and his family. Wife and four children died in the hut, but he managed to run away. But the swarm of bees followed him down the river. There he jumped into the water, but every time his head came out, the bees did not stop stinging him. Finally, he was caught by a crocodile, and that was the end of the giant.

Composição 7 - A Special Visitor

John Walton received a special visitor in his office. "Good morning, Mr. Walton, I'm lieutenant Gumbo from customs headquarters". These were the first words uttered by the well-built customs officer, as he entered Walton's office that morning. "Yes, please, have a seat. You know, I've been trying to contact one of your men, because we imported a couple of special computers from South Africa, they are already here but in the port. The equipment has been there for ages!" "This is exactly why I came here for. Could I please see your import license and your customs certificate?", the officer asked in a cool voice while keeping an eye on Walton, who tried to open a drawer in an agitated way. But...eh... part of the documents have already been sent over to the headquarters... "Do you think that Mr. Walton is telling the truth?", the customs officer asked the two drivers. Abel was quick in his reply, "It is clear that Mr. Walton is telling the truth, he never lies". But the officer rejected this support and ordered Mr. Walton and the drivers to follow him to the customs headquarters. There were signs of corruption.

Referências bibliográficas

- Chafe, W. L.** (1970) *Meaning and the Structure of Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chomsky, N.** (1986) *Knowledge of Language*. Nova Iorque: Praeger.
- Connor, U. e Kaplan, R.B.** (eds) (1987) *Writing Across Languages: Analysis of L2 Text*. California: Addison-Wesley.
- Daneš, F.** (1974) Functional Sentence Perspective and the organization of the text. In Danes, F. (ed.) *Papers on Functional Sentence Perspective*. Praga: Academia.
- Ferguson, C.A. and Slobin, D.I.** (eds) (1973) *Studies of Child Language Development*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.
- Firbas, J.** (1964) On defining the theme in functional sentence analysis. *Ph P 8*.
- Givón, T.** (1978) *On Understanding Grammar*. Nova Iorque: Academic Press.
- Grabe W.** (1987) Contrastive rhetoric and text-type research. In Connor and Kaplan (pp.115-37).
- Gumperz, J. e Levinson, S.C.** (eds) (1996) *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawkins, E.** (1984) *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: C.U.P.
- Hinds, J.** (1987) Reader versus writer responsibility: A new typology. In Connor e Kaplan (pp. 141-52).
- Hyman, L.** (2003) *A Theory of Phonological Weight*. CSLI Pubb.
- James, C.** (1980) *Contrastive Analysis*. Harlow: Longman.
- James, C.** (1998) *Errors in Language Learning and Use*. Londres: Longman.
- Kaplan, R.B.** (1972) *The Anatomy of Rhetoric: Prolegomena to a Functional Theory of Rhetoric*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Kaplan, R.B.** (1987) Cultural thought patterns revisited. In Connor e Kaplan (pp. 9-21).
- Lacerda, R.C., Lacerda, H. e Abreu, E.** (2000) *Dicionário de Provérbios*. Lisboa: Contexto.
- Langa, J.** (1991) Estratégias de tradução de algumas expressões referenciais da língua portuguesa. Universidade Eduardo Mondlane. Dissertação de licenciatura (não publicada).
- Lopes, A.J.** (org.) (1980) *Textos de Apoio para o Professor de Português*. Maputo: UEM Press.
- Lopes, A.J.** (1986) Interlingual discourse transfer: Mozambican-Portuguese to English. University of Wales. Dissertação de doutoramento (não publicada).
- Lopes, A.J.** (1987) The role of prior language knowledge on target language discourse processing. In Pongweni (ed.) *Second LASU Conference Report* (pp. 12-4). Harare: University of Zimbabwe Press.
- Manuel, C.J.** (1994) Aspectos contrastivos na retórica do discurso científico em Português e Inglês. Universidade Eduardo Mondlane. Dissertação de licenciatura (não publicada).

Nhaombe, H. (1991) Semântica de expressões idiomáticas do Tsonga formadas a partir de metáforas antropomórficas de metáforas animais. Universidade Eduardo Mondlane. Dissertação de licenciatura (não publicada).

Nhaombe, H. (2002) Vers une approche sémantique et culturelle des idioms: Décodage du sens des expressions idiomatiques du tsonga motivées par les croyances et les moeurs. Université de Poitiers. Dissertação de doutoramento (não publicada).

Purves, A. (ed.) (1988) *Writing across languages and cultures*. Newbury Park, CA: Sage.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. e Svartvik, J. (1985) *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Londres: Longman.

Radford, A., Atkinson, M., Britain, D., Clahsen, H. e Spencer, A. (1999) *Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seidl, J. e McMordie, W. (1992) *English Idioms*. Oxford: Oxford University Press.

Simões, G.A. (1994) *Dicionário de Expressões Populares Portuguesas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Slobin, D.I. (1973) Cognitive prerequisites for the acquisition of grammar. In C.A. Ferguson e D.I.Slobin (eds).

Slobin, D.I. (1996) From 'thought and language' to 'thinking for speaking'. In J. Gumperz e S. Levinson (eds) (70-96).

Swales, J. (1990) *Genre Analysis*. Cambridge: C.U.P.

Trimble, L. (1985) *English for Science and Technology: A Discourse Approach*. Cambridge: CUP.

Vilela, M. (2002) *Metáforas do Nosso Tempo*. Coimbra: Livraria Almedina.

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Anexo com práticas adicionais, Xichangana e Português (nível: iniciados na AD)

Identifique os fragmentos discursivos que achar inadequados, discuta as razões da sua inadequação e proponha alternativas adequadas:

Ex. 1

(1) Sara angavabzi hi xifuva ntsena!

'A Sara não sofre só de asma!'

(2) Ani mavabzi mambenyani?

'Sofre de outras doenças?'

(3) im... ani mavabzi ya nyamakazi, ya matihlu ni ya timbilu, handli ka ya xifuva

'Sim... sofre de reumatismo, da vista e do coração, para além da asma'.

Nos enunciados (1) e (2), o tópico é 'Sara', embora não esteja presente em (ii), ou seja, tenha sido elidido na sua forma de SN. Tanto em (1) como em (2) 'malume' constitui informação velha/dada. Em (2) o fragmento 'mavabzi mambenyani' também constitui informação dada/velha, uma vez que resulta das expectativas criadas pelo falante em (1). Contudo, recebeu estatuto remático, pois é portador de maior dinamismo comunicativo. Em relação ao enunciado (3) verifica-se que é incoerente, pois o tema 'handli ka mavabzi ya xifuva', que constitui informação dada/velha, recebeu estatuto remático, violando assim o princípio de que a informação dada/velha normalmente antecede a informação nova num segmento não marcado. Pelas condições discursivas presentes no texto entre (2) e (3), seria de esperar que o enunciado em (3) tivesse sido 'handli ka mavabzi ya xifuva, ani mavabzi ya nyamakazi, ya matihlu ni ya timbilu', em que o fragmento 'ani mavabzi ya...ni ya timbilu' fosse portador de maior CD, constituindo assim o verdadeiro rema deste enunciado.

Ex. 2

(1) A: O computador não serve apenas como processador de texto".

(2) B: "Serve também para outras coisas?

(3) A: "Sim, serve para tratamento estatístico de dados, para elaboração gráfica e outras coisas, para além de poder ser utilizado como processador de texto".

O enunciado (1) introduz o tópico da conversa (**o computador**).

No enunciado (2), o tópico é **o computador**, SN elidido/não presente, e constitui informação 'dada'; e o SN 'outras coisas' é também informação 'dada', ainda que mais dinâmica que o SN 'o computador'. É informação 'dada' porque resulta das expectativas que o enunciado (1) cria. No enunciado (3), contrariamente às expectativas, o fragmento "para além de poder ser...texto", que constitui o tema, recebeu estatuto remático. O enunciado coerente deveria ter sido: "Sim, para além...texto, serve para...coisas".

Ex. 3

Salvador: Quem comprou a empresa de águas?

Rita: O que a AMS fez foi comprar a empresa.

Salvador: O que é isso de AMS?

Rita: É uma sociedade financeira, do que eu ouvi falar.

1º. fragmento

O enunciado “O que a AMS fez foi comprar a empresa” é incoeso e, por isso, infeliz discursivamente.

Este enunciado aproxima-se de uma resposta possível à pergunta de Salvador na medida em que se este se esforçar, poderá derivar do enunciado a informação que procura. Contudo, a resposta de Rita não contém a informação da forma esperada por Salvador. Na verdade, o enunciado de Rita é mais uma resposta à pergunta “O que é que a Magibusiness fez?”. Assim, esse enunciado infringe restrições cotextuais na língua portuguesa sendo, por isso, incoeso em relação à pergunta de Salvador.

Propõe-se, por exemplo, **Foi a AMS que comprou a empresa.**

2º. fragmento

[O que é isso de...ouvi falar]

O enunciado “É uma sociedade financeira, do que eu ouvi falar” constitui uma sequência marcada e, por isso, infeliz.

Tópico: (É) uma sociedade financeira (informação nova)

Comentário: do que eu ouvi falar (informação ‘dada’).

Em sequências marcadas, o tópico é geralmente informação nova e o comentário informação dada. No enunciado em questão (enunciado marcado), o comentário (**do que ouvi falar**) é informação nova, o que entra em choque com a prática habitual, i.e., o comentário em sequências marcadas é informação ‘dada’.

Propõe-se, por exemplo, **Do que ouvi falar, é uma sociedade financeira;** ou seja, uma sequência não marcada, em que o tópico seja informação ‘dada’ e o comentário informação nova.

6

CONTORNOS DA LINGUÍSTICA APLICADA

O que é a Linguística Aplicada (LA)?

O primeiro uso, em forma de sinédoque, da designação *linguística aplicada* parece ter ocorrido nos EUA nos **anos de 1940** quando os professores de língua se identificavam com a linguística, procurando desenvolvê-la para elevar o seu estatuto. A linguística era na época considerada a ciência social e humana mais rigorosa.

Mas as duas primeiras tentativas de elaboração de uma teoria da LA que ficaram famosas foram a *teoria dos insights* ('insights theory') de **Wilkins (1972)** e o modelo das *ordens de aplicação* ('orders of application') de **Corder (1973)** e na esteira deste, **Crystal (1981)**.

Wilkins (1972) não parece gostar da designação *linguística aplicada*, preferindo falar de insumos e implicações da linguística no domínio do ensino de línguas. Tentou moderar as fortes reivindicações dos anos 60 sobre a relevância da linguística no ensino de uma L2 ou de uma Le. Dizia ele que não se deveria buscar aplicações directas da linguística, mas sim implicações e *insights* relevantes para o ensino de línguas.

Quanto às *ordens de aplicação* defendidas por **Corder**, elas eram a descrição, a comparação, a apresentação e a testagem. Por oposição a uma "definição ostensiva" da LA, James (1993) refere-se ao modelo dessas "ordens" como uma tentativa de "definição expositiva" da LA, definição sinónima de "teoria".

Mas Corder acaba por se contradizer quando sugere que a LA não é realmente uma ciência mas apenas uma tecnologia que tem por base a linguística *pura*:

...Não é um estudo teórico. Faz uso de estudos teóricos. O linguista aplicado é um consumidor, ou utilizador, não é um produtor de teorias. (1973: 10)¹

Carl James (1978) na Introdução da sua tese de doutoramento tem uma posição firme a este respeito que corresponde a uma visão oposta à destes dois influentes académicos da época. James (1978: iii-iv) interroga-se nos seguintes termos:

Importa chamarmos ciência à linguística aplicada? Ou, colocando a pergunta de modo diferente: devem os linguistas aplicados preocupar-se em elaborar uma teoria? Eu acho que devem e que é importante, porque a teoria cria ordem a partir do caos.²

James argumenta, assim, que a teoria faz ver se as observações são ou não relevantes, organiza os dados em categorias compatíveis e também convencionada uma certa maneira de reflectir e falar sobre os dados. Ele reforça a sua posição deste modo:

Os linguistas aplicados não devem obediência a nenhuma teoria linguística pura, nem estão limitados apenas ao uso de teorias linguísticas: muitas vezes é útil combinar teorias linguísticas, psicológicas e sociológicas num sistema coerente para uso em situações pedagógicas. (...) A Linguística Aplicada tem de ter uma teoria para a orientar: essa é a teoria de como fazer escolhas a partir de um conjunto de teorias linguísticas puras em competição e de como sintetizar as opções seleccionadas num sistema coerente, após ter feito a escolha.. Um tal empreendimento, defendo, é uma ciência. (James, 1978: iv-v)³

Por outro lado, o linguista aplicado **Widdowson** (1980: 74-5) disse o seguinte a propósito da tensa relação entre a linguística e o ensino de línguas:

A principal preocupação da linguística aplicada deveria ser o estabelecimento de conceitos e de modelos apropriados de língua no domínio pedagógico (...) A relevância da linguística não pode...ser tomada como certa, porque não é óbvio que a forma como os linguistas concebem a linguagem seja a mais adequada para fins de ensino de línguas.⁴

Foi imenso o impacto da dicotomia de Widdowson *language usage/language use* no desenvolvimento posterior da *macrolinguística*, em particular os domínios da análise do texto e análise do discurso. Começava, assim, a linguística aplicada a libertar-se das amarras do *círculo linguística-métodos de ensino de línguas*. A **macrolinguística**, que em larga medida tem sido chamada de *linguística da comunicação*, compõe-se em minha opinião de todas as descrições não só de processos da comunicação mas também de processos sociais, cognitivos e culturais no âmbito—vamos assim chamar—de um paradigma *da análise do texto-ao-discurso*. Assim, o trabalho dos macrolinguistas incide principalmente no **estudo das funções da língua** (enfoque na função que pode muitas vezes incluir a análise da forma), mais ou menos no sentido articulado pela *competência comunicativa* de Hymes, *fala situada* de Coulthard e *uso funcional da língua* ('*language use*') de Widdowson, assim como em outros sentidos amplos que incluem as dimensões retórica, cognitiva e cultural da análise. Quanto à **microlinguística**, que é equivalente ao conceito de *linguística do código*, o enfoque é na descrição de qualquer sistema formal de uma determinada língua, no âmbito do chamado paradigma da *fonologia-à-semântica*. Assim, para os microlinguistas a tarefa principal consiste no **estudo da forma da língua** (mais enfoque na forma que na função), mais ou menos no sentido articulado da *langue* de Saussure, *competência* de Chomsky e *uso formal da língua* ('*language usage*') de Widdowson.

Na década de 90, Kaplan (em minha opinião, um dos fundadores da linguística aplicada num sentido abrangente, mesmo até a partir da década de 60 através das suas reflexões entre a linguística, o pensamento e a cultura), Gee e outros, incluindo Sridhar (com uma visão muito própria) fornecem-nos igualmente definições interessantes e mais amplas, isto é, definições de linguística aplicada que não se limitam apenas a objectivos pedagógicos. Eis algumas:

Grabe, W. and Kaplan, R.B. (1990: 279):

...Praticamente todos os artigos neste livro [os de Peter **Strevens**, Sandra **Savignon**, Alan **Davies**, Robert **Kaplan**, etc.—ênfase e parentesis meu, AJL] defendem que há um campo separado e distinto chamado de linguística aplicada, que este engloba diferentes áreas, que se preocupa com a solução de problemas do mundo real relacionados com a língua, e que essas soluções implicam o uso de informação não apenas da linguística mas também de outras disciplinas, incluindo, pelo menos, a psicolinguística, a sociolinguística e a teoria da aprendizagem.⁵

É verdade que, em termos gerais, a posição de Grabe e Kaplan não foi muito diferente da posição de James (1978). Mas Grabe e Kaplan puseram em destaque a independência da disciplina e o facto de um determinado número de áreas poder funcionar sob uma mesma cobertura.

Gee, James Paul (1991: 1):

A teoria linguística é o estudo da **gramática** e a gramática é muito menos do que a língua. A linguística aplicada é o estudo de **como fazer sentido** e fazer sentido é muito mais do que a língua. (...) Uma pessoa pode ser capaz de usar perfeitamente a língua e **mesmo assim** não ser capaz de fazer sentido. Isto pode acontecer porque o que é importante não é tanto **como** se diz o que se diz, mas sim **quem se é** e o que se está a fazer quando se diz o que se diz.⁶

Para fazer sentido é preciso, em simultâneo, **dizer** a coisa “certa”, **fazer** a coisa “certa”, e manifestar as **crenças, atitudes e valores** “certos” no lugar “certo” e no momento “certo” e, com frequência, usando os acessórios “certos”.⁷

A ideia nova de Gee foi conceber uma LA com base na pragmática e no discurso. Mas, por outro lado, **Sridhar** (1993: 7-8) considera que há uma **visão estreita da noção de LA** que a faz equivaler apenas ao domínio do ensino de línguas (L1, L2 e Le) e uma visão alargada que inclui associações com a sociolinguística, psicolinguística e análise do discurso, por um lado, e ensino de línguas, tradução, planificação linguística, etc., por outro lado. Sridhar chama a esta visão mais ampla de **linguística alargada**, rejeitando a designação de *Linguística Aplicada* porque, na sua óptica, a visão alargada da LA não trata de aplicações da linguística, mas sim de extensões da linguística; **de Beaugrande** (2004), por outro lado, desafia os pontos de vista convencionais sobre a Linguística Aplicada, designadamente os pontos de vista que associam apenas a LA ao ensino do Inglês como Língua Estrangeira, e os pontos de vista que consideram a LA como uma mera ‘aplicação’ da linguística. No seu programa de 2004 para a disciplina de Linguística Aplicada, de Beaugrande propõe-se a definir

a ‘linguística aplicada’ como uma ampla arena de ‘aplicações linguísticas’ onde possam ser feitas contribuições importantes. A nossa agenda incluiria o ensino e a aprendizagem de línguas (...), o uso da língua para fins educacionais, fins especiais e fins discursivos no programa curricular (...), informação pública sobre questões relacionadas com a língua (...), e acessos técnicos e tecnológicos à língua, tais como os novos recursos disponíveis para a ‘Aprendizagem de uma Língua Apoiada por Computador’ (CALL).⁸

A Linguística Aplicada em forma transdisciplinar

Transdisciplina (segundo Scriven) é uma convergência entre teoria “científica” e teoria “indigenizada” a que James, num dos seus escritos da década de 90 (p.ex., 1993), prefere chamar de teoria da “prática”. Por exemplo, quando há convergência entre a linguística e a teoria de ensino de línguas estamos perante a transdisciplina da LA. Há profissionais que funcionam satisfatoriamente nos dois campos, como analogamente, funcionam os bilingues. James sublinha a ideia da LA como uma *interface* que se ocupa da terra de ninguém entre a linguística e as metodologias de ensino (de línguas), e discute a natureza da LA como um sistema de capacidades e como consciencialização linguística. Talvez a forma mais transdisciplinar que nos foi dada no final da década passada tenha sido a de Kaplan e Baldauf, Jr (1997: 307) nos seguintes termos:

Defendemos que a Planificação Linguística é a forma suprema da Linguística Aplicada. Se não se entender a linguagem como fenómeno social, é praticamente impossível realizar planificação linguística, excepto no sentido mais restritivo da planificação do corpus. Isto não equivale a dizer que os insumos da linguística autónoma são irrelevantes; pelo contrário, alguns dos conceitos da teoria gramatical são centrais para o trabalho do corpus. Mas a planificação em termos de estatuto requer uma abordagem muito diferente em relação à definição do conceito de língua e à compreensão da inter-relação entre as populações humanas e a(s) língua(s) usada(s) na comunicação com os outros.⁹

Contornos tentativos para a LA/proposta de A.J. Lopes

1. A Linguística Aplicada, que se socorre de insumos linguísticos e insumos de diversas outras fontes como por exemplo, a sociologia, psicologia, pedagogia, economia, política, etc., é uma disciplina científica que busca soluções para problemas de base linguística no mundo real. Mas não acho que se deva dispendir muita energia a discutir se a LA é ou não uma ciência, e concordo inteiramente com Chomsky, o grande linguista do nosso tempo, quando fez comentários a propósito da definição científica da gramática generativa (comentários que podem hoje ser também aplicados à LA): “O termo *ciência* é talvez honorífico. Inclino-me a atribuir menos importância à descrição precisa de um determinado domínio de dados linguísticos do que à capacidade e profundidade explicativa dos princípios subjacentes.” (1979: 106)¹⁰
2. A LA não se opõe à linguística formal ou autónoma ou geral, antes pelo contrário se complementam. A linguística formal tem também sido chamada de linguística teórica. Mas essa é, a meu ver, uma designação incorrecta porque julgo ser possível fazer desenvolver uma teoria (ou teorias) do grande domínio da linguística aplicada; tal como James (1978) defende que a LA tem de ter uma teoria a guiá-la— uma teoria de como operar escolhas e combinações resultantes da contribuição de diversos domínios associados ou relacionados com a linguística, e resultantes também da dialéctica interna de desenvolvimento da própria linguística aplicada.

3. Uma vez que a LA deve ser definida especificamente em função da realidade em que opera, sou de opinião que para o caso de Moçambique o tratamento de muitas questões linguísticas poderia ter enquadramento sob a cobertura da *planificação linguística*, um pouco como preconiza Kaplan. Contudo, em países em vias de desenvolvimento e de elevada diversidade linguística como Moçambique é fundamental que a área da planificação linguística esteja associada à área da política linguística. Esta última tem sido objecto de reflexões em Moçambique e de *Encontros* profissionais produtivos em Portugal como os da Arrábida, concebidos e dirigidos por **Maria Helena Mateus**. As conclusões desta reunião puseram em destaque objectivos ideológicos subjacentes aos princípios de uma possível política linguística de Portugal para com os Estados africanos que utilizam a língua portuguesa como língua oficial, designadamente:

Criar condições que permitam que o ensino e divulgação da língua portuguesa se processem de forma correcta e respeitando a vontade dos países que utilizam o Português como língua veicular. (2.1)

Fortalecer a projecção do Português como língua de comunicação internacional. (2.2)

Contribuir para a promoção e prestígio das línguas nacionais africanas. (2.3)

Entender a cooperação como um espaço que favorece a interrelação afectiva, social, cultural e económica. (2.4)

[Documento de 13 de Julho de 1998, Arrábida, Portugal]

E eu acrescentaria ainda que seria inovador e enviaria um bom sinal em direcção a uma política linguística de coabitação se cada apoio financeiro e de outra ordem para a divulgação da língua portuguesa fosse concomitantemente acompanhado de um apoio—mesmo que inicialmente simbólico—destinado ao desenvolvimento da investigação e promoção das línguas bantu, através de cursos livres, programas conjuntos de pesquisa, etc. Isto acrescentaria realmente mais substância específica aos pontos 2.2 e 2.3 vistos anteriormente. A introdução em Portugal e no Brasil de estudos sobre línguas bantu, cultura e história, assim como a introdução em Moçambique de estudos sobre a história e cultura portuguesa e brasileira [e de outros países de língua portuguesa na CPLP] constituíram certamente exemplos de como fomentar nas crianças e na juventude uma maior capacidade para identificar, compreender e aprender a aceitar aqueles cujos pais e outros antepassados partilharam a história. Como defendi no passado (e continuo a defender), dever-se-ia ensinar aos aprendentes uma quinta habilidade, para além das quatro habilidades tradicionais da fala, compreensão oral, escrita e leitura. À medida que os alunos aprendem a processar (ao nível da percepção e da produção) a língua falada e escrita, deveriam adquirir também a capacidade de compreensão, e possivelmente de identificação e de aceitação dos outros e da sua cultura. As tradições e os costumes não devem ser usados apenas como pano de fundo e meio através do qual se adquire a língua. Mas infelizmente tudo isto parece ser um sonho no mundo de hoje, e muitos estão cépticos quanto ao futuro, como o estão Krishnaswamy e Burde (1998: 53) relativamente a manifestações a propósito do que

entendem como uma nova histeria no seio de um outro ‘império’:

De acordo com o Império Inglês, o ‘mundo’ passou a ser uma pequena aldeia global devido ao uso do Inglês, a língua das redes de comunicação por satélite, da Internet, etc. É como o conto do Mapa Imperial de Borges, em que o mapa tem a mesma escala do próprio Império. O Império Inglês vê-se a si próprio como sendo o mundo, a comunidade ou mesmo a aldeia que, em última instância, acaba por significar o Império em forma de Primeiro Mundo no seio do Primeiro Mundo e dos seus agentes/escravos—o Primeiro Mundo no seio do Terceiro Mundo (...). Há alguns que dizem que são os fracos que estão a pedir ao Império que os venha salvar e ‘iluminar’ através da língua e tecnologia... para se tornarem ‘avançados’. Estarão os fracos tão desamparados que não têm outra via senão aceitar o Inglês como língua internacional e a cultura ocidental como ‘cultura mundial’?¹¹

É claro que noções como *aldeia global* e *cultura mundial* não significam nada para as pessoas cuja única cultura é a cultura de subsistência, uma cultura de preocupação sobre o que comer na próxima refeição. Seremos capazes e teremos vontade de vencer a teoria (e prática) da sobrevivência do mais forte? Ou os cidadãos do mundo continuarão a fingir que estão apaixonadamente interessados no Outro, e a imaginar o mundo do outro de um modo em que o outro já não é mais o Outro? É óbvio que o Ocidente não é monolítico, mas também é verdade que tendemos a esquecer onde é que o sol nasce.

4. Interação dos diversos domínios/Proposta (AJL) de 3 sub-disciplinas da LA (partindo do contexto e experiência da realidade moçambicana, e com alguns exemplos de temas para estudo). As sugestões aqui apresentadas não são teorias; elas são sugestões provisórias de temas organizados com algum encadeamento ideológico e didático, nesta fase em que está para ser introduzida localmente a formação e investigação em linguística aplicada aos níveis do doutoramento e pós-doutoramento; e espero que os linguistas aplicados venham a reflectir sobre a definição da LA e sobre a procura de alternativas para a parte mais etnocêntrica da Linguística Aplicada; e que, ao introduzir na Linguística Aplicada (tanto na dimensão teórica como na aplicada da LA) suportes concebidos localmente, sejamos capazes de contribuir para a re-criação da Linguística Aplicada em direcções cada vez mais universalizantes num futuro não muito distante (o espaço de uma década será um sonho impossível para o começo dos começos?):

4.1 Associação com os domínios da aprendizagem e ensino de línguas (proposta de designação, *linguística aplicada educacional*)

- processos de aquisição/aprendizagem de língua; factores sociais, psicológicos e culturais
- atitudes, motivação, aptidão para as línguas e o aprendente da L1, L2 e Le
- o papel da instrução na aprendizagem da L2 e Le
- transferência de língua, informação e cultura; a comunicação transcultural; as tecnologias da AC e AE

- o computador na aprendizagem de línguas (computer-assisted language learning)
- metodologias de ensino de línguas
- desenvolvimento curricular e preparação de materiais didáticos
- avaliação e testagem de língua, e estatística
- interacção entre falantes nativos e não-nativos
- a interlinguagem e a problemática da fossilização/desfossilização
- consciencialização linguística

Módulos:

1. Aquisição/Aprendizagem de uma L2/Le
2. Aquisição/Aprendizagem de uma L1
3. Novas Tecnologias para a Aprendizagem de Línguas
4. Análise Contrastiva e Análise de Erros
5. Metodologia de Ensino de Línguas

4.2 Associação com a sociologia da linguagem, estilística, cultura e o domínio das estruturas do conhecimento e seu processamento (proposta de designação, *linguística aplicada comunicacional*)

- competência linguística e competência comunicativa
- o ‘uso’ linguístico-comunicativo (language use) em contextos profissionais
- cognitivismo; processamento linguístico e conceptual; análise formal e funcional do texto e do discurso: a estrutura cognitiva e as estruturas temática, informacional e topical
- variação estilística e estilo conversacional, análise de registos escritos e a problemática do genre; a adequação retórica
- retórica contrastiva
- novas variedades de língua—léxicos de usos; elaboração de dicionários monolíngues e bilingues; questões candentes na lexicografia

Módulos:

1. Análise do Discurso
2. Análise Estilística e Retórica
3. Retórica Contrastiva
4. Lexicografia

4.3 Associação com a linguística social, psicologia, cultura e estratégias de desenvolvimento (proposta de designação, *linguística aplicada do desenvolvimento*)

- política linguística
- direitos humanos linguísticos e direitos humanos comunicativos; a questão do gênero e a questão da linguagem preconceituosa na comunicação; linguagem e comunicação para a paz (linguística para a paz)
- planificação linguística: difusão linguística (language spread), manutenção e mudança linguística e economia na planificação linguística
- alfabetização e novas literacias
- comunicação social; comunicação transcultural
- tradução e interpretação: preocupações micro e macro-linguísticas
- evidência linguística em investigação criminal (linguística forense); fonética e estilística forense
- patologias da fala e terapia da fala (linguística clínica); neurolinguística

Módulos:

1. Política e Planificação Linguística
2. Linguística para a Paz
3. Alfabetização e Novas Literacias
4. Comunicação Social
5. Tradução e Interpretação
6. Linguística Forense
7. Linguística Clínica

O perfil do linguísta aplicado

É claro que o linguísta aplicado deve ter recebido formação em linguística em primeiro lugar, sendo importante que depois tenha tido alguma especialização num campo ou disciplina relacionada com por exemplo, a educação, psicologia, sociologia, antropologia, ciência política, inteligência artificial, etc. O linguísta aplicado deve adoptar permanentemente uma perspectiva interdisciplinar. É claro que nenhum linguísta aplicado no mundo possui todas as capacidades necessárias para realizar um trabalho de linguística aplicada e, de certa forma, se pode dizer que um linguísta aplicado é ao mesmo tempo um especialista e um generalista. As especializações são naturalmente na linguística e em um ou outros dois campos do conhecimento. O conhecimento generalista vai sendo acumulado à medida que se encontram problemas e se buscam respostas. Se, por exemplo, ele estiver a trabalhar numa equipa que trata de questões de *planificação linguística na educação* será necessário recorrer-se a fonólogos, lexicógrafos, gramáticos, sociolinguistas e psicolinguistas no **domínio da linguística**, e recorrer-se a especialistas em educação, planificadores e administradores educacionais, economistas e antropólogos no **domínio não-linguístico**.

Preocupações no âmbito da Linguística Aplicada

Precisamos de aperfeiçoar os nossos pontos de vista e reflexões sobre os conceitos, paradigmas, modelos e ferramentas analíticas. Todos sabemos que os investigadores chegam ao conhecimento através dos processos de observação e/ou experimentação. Adquirem o conhecimento empírico através da sua interacção com o mundo real, através da observação dos fenómenos e ainda através das conclusões a que chegam partindo da experiência. Como hábito e tradição, os investigadores tendem a operar uma distinção entre investigação pura, básica ou teórica e investigação aplicada. Mas esta distinção é naturalmente uma idealização—muitas vezes, uma distinção útil—porque a investigação aplicada pode ter e tem implicações teóricas. É verdade que, por vezes, um dos dois tipos de investigação se realiza independentemente do outro, mas não é menos verdade que existe frequentemente uma interacção entre os dois tipos, verificando-se que as descobertas no âmbito de uma categoria influenciam na outra categoria. A relação entre a investigação pura, aplicada e prática (esta terceira categoria é muitas vezes ignorada ou secundarizada) não ocorre apenas num único sentido. Da construção de modelos para explicar um determinado fenómeno à investigação sobre as aplicações a um dado contexto de quadros teóricos numa disciplina *x*, à utilização prática de dados teóricos e aplicados em métodos de ensino e na aprendizagem na sala de aulas, cada categoria de investigação deve idealmente contribuir para a revisão do conteúdo e estrutura das outras categorias.

Qualquer abordagem da realidade não deverá confundir duas metodologias opostas—a experimentação que se pauta por procedimentos rígidos e as histórias que se reconstróem subjectivamente. Por isso, reforço a ideia de uma actuação através da qual explicamos um fenómeno ou evento como entidade física, e uma outra, pela qual procuramos compreender o evento como motivos simbólicos. Mas estas abordagens requerem de nós ajustamentos mentais, porque, sendo a pesquisa experimental e a pesquisa etnográfica tão diferentes, é impossível pensar ou trabalhar de uma só vez nas duas direcções. O que é possível, através de cuidadosas mudanças de velocidade, é alternar entre as duas, desenvolvendo uma tensão criativa entre pontos de vista alternativos. Tanto para realizar uma experiência como para fazer uma história precisamos de orientações sobre que tópicos devem ser explicados e que tópicos devem ser interpretados; e, por vezes, pode revelar-se difícil determinar a linha divisória entre ambas, porque pode variar, tal como acontece quando procuramos demarcar a prosa da poesia. Na linguística, há, por exemplo, uma certa concordância em separar o processo de aquisição de língua do processo de utilização de língua, e esta divisão serve para sublinhar os nossos pontos de vista, isto é, ou olhamos para a língua como objecto ou como motivos simbólicos. As ciências humanas e sociais, quando comparadas com as ciências naturais, técnicas e exactas, foram e são ainda na tradição nomotética consideradas primas afastadas. Esta ténue relação tem a ver com o estatuto das próprias ciências sociais em que apenas a psicologia experimental é, por essa tradição, considerada como a ciência social mais nomotética. Nas duas últimas décadas, parte da linguística tem procurado outro espaço para além daquele a que presidiu o modelo da psicologia behaviorista, mas a revolução de Chomsky acabou por não colocar a teoria da linguagem totalmente fora da tradição nomotética. A visão de Platão, tão enraizada nas ciências naturais e exactas, permanece a ponto da teoria puramente formal constituir a preocupação central dos linguistas generativos transformacionalistas. Há, contudo, desenvolvimentos recentes nas ciências sociais em busca de um paradigma que acolha melhor a dimensão hermenêutica e estabeleça um equilíbrio mais satisfatório entre esta dimensão e a nomotética. Apesar de alguma dose utópica, é o que está a ser tentado em campos como, por exemplo, os da linguística aplicada, etnometodologia, etnografia educacional, humanismo psicológico e sociologia. Todavia, esta movimentação é ainda muito incipiente, permanecendo ainda as ciências sociais essencialmente nomotéticas, e sendo a sua contribuição para o mundo das ciências ainda muito reduzida. Devo aqui fazer um parentesis. Interpretar um fenómeno ou evento é fundamentalmente um acto pessoal e, por isso, é bastante difícil estandardizar o método hermenêutico. Cada método hermenêutico ajusta-se a um contexto particular, mas a sua não-estandardização não deve ser interpretada como uma licença para fazer tudo e qualquer coisa. O que talvez devamos fazer é refinar, aperfeiçoar as nossas sensibilidades para não correremos o risco de efectuar interpretações sem sentido. Os historiadores e críticos literários, em particular, conhecem bem este dilema, porque nenhum manual é capaz de expressar uma abordagem individual à aprendizagem.

É claro que a abordagem positivista ao conhecimento não tem estado isenta de problemas, especialmente nos casos em que o investigador em África tem de lidar com informação não documental em forma de tradição oral e história oral e ainda com informação expressa na arte ou manifesta nos saberes e tradições culturais. Talvez seja necessário adoptar-se uma abordagem diferente ou um conjunto de várias abordagens diferentes. Talvez já seja tempo dos investigadores sofisticarem o seu entendimento no que diz respeito ao modo como os sistemas do conhecimento são apreendidos pelos africanos em geral. Talvez seja chegado o momento de se alterar ou, pelo menos, procurar transformar a relação entre a linguística e a linguística aplicada. É interessante o que Rajagopalan (2003) diz acerca da relação entre a linguística aplicada e o que chama de linguística-mãe, ou seja, a linguística geral:

O que a linguística aplicada precisa com urgência é repensar sua própria razão de ser enquanto disciplina e buscar suas próprias credenciais acadêmicas, admitindo até mesmo, como uma das possibilidades no fim desta trilha, a de a nova disciplina poder vir a ser uma alternativa à disciplina-mãe... (p.79)

E o linguista brasileiro dá realce ao seu pensamento do seguinte modo:

Dito de outra forma, à linguística aplicada pode estar reservada a tarefa histórica de reanimar a própria disciplina-mãe que...se encontra em estado doentio, necessitando de novo ânimo. (pp. 79-80)¹²

Notas

¹ "...It is not a theoretical study. It makes use of theoretical studies. The applied linguist is a consumer, or user, not a producer of theories."

² "Does it matter whether we call applied linguistics a science? Or, to put it differently: ought Applied Linguists to worry about elaborating a theory? I think they should worry and it does matter, because a theory creates order out of chaos."

³ "Applied Linguists owe no allegiance to any **one** pure linguistic theory; nor are they limited to use only linguistic theories: it will often be useful to combine Linguistic, Psychological and Sociological theories into a coherent system for use in the pedagogic enterprise. (...) Applied Linguistics has to have a theory to guide it: this is a theory of how to make choices from among competing pure linguistic theories, and, having made these choices, how to synthesise the selected options into a coherent system. This enterprise is, I contend, a science."

⁴ "The main business of applied linguistics should be the establishment of appropriate concepts or models of language in the pedagogical domain (...) The relevance of linguistics cannot...be taken for granted because it is not obvious that the way linguists conceive of language is the most appropriate for language teaching purposes."

⁵ "...Virtually every article in this volume [os de Peter **Strevens**, Sandra **Savignon**, Alan Davies, Robert **Kaplan** etc.—ênfase e parentesis meu, AJL] has argued there is a separate and distinct field called applied linguistics, that the field subsumes a number of other areas, that the field is concerned with the solution of language-based real-world problems, and that those solutions implicate information not only from linguistics but also from a variety of other disciplines, including at least psycho- and sociolinguistics and learning theory."

⁶ "Linguistic theory is the study of **grammar** and grammar is a lot less than language. Applied linguistics is the study of **sense making** and sense making is a lot more than language. (...) A person could be able to **use** a language perfectly and still not make sense. This is so because what is important is not just **how** you say it, but who **you are** and what you are **doing** when you say it."

⁷ "To make sense one must simultaneously **say** the "right" thing, **do** the "right" thing, and express the "right" **beliefs, values and attitudes** in the "right" place and at the "right" time often accompanied by the "right" props."

⁸ "...'applied linguistics' as the whole arena of 'language applications' wherever meaningful contributions can be made. Our agenda would cover the teaching and learning of languages, (...) the management of educational and special-purpose language and discourse across the curriculum, (...) public information on language-related issues, (...) and technical and technological accesses to language, such as new resources in 'Computer Assisted Language Learning' (CALL)."

⁹ "We would argue that Language Planning is the ultimate form of Applied Linguistics. Unless one perceives of language as a social phenomenon, it is quite impossible to undertake language planning, except in the most restrictive sense of corpus planning. This is not to claim that insights from autonomous linguistics are irrelevant; on the contrary, some of the notions available in grammatical theory are central to corpus work. But status work requires a quite different approach to the definition of language and to the understanding of the inter-relationship between human populations and the language(s) they use in communicating with each other."

¹⁰ "The term *science* is perhaps honorific. My own inclination is to attach less importance to the precise description of some domain of linguistic data than to the explanatory power and depth of underlying principles."

¹¹ "According to the English Empire, the 'world' has become a small global village through the use of English, the language of the satellite communication network, the Internet, etc. It is like the tale of the Imperial Map in Borges where the map has the same scale as the Empire itself. The English Empire sees

itself as the world or the community or the village itself which ultimately comes to mean the Empire as the First World within the First World and their agents/slaves—the First World within the Third World. (...) There are some who say that it is the weak who are asking the Empire to come to their rescue and ‘enlighten’ them through their language and technology...in order to become ‘advanced’. Are the weak so helpless that they have no other course than accepting English as the international language and Western culture as ‘world culture’?”

¹² “Considere-se também o que deve ser uma tese de doutoramento. Para começar, deve tratar de um tema importante. Juízos críticos sobre trivialidades não são sabedoria. Escolhi a questão complicada de saber porque é que há uma distância tão grande entre a moderna ‘ciência’ da linguística e a percepção que os leigos têm sobre a linguagem, um tema de interesse neste momento em que as humanidades têm de justificar junto de quem paga e toma decisões o seu direito de existir”. Estes foram comentários de Diana Kilpert (2004) interrogando-se sobre a capacidade de resistência de jovens doutorandos às pressões do que considera a pseudo-academia sul-africana. Para além dos comentários de Rajagopalan, as observações de Kilpert sobre a linguística não nos fazem pensar?

“Consider also what a doctoral thesis should be. For one thing, you must tackle a significant topic. Critical thinking about trivia does not constitute wisdom. I chose the awkward question of why the modern ‘science’ of linguistics is so at odds with the layperson’s perception of language, a topic that matters now the humanities must prove to stakeholders their right to exist”. These were Diana Kilpert’s comments (2004) in the context of her asking how dedicated young PhD students can resist the pressures of what she calls a pseudo-academia in South Africa. In addition to Rajagopalan’s comments, aren’t Kilpert’s observations on linguistics also insightful?

Referências bibliográficas

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (1979) *Language and Responsibility*. Nova Iorque: Pantheon Books.

Corder, S.P. (1973) *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Coulthard, M. (1977) *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres: Longman.

Crystal, D. (1981) *The scope of applied linguistics*. In D. Crystal (ed.) (1-24).

Crystal, D. (1981) *Directions in Applied Linguistics*. London: Academic Press.

Davies, A. (1991) Language testing and evaluation. In W. Grabe e R.B. Kaplan (eds) (125-40).

Davies, A. (2004) *The Handbook of Applied Linguistics*. Londres: Blackwell.

de Beaugrande, R.A. (2004) Course plan for Applied Linguistics. Publicado para Acesso Livre na Internet, Maio de 2004; <http://www.beaugrande.bizland.com>

de Beaugrande, R.A. (2004) *A New Introduction to the Study of Text and Discourse: Discursivism and Ecologism*. Publicado para Acesso Livre na Internet, Julho de 2004; <http://www.beaugrande.bizland.com>

dos Santos, M. (2003) Learning languages on the Web: Issues of knowledge and verification. Dissertação (não publicada) de mestrado, University of Queensland.

Gee, J.P. (1991) What is Applied Linguistics? Second Language Research Forum (SLRF), USC.

Grabe, W. e Kaplan, R.B. (1991) Becoming an applied linguist. In W. Grabe e R.B. Kaplan (eds) (pp. 281-300).

Grabe, W. e Kaplan, R.B. (eds) (1991) *Introduction to Applied Linguistics*. Addison-Wesley Publishers.

Hymes, D. (1972) On communicative competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds) (pp. 269-93).

James, C. (1978) The status of contrastive analysis in applied linguistics. Dissertação de doutoramento (não publicada), University College of North Wales, UK.

James, C. (1993) What is applied linguistics? *International Journal of Applied Linguistics* 3.1: 17-32.

Kaplan, R.B. (ed.) (1980) *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley: Newbury House.

Kaplan, R.B. (1991) Applied linguistics and language policy and planning. In W. Grabe e R.B. Kaplan (eds).

Kaplan, R.B. e Baldauf, Jr, R.B. (1997) *Language Planning: From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Kaplan, R.B. (ed.) (2002) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Kilpert, D. (2004) Thinking of doing a PhD? Prepare to go through hell. *Mail&Guardian*, 13-19 de Agosto, 2004, pp 6-7 de 'Getting Ahead'. www.mg.co.za

Krishnaswamy, N. e Burde, A. S. (1998) *The Politics of Indians' English: Linguistic Colonialism and the Expanding English Empire*. Delhi: OUP.

Mabasso, E. (2002) Language evidence in the criminal court: The case for Rupert Maxwell Stuart. Dissertação (não publicada) de mestrado, University of Sydney.

Pride, J.B. e Holmes, J. (eds) *Sociolinguistics*. Londres: Penguin.

Rajagopalan, K. (2003) *Por Uma Lingüística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Étnica*. São Paulo: Parábola.

Saussure, F. de (1916) *Cours de Linguistique Générale*, Lausanne.

Scriven, M. (1991) *Evaluation Thesaurus*. London: Sage.

Sridhar, S.N. (1993) What is applied linguistics? *International Journal of Applied Linguistics* 3.1: 3-16.

Strevens, P. (1991) Applied linguistics: An overview. In W. Grabe e R.B. Kaplan (eds) (13-32).

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1980) Applied linguistics: The pursuit of relevance. In R.B. Kaplan (ed.) 1980.

Wilkins, D.A (1972) *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Arnold.

O DESAFIO DA DIVERSIDADE NO TERCEIRO MILÉNIO

Do Livro de Génesis:

11:¹ Em toda a terra havia somente uma língua e empregavam-se as mesmas palavras. ⁴ Depois disseram, “Vamos construir uma cidade e uma torre cuja extremidade atinja os céus. Assim, tornar-nos-emos famosos para evitar que nos dispersemos por toda a face da terra”. ⁵ O Senhor, porém, desceu a fim de ver a cidade e a torre que os filhos dos homens estavam a edificar. ⁶ E o Senhor disse, “Eles constituem apenas um povo e falam uma única língua. Se principiarem desta maneira, coisa nenhuma os impedirá, de futuro, de realizarem todos os seus projectos. ⁷ Vamos, pois, descer e confundir de tal modo a linguagem deles que não se compreendam uns aos outros”. ⁸ E o Senhor dispersou-os dali para toda a face da terra e suspenderam a construção da cidade. ⁹ Por isso, lhe foi dado o nome de Babel, visto ter sido lá que o Senhor confundiu a linguagem de todos os habitantes da terra, e foi também dali que o Senhor os dispersou por toda a terra.

Homogenização ou heterogenização?

No outro dia uma amiga perguntava-me porque é que havia tantas línguas em África? “Porque Deus quis punir a vaidade humana que tentava alcançar o território proibido dos céus”, explicava um segundo interveniente na conversa. Na verdade, este costuma ser o modo como a descrição de Babel no Livro de Génesis, 11 é interpretada: uma praga divina, a mãe de toda a confusão, o início da vergonha do plurilinguismo!¹

Mas é claro que se pode ler a passagem de forma diferente, recorrendo-se mesmo a abordagens mitológicas e religiosas para esse fim. Como o faz, por exemplo, Kitoko-Nsiku (no prelo), ao visitar o mito e a sabedoria constantes de outra passagem da parte inicial do livro de Génesis referente à tentação (Génesis 3). Sugere o académico que, em vez do método alegórico (que significa *outro* ou *diferente*) da polarização (Deus-Diabo, pecado-perdão, homem-mulher) se empregue o método tautegórico para a abordagem e interpretação da tríade Deus, mulher e serpente como símbolos que interagem entre si e que, segundo Kitoko-Nsiku, representam afinal as mesmas coisas (*tauta*). Diz a este propósito:

Isto significa, por um lado, que Deus paradoxalmente oculta e revela a sabedoria da mulher e da serpente e que, por outro lado, e pelo mesmo simbolismo, a mulher e a serpente também ocultam e revelam a sabedoria de Deus.²

Para neutralizar os danos de Babel, diziam os partidários de uma língua universal, era necessário introduzir uma língua comum que fosse utilizada por povos falantes de línguas diferentes. Quais as possibilidades? Para esses partidários, a adopção de uma *língua viva* já existente favoreceria o povo que a falasse, provavelmente provocando inveja e receios no seio de outros povos. Por outro lado, porque não reanimar uma *língua morta*, como o latim, que havia sido utilizada durante mil anos como língua internacional dos intelectuais da Europa até perder esta posição devido ao assalto dos idiomas vulgares no século XVII? Também não, segundo os partidários de uma língua universal, porque o latim requeria profundas adaptações e transformação para fazer face aos desafios da modernidade. Assim, para eles, só restava a hipótese de criação/invenção de uma *língua artificial* para a comunicação internacional.

A primeira língua artificial da humanidade, realmente aceite (houve anteriormente centenas de tentativas de criação de línguas internacionais) foi o *Esperanto*, constituída em 1878 por Zamenhof quando, com o pseudónimo de Dr. Esperanto, lançava a publicação *An International Language: Preface and Complete Grammar*. Isto ocorreu um ano antes da também famosa invenção e utilização de uma segunda língua artificial atribuída ao Reverendo alemão Schleyer e que ficou conhecida por *volapük* (**vol** + **pük** = *world* e *speak* respectivamente), duas palavras originadas do inglês, língua esta que constituiu a principal fonte do léxico. O Esperanto, criado a partir de bases românicas, germânicas e eslavas, gozava e goza (ainda há actualmente cerca de dois milhões de pessoas que compreendem a língua) de um elevado grau de previsibilidade devido sobretudo ao recurso frequente e constante a sufixos e infixos. Sobre a previsibilidade do Esperanto, diz Abley (2003: 93) o seguinte:

Todos os substantivos terminam em -o, todos os adjectivos em -a, todos os advérbios em -e...Uma árvore é *arbo*; uma árvore pequena é *arbeto*; uma árvore grande *arbego*; uma floresta é *arbaro*...O homem é *viro*; a mulher *vir'ino*. O marido é *edzo*; a esposa *edzino*. A base da língua assenta na masculinidade, tudo o que é feminino é criação posterior.³

Mas nem todos os linguistas da altura sonhavam com a invenção e conseqüente imposição de um idioma fabricado universal. Alguns propunham a adopção de uma língua já existente—naturalmente a sua própria—habitual referência ao Inglês ou, em caso de impossibilidade, até mesmo o Francês.

Argumentava-se que a base greco-latina do vocabulário do Inglês (cerca de 900 vocábulos básicos) a tornara numa língua rica, abrangente e relativamente fácil de aprender por parte de aprendentes ocidentais, e que sendo a gramática isenta de conjugações verbais complicadas se tornava relativamente acessível para aprendentes orientais e africanos. E ainda uma coisa boa com que todos concordavam: o facto do Inglês não ter acentos, til ou cedilhas, o que certamente facilitaria o seu uso na escrita e sua utilização tipográfica.

Mas como em todas as coisas há também características mais complexas e que se constituem em dificuldade para aprendentes do Inglês que falem outra língua como língua materna. É a questão da ortografia e a sua relação, por vezes pouco sistemática, com as dezenas e dezenas de sons nessa língua, é a questão da idiomaticidade que requer o conhecimento de uma quantidade enorme de construções idiomáticas e a utilização de um considerável volume de combinações co-ocorenciais, incluindo os constantemente usados verbos frasais e verbos posicionais.

Simplificar a língua inglesa foi a tarefa a que se impôs o linguista C.K. Ogden que, conjuntamente com I. Richards, havia publicado em 1923 o livro, agora um clássico, *The Meaning of the Meaning*. Depois a sós fez publicar em 1930 a obra *Basic English*, apresentando um conjunto de cerca de 850 vocábulos e 18 verbos.

E a ideia de uma forma simplificada do Francês para uso internacional? De onde parte? Em 1951 uma comissão francesa da UNESCO, que incluía Gougenheim, começou por elaborar um projecto que foi chamado de *Francês de Base*, designação que não agradaria e que por isso viria depois a ser alterada para *Francês Elementar*, e acabando mesmo por desembocar na designação definitiva de *Francês Fundamental*. A gramática então elaborada era considerada pesada e excessiva, sendo no entanto o vocabulário considerado diminuto. Mas a crítica maior era a de que o Francês Fundamental, com as suas linguagens simplificadas, visava sobretudo impedir a progressão e desenvolvimento espiritual e intelectual das largas camadas populares no continente africano. Assim, profundamente criticados, os objectivos iniciais do Francês Fundamental como língua de ampla difusão e potencialmente como língua universal acabariam por se circunscrever ao objectivo muito mais modesto de um programa metodológico para ensino de língua.

Em suma, a que ficou mais famosa e que teve mais impacto destas tentativas foi sem dúvida o *Basic English*, programa lançado com o ambicioso intuito de resolver, nas palavras dos seus mentores, o problema do multilinguismo. A tentativa metodológica e de pesquisa do *Français Fondamental* que, com objectivos idênticos aos do *Basic English*, também não conseguiu, segundo os seus mentores, concretizar a ‘desbabelização’ da humanidade, quedando-se assim por resultados muito mais modestos, como por exemplo, fornecer métodos de ensino aos professores de língua. Assim, tal como já havia acontecido com o *Basic English*, nem o Francês nem o Inglês, como grandes línguas de comunicação mais ampla resolviam à época o problema de existência de uma língua universal, depois de goradas, para o mesmo fim de comunicação, as tentativas de introdução e de uso de línguas artificiais como línguas universais.

E em relação ao Português Fundamental? À altura da Independência Nacional de Moçambique decorria um projecto designado de *Português Fundamental* no Departamento de Letras Modernas da Universidade Eduardo Mondlane e, que entre outros objectivos, aspirava à construção de uma matriz vocabular de 2000 elementos. Não pretendo aqui discutir o projecto de elaboração local de um *Português Fundamental* que, em minha opinião, partilhou muitos dos traços caracterizantes da abordagem metodológica de experiências precursoras, em particular a francesa.

Reagindo contra as ideias behavioristas que orientavam a filosofia e a psicologia americana na década de 50, Noam Chomsky argumentava então que toda e qualquer criança aprendia a falar e a compreender uma língua através de uma capacidade estruturada e inata para esse fim. Pinker, viria mais recentemente (1994) a designar essa capacidade de *instinto para a linguagem*. Para Chomsky, o talento congénito para a fala e compreensão evidencia que a consciência verbal assenta num quadro invisível de universais abstractos, que são limitados em número e que são o que faz gerar o número ilimitado de possíveis transformações numa determinada língua. Toda e qualquer língua humana depende de uma gramática generativa e a ênfase recai nas propriedades intrínsecas partilhadas por cada língua. Na realidade a linguística geral moderna

assenta, em grande medida, nos princípios da gramática generativa originariamente definidos por Chomsky há já meio século. O modelo mental por si adoptado mais recentemente é explicitamente computacional e assume a existência de padrões pré-determinados que se diz orientar cada frase que o ser humano fala.

“Chomsky ombreia com Marx, Shakespeare e a Bíblia como uma das 10 fontes mais citadas nas humanidades”⁴ (K.Bloom, ‘The Media Magazine’, p.3, *Mail & Guardian* June 25 to July 1, 2004), e é graças ao importante trabalho de Chomsky sobre a natureza da linguagem que hoje compreendemos melhor alguns aspectos da estrutura da comunicação humana. Mas ao mesmo tempo, se me é permitido, não posso deixar de me interrogar sobre o seguinte: a pretendida e incessante busca dos universais linguísticos não se situará ela própria na mesma lógica das tentativas de desbabelização? Será que quanto mais se enfatiza a problemática da universalidade, mais penumbras sobre o conhecimento e funcionamento da linguagem se vão dissipando?

O livro de Beaugrande (2004), que investiga aspectos do texto e discurso, é de acordo com o mesmo um projecto “para reinventar a voz do autor, reforçando a mudança de enfoque da autoridade estática, sem rosto e assente no poder da escrita académica ‘monolíngue’ para a participação dinâmica, pessoal, assente na solidariedade e em compromisso dialógico com uma multiplicidade de vozes alternativas”⁵. Na sua proposta de agenda ‘ecologista’ para uma abordagem discursiva, de Beaugrande especifica este objectivo do seguinte modo:

A mudança de ênfase é uma reacção às acentuadas tendências registadas no discurso oficial e internacional das duas últimas décadas, quando estandartes como a ‘globalização’, ‘privatização’, ‘racionalização’ ou ‘ajustamento estrutural’ prometem ‘uma vida melhor para todos’ mas apenas a proporcionam a uns quantos poderosos. No novo milénio, o mundo apresenta-se tão agudamente polarizado entre os que têm e os que não têm que pura e simplesmente somos obrigados a declarar de que lado da barricada nos encontramos. Um mandato inovador para um ‘estudo’ como o que aqui se defende apelará para o confronto com os discursos do poder e a elaboração de ‘contra-discursos’ de solidariedade.⁶

“A diversidade linguística no mundo deverá sobreviver apesar da aparentemente irresistível hegemonia da língua inglesa”⁷ (Mazrui e Mazrui, 1998: 51), enquanto os processos de homogenização parece conduzirem sempre a novos processos de homogenização no seu seio, tal como aconteceu com a fragmentação do latim nas línguas românicas. Mas muitas transformações ocorrem silenciosamente porque, hoje em dia, o poder já não tenta confrontar directamente a questão da diversidade, mas tenta sim controlá-la. Como diz Mosquera (2001: 32):

É óbvio que a globalização não consiste de uma inter-conexão efectiva de todo o planeta por meio de uma grelha articulada de comunicações e de trocas. A globalização é sim um sistema radial que se estende de diversos centros de poder com dimensão variada a múltiplas zonas económicas bastante diversificadas. Tal estrutura implica a existência de vastas zonas de silêncio,

praticamente sem ligação entre si ou apenas ligadas indirectamente por via das metrópoles...A globalização melhorou sem dúvida as comunicações a um nível extraordinário, dinamizou e pluralizou a circulação cultural e criou uma consciência mais pluralista. Contudo, fê-lo através dos mesmos canais seguidos pela economia, reproduzindo-se assim, em larga medida, as estruturas do poder.⁸

Dentro de poucas gerações, o bilinguismo e o multilinguismo serão provavelmente práticas generalizadas em todo o mundo. Os sofisticados meios electrónicos de tradução do futuro—que não serão mais extraordinários que os óculos e os meios de apoio auditivo do século passado ou o telefone celular dos dias de hoje—oferecerão às pessoas do terceiro milénio a possibilidade de compreenderem instantaneamente o que está a ser dito em qualquer língua. Dizem os cientistas que não serão precisos intérpretes humanos (um desafio, pois, para a profissão da interpretação, tal como a conhecemos), porque um minúsculo intérprete implantado nos dentes de uma pessoa tornará possível a inter-comunicação à distância ou face a face. A comunicação traduzida reforçará a unidade num milénio destinado a fazer singrar a diversidade, cabendo-nos assim com certeza a oportunidade de nos vermos envolvidos em futuras *Batalhas da Tradução*.

A condição do ser humano unilingue de amanhã poderá vir a ser idêntica à do analfabeto de hoje. Penso—como muitos outros cidadãos do mundo—que a diversidade linguística constitui um dos baluartes da liberdade e que a humanidade continuará certamente a gozar dos efeitos abençoados (dirão os cristãos e não só) da *confusão* de Babel.

Talvez pudéssemos finalmente, e de forma tentativa, fazer uma leitura menos alegórica de Babel, usando o tipo da abordagem metodológica a que nos habituou Kitoko-Nsiku. Na sequência do dilúvio, e após Deus ter feito uma aliança com Noé no sentido dos seus descendentes se multiplicarem e repovoarem a terra, a população de Shinar optou pela sua concentração em torno da cidade, deteve-se na construção de zigurates com os olhos postos no céu, negligenciando assim a determinação divina. Entendida desta forma, a dispersão a partir de Babel corporiza a determinação de repovoar a terra para além da planície iraquiana, abrindo por consequência caminho para a multiplicação de povos e para a fruição de diferentes culturas, em variadas regiões e distintos climas. Assim, a mistura das línguas poderia ser entendida como benção, não como praga, podendo deste modo os herdeiros de Noé sentir-se mais livres para o trabalho e veneração do seu criador através de uma multiplicidade de vozes, diferentes sons e tradições.

Notas

¹ Segundo Calvet (2001: 82), "...o mito de Babel reside na idéia de que para realizar um projecto comum (a construção da torre) era necessário haver uma língua comum: a multiplicação das línguas inviabilizou, pois, este projecto. Incapazes de se compreenderem após a intervenção divina, os homens não conseguiram levar por diante o seu projecto. Disto resulta o entendimento de que o plurilinguismo é uma punição de Deus e que o monolinguismo dos felizes tempos pré-babélicos era preferível". [... le mythe de Babel repose sur l'idée que pour réaliser un projet commun (la construction de la tour) il faut une langue commune: la multiplication des langues a alors rendu ce projet impossible. Incapables de se comprendre après l'intervention divine, les hommes ne purent mener à bien leur projet. Il en découle que le plurilinguisme est une punition de Dieu, et que le monolinguisme des heureux temps prébabéliques lui était préférable.]

² This means that in one hand, God paradoxically occults and reveals woman and serpent wisdom and by the same token woman and serpent also occult and reveal God's wisdom.

³ All its nouns end in *-o*, all its adjectives in *-a*, all its adverbs in *-e*... A tree is *arbo*; a small tree is *arbeto*; a big tree is *arbego*; a forest is *arbaro*...Man is *viro*; woman is *vir'ino*. A husband is *edzo*; a wife is *edzino*. At the base of the language is maleness, anything female is an afterthought.

⁴ Chomsky ranks with Marx, Shakespeare and the Bible as one of the 10 most quoted sources in the humanities.

⁵ For re-inventing the voice of the author, furthering the shift away from the static, faceless, and power-based authority of 'monolingual' academic writing over to a dynamic, personal, and solidarity-based participant in dialogical engagements with a multiplicity of alternative voices.

⁶ The shift in emphasis reacts to dramatic trends in official and international discourse of the last two decades, when operative mantras like 'globalisation', 'privatisation', 'rationalisation', or 'structural adjustment' promise 'a better life for all' but deliver it only to a powerful few. In the new millennium, the world is so sharply polarised between insiders and outsiders that we simply must declare where we stand. A leading mandate for the 'study' advocated here would be to engage with discourses of power and to produce 'counter-discourses' of solidarity.

⁷ Linguistic diversity across the seas is likely to survive in spite of the seemingly irresistible hegemony of the English language

⁸ It should be obvious that globalisation does not consist of an effective interconnection of the whole planet by means of a woven grid of communication and exchange. Rather, it is a radial system extending from diverse centres of power of varying sizes into multiple and highly diversified economic zones. Such a structure implies the existence of large zones of silence, barely connected to one another or only indirectly, via the neometropolises...Globalisation has certainly improved communications to an extraordinary extent, it has dynamised and pluralized cultural circulation, and it has provided a more pluralist consciousness. Yet it has done so by following the very channels delineated by the economy, thus reproducing in good measure the structures of power.

Referências bibliográficas

Abley, M. (2003) *Spoken Here: Travels Among Threatened Languages*. Londres: William Heinemann.

Calvet, L.-J. (2001) La guerre des langues. *Hors-Série Sciences et Avenir*, Décembre 2000/Janvier 2001, 80-5.

de Beaugrande, R.A. (2004) *A New Introduction to the Study of Text and Discourse: Discursivism and Ecologism*. Publicado para Acesso Livre na Internet, Julho de 2004; <http://www.beaugrande.bizland.com>

Kitoko-Nsiku, E (no prelo) Mythos and wisdom in Genesis 3: 1-24 revisited from African tautegorical view. *CLÉ*, Yaundé, Camarões.

Mazrui, A.A. e Mazrui, A.M. (1998) *The Power of Babel: Language & Governance in the African Experience*. Oxford: James Currey.

Mosquera, G. (2001) Notes on globalisation, art and cultural difference. *RAIN Artists' Initiatives Network*, Rijksakademie van beeldende kunsten, Amsterdão.

Ogden, C.K. (1930) *Basic English*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

Ogden, C.K. and Richards, I.A. (1923) *The Meaning of Meaning*. Londres: Routledge.

Pinker, S. (1994) *The Language Instinct*. Nova Iorque: William Morrow.

Fontes

Partes de secções/texto no presente livro já apareceram em diferentes versões noutras publicações. A.J.Lopes e a Imprensa da UEM agradecem às editoras em baixo indicadas a autorização de reprodução de materiais sujeitos a *copyright*. Seguem-se agora as fontes:

- (1985) Schemata theory and contrastive analysis. Comunicação apresentada ao colóquio de linguística de Gregynog, Gregynog, North Wales, UK.
- (1987) The role of prior language knowledge on target language discourse processing. Versão sumarizada in A. Pongweni (ed.) *Second LASU Conference Report* (pp. 12-4). Harare: University of Zimbabwe Press.
- (1992) Considerations on literacy in the promotion of effective learning and use of African languages. In A.J. Lopes (ed.) *The Role of Linguistics in the Promotion of National Languages. Proceedings of the III LASU Conference* (pp. 19-31). Maputo: Imprensa da UEM.
- (1995) The age of re-discovery: The Portuguese language in Mozambique. *Crossroads* 4, 83-7.
- (1997) Language policy in Mozambique: A taboo? Comunicação apresentada ao 1º. Congresso Mundial de Linguística Africana, Kwaluseni, University of Swaziland. In R.K. Herbert (ed.) *African Languages at the Crossroads* (pp. 485-500). Colónia: Rüdiger Köppe Verlag.
- (1997) *Política Linguística: Princípios e Problemas/Language Policy: Principles and Problems*. Maputo: Livraria Universitária.
- (1997) Dualismo na percepção da realidade: Utopia ou alquimia? Aula magna no acto de inauguração do ISCTEM, Maputo. *Folha Linguística* 3, 2-7.
- (1998) English in Mozambique: Jogging the collective memory. Revista da Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos, *Op. Cit.* 1, 39-45.
- (1998) Desnudando relações linguístico-sociais e culturais no domínio do género em Moçambique. V Congresso Luso-Afro-Brasileiro, Maputo. *Congress CD-ROM*.
- (1998) The language planning situation in Mozambique. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 19:5 & 6, 440-86.
- (org.) (1998) *Universidade e Investigação: Comunicações de Maputo*. Maputo: Livraria Universitária.
- (1999) Em direcção ao primeiro *Léxico de Usos do Português Moçambicano*. *Veredas* 3-II, 627-38.

- (1999) Six theses on language planning in Mozambique. Comunicação apresentada ao XX simpósio sobre tradições portuguesas (Europa, América, África, Ásia), UCLA, Califórnia.
- (2001) Language revitalisation and reversal in Mozambique: The case of Xirhonga in Maputo. *Current Issues in Language Planning* 2: 2&3, 259-67.
- (2002) O Português como língua segunda em África: Problemáticas de planificação e política linguística. In M.H.Mateus (org.) *Uma Política de Língua para o Português* (pp.15-31). Lisboa: Edições Colibri.
- (& Siteo, S., Nhamuende, P.) (2002) *Moçambicanismos: Para um Léxico de Usos do Português Moçambicano*. Maputo: Livraria Universitária.
- (2002) Aspectos críticos da alfabetização em Moçambique. Palestra ao seminário de doutorandos em estudos da língua portuguesa, Universidade de Poitiers, França.
- (2003) Alfabetização para a paz e desenvolvimento em Moçambique. Palestra apresentada na conferência/exposição do livro, Centro de Estudos Brasileiros, Maputo.
- (2003) Reflexões sobre a situação linguística de Moçambique. Comunicação plenária ao II Encontro de Professores de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, Brasil.
- (2004) The language situation in Mozambique. In R.B. Baldauf, Jr and R.B. Kaplan (eds) *Africa, Vol.1, Botswana, Malawi, Mozambique and South Africa* (pp.150-96). Clevedon: Multilingual Matters, Language Planning & Policy Series.
- (2004, no prelo) Língua, línguas: Homogeneizar, heterogeneizar? A ser publicado em *Proler*.

Índice remissivo

A

África do Sul | 26; 46; 54; 79 e 113.
acento fonológico | 138.
acronímia | 100.
adequação funcional | 14; 122 e 126.
Afrikaans | 46; 69; 89 e 101.
aldeia global | 92 e 155.
Alemão | 27; 30 e 167.
alfabetização
 crítica | 109; 110 e 111.
 funcional | 109; 110; 111 e 114.
 inicial | 44; 45 e 111.
alfabetizado funcionalmente
alternância
 cultural |
 de código | 96 e 97.
americano | 27; 69 e 174.
Análise
 do Discurso | 13; 14; 123; 125; 151; 152;
 157 e 176.
 de Erros Discursiva | 124 e 128.
 do Género |
 Comparativa | 96.
 Contrastiva | 125; 126; 127; 156.
 do Texto | 151.
Angola | 26; 85; 94; 102; 113 e 151.
antropologia | 158.
aprendizagem de língua segunda | 151.
aquisição
 bilíngue de língua primeira | 60.
 de língua primeira | 59.
 de língua segunda | 59 e 71.
aplicações linguísticas | 152.
Árabe | 87; 115 e 130.
ARPAC | 111.

B

Babel
backshifts
Bambara
base epistemológica
bi-alfabetização inicial
bi-alfabetizado
bi-alfabetização
bilinguismo
 inicial
Brasil
britânico

C

Cabo Verde
CALL
capacitação institucional
cérebro
Cicopi
ciência
Cinyanja
Cinyungwe
círculos concêntricos
Cisena
Cisenga
Cishona
Ciyao
coabitação
código linguístico
coerência
coesão
comentário
competência
 comunicativa
 linguística
comunicamar
concessão
condição pré-alfabetizada
 pós-alfabetizada
conhecimento do mundo
conscientização
Constituição
constitucional
construção clivada

construções passivas
contexto
contraste
cooperação
cotexto
cooperação
CPLP
cultura
de expressão
do silêncio
mundial

D

dada (info.)
DC
desenvolvimento
deslocação à esquerda
dinamismo comunicativo
direitos linguísticos
discursivo
discurso
relatado
religioso
diversidade
linguística

E

Echuwabo
ecologista
editor
Ekoti
elementos enfáticos
elevada diversidade linguística
elite
Elomwe
Emakhuwa
eneke-nti-oba
ênfase
engenharia linguística
erro
escrita
especificidade cultural
Esperanto
esquemático
estatuto remático
estilo

estilística
estratégias lógicas
estruturas cognitivas
estrutura temática
etnocêntrico

F

falante bilingue
fidelidade idiomática
foco
forma
fossilização
Francês
Frelimo
FSP
Fulfulde
função
contemplativa

G

gênero
Gitonga
globalisation
gramática generativa
Guinea Bissau
Gujarati

H

hermeneutic
heterogenizar
Hindi
Holandês
homogenizar

I

identidade
idiomaticidade
idiomatismo
incoerente
incoesivo
incompreensão
INDE
infelicidade
discursiva
infeliz
informacional

Inglaterra
Inglês
 como Língua Internacional
 em Moçambique
intelectual
inteligência artificial
Interlinguagem
IsiZulu
Italiano

K

khehla
Kimwani
Kiswahili
Krio

L

Leste
lexicografia
Léxico de Usos
Lingala
língua
 estrangeira
 franca
 primeira
línguas
 africanas
 asiáticas
linguística
 aplicada comunicacional
 aplicada do desenvolvimento
 aplicada educacional
 clínica
 da paz
 forense
literatura

M

marcadores discursivos
macrolinguística
maioria
Malawi
Malgaxe
marcação
mercado

metáfora
método dos 3 cestos
microlinguística
minoria
mito
modo epistemológico
multicultural
multilingue
Moçambicanismo
monolingué

N

Namibia
nação
NELIMO
neologismos
 dicionarizados
 não-dicionarizados
neurolinguística
nova (info.)
Ngiyana
nomotética
norma

O

Ocidente
ocidental
oralidade
oratura
ordem das palavras
'ordens de aplicação'
oriental
(o) Outro
outra língua

P

parlamento
peso final
pidgin
política de evitação
Portugal
Português
 como Língua Internacional
 Europeu
posição
pragmática

pressuposta (info.)
Primeiro Mundo
print capitalism
processamento discursivo
proibição orientada p/.a assimilação
programas
 bilingues
 de educação bilingue
 de alfabetização
psicologia cognitiva

R

registro
rema
remático
 estatuto
Retórica Contrastiva

S

SADC
Sango
São Tomé e Príncipe
schemata
Shimakonde
simile
siSuati
sociologia
SVO
Swazi
Suazilândia
sinonímia
síntese

T

Tanzania
tautegoria
tecnologia
tema
temático
Terceiro Mundo
tertium comparationis
Timor-Leste
tolerância orientada p/.a assimilação
topical
topicalização
tradução

transcultural
transdisciplina
transdisciplinar
transferência discursiva
translinguístico
Turco

U

UEM
UNESCO
universal
universalizar
Urdu
uso figurativo

V

voz

X

Xichangana
Xirhonga
Xitshwa

Z

Zambia
Zimbabwe
Zulu



Armando Jorge Lopes

ARMANDO JORGE LOPES

Armando Jorge Lopes, linguista e Professor Catedrático moçambicano, lecciona há 41 anos, primeiro no liceu e, depois, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). A sua experiência lectiva alargou-se a vários países, incluindo os EUA, Zimbabwe, França e Brasil, como docente e co-supervisor em programas de doutoramento e pós-doutoramento.

Graduado da UEM, concluiu o Mestrado em Linguística e Ensino do Inglês na *University of York*, UK em 1982 e o Doutoramento em Linguística Aplicada na *University of Wales* em 1986. Fez um Pós-Doutoramento em Linguística Aplicada na *University of Southern California* em Los Angeles (1991), seguido de outro na *University of Cambridge*, UK em 1993.

Orienta na UEM a disciplina da Linguística Aplicada e os seus interesses incluem a análise do discurso, a psicologia cognitiva, a tradução e interpretação, a escrita no Português e no Inglês, a política e planificação linguísticas, a alfabetização, as metodologias de ensino de línguas, o design curricular, a idiomaticidade e a retórica contrastiva. Tem publicados 11 livros e monografias, e apresentou mais de 80 comunicações a conferências em linguística aplicada e línguas, a maior parte das quais publicada em forma de artigos em revistas de especialidade africanas, europeias e americanas ou em forma de capítulos em livro.