

# O ENSINO DE/EM PORTUGUÊS NOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: A IDENTIFICAÇÃO DA LEI DE COERÊNCIA ENUNCIATIVA E O CAMPO DA NÃO CONTRADIÇÃO<sup>1</sup>

David António<sup>2</sup>

**Resumo:** Com este artigo pretendemos identificar a lei da coerência enunciativa, bem como definir o campo da não contradição em torno dos enunciados sobre o ensino de/em Português, dos formandos e formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) da província da Zambézia - Moçambique. Nesse campo, ao nível da formação das estratégias, Foucault (2008) destaca haver, na contradição, *pontos de incompatibilidade, de equivalência e de ligação de uma sistematização* (lei da coerência enunciativa e campo da não contradição de tais enunciados). Para concluir, assumimos que os modelos postos em referência sobre o ensino de/em Português (manifestação da lei da coerência enunciativa e do campo da não contradição) advém do uso na prática da e na diversidade das teorias, em função da heterogeneidade linguística dos inquiridos (contradição enunciativa), no âmbito da tal *ligação da sistematização*.

**Palavras-chave:** Ensino de/em Português. Lei de coerência enunciativa. Contradição discursiva. Campo da não contradição.

## TEACHING IN PORTUGUESE IN TEACHER TRAINING INSTITUTIONS IN MOZAMBIQUE: THE IDENTIFICATION OF THE ENUNCIATIVE COHERENCE LAW AND THE FIELD OF NON-CONTRADICTION

**Abstract:** With this article we intend to identify the law of enunciative coherence, as well as to define the field of non-contradiction around the statements about the teaching of / in Portuguese, by the trainees of the Teacher Training Institutes (IFPs) of Zambézia Province - Mozambique. In this field, at the level of strategy formation, Foucault (2008) points out that there are, in contradiction, *points of incompatibility, equivalence and connection of a systematization* (law of enunciative coherence and field of non-contradiction of such statements). To conclude, we assume that the models mentioned in the teaching of / in Portuguese (manifestation of the law of enunciative coherence and the field of non-contradiction) come from the use in practice of and the diversity of theories, due to the linguistic heterogeneity of the respondents (enunciative contradiction), in the context of such a systematization link.

**Keywords:** Teaching / in Portuguese. Law of enunciative coherence. Discursive contradiction. Field of non-contradiction.

<sup>1</sup> Este capítulo é parte da tese de Doutorado do autor desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá (UEM)/ CAPES – intercâmbio Brasil/Moçambique.

<sup>2</sup> Doutor em Letras pela UEM - Brasil; Docente da Universidade Licungo (UniLicungo) – Moçambique; davidantoniosixpene@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/2966744779379837>.

## Considerações iniciais e âmbito de estudo

Nos, ao nível do *campo de utilização*, apresentamos um sistema de dispersão de elementos ligados ao ensino de/em português nos Institutos de Formação de Professores (IFPs) em Moçambique, como forma de encontrarmos a regularidade entre os seus objetos, sistema de enunciação, conceitos e temas, citando Foucault, em torno da tese sobre a falta de uma política linguística-educacional responsiva, dentre diversos modelos linguístico-metodológicos concebidos por cada formador na condução do ensino de/em português nos IFPs, o que dificulta a instituição de prática (s) pedagógica (s) “uniformizadora (s)” que atente (m) minimamente ao respeito às diversidades linguística e étnica-cultural no ensino e na formação de professores de/em português.

Com este artigo pretendemos (a) identificar a lei da coerência enunciativa, bem como (b) definir o campo da não contradição em torno dos enunciados sobre o ensino de/em Português, dos formandos e formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) de Moçambique. Em volta da constância dos enunciados e de sua identidade (FOUCAULT, 2008a), recordamos que convencionalmente consideramos para o trabalho os grupos/áreas científicas dos (i) formandos (100), dos (ii) formadores de Língua Portuguesa, dos (iii) formadores de Línguas Bantu/Metodologia de Ensino Bilíngue e dos (iv) formadores de Metodologias de Ciências Sociais, de Ciências Naturais, de Educação Física, de Tecnologia de Informação e Comunicação e Organização e Gestão Escolar, num total de 14 - que discursivamente formam posições dos sujeitos. Foram inquiridos sujeitos dos IFPs de Quelimane, Nicoadala, Morrumbala e Alto Molócue, localizados na província da Zambézia. Designaremos em algumas passagens do texto, **Fndo Xn** ao formando, onde o

**X** é o IFP respectivo e **n** o número que o identifica, bem como a **SEn** a sequência enunciativa, **n** o número que o identifica.

Dessa forma, tomaremos em conta, dentro dos grupos/áreas científicas, *o perfil sociolinguístico* como série A, *o português na sala de aula* como série B e *as estratégias teórico metodológicas* como série C. Nesse sentido, questionamos como é identificada a lei da coerência enunciativa e como é definido o campo da não contradição dos enunciados dos nossos inquiridos, na província da Zambézia.

## Procedimentos teórico-metodológicos

Com base na colocação acima, servimo-nos do que Foucault (2008, p. 71-72) definiu como formação das estratégias: “discursos como [...] a gramática, a ciência dos seres vivos, dão lugar a certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que formam, segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas e teorias” para sustentar a nossa análise em volta do ensino e formação do/em português e/ou de práticas metodológicas levadas a cabo pelos formadores dos IFPs e determinarmos “a medida e a forma de sua variação” (FOUCAULT, 2008, p. 172). Para isso, enquadraremos os grupos/áreas científicas **i, ii, iii e iv** que instituímos naquilo que Foucault (2008) havia destacado antes, na contradição, haver pontos de difração no discurso, como é o caso dos *pontos de incompatibilidade, de equivalência e de ligação de uma sistematização*. Estes três pontos, na sua ótica, são esclarecidas pelas “dispersões estudadas nos níveis precedentes [que] não constituem simplesmente desvios, não-identidades, séries descontínuas, lacunas; [podendo] chegar a formar subconjuntos discursivos [...]” (p. 73 grifos nossos). Nesse sentido, podemos “identificar a lei da coerência enunciativa, e, de outro, definir o campo da não contradição” (TASSO; CAMPOS,

2011, p. 84), aspecto que pretendemos observar ao longo da análise. Destarte, a mesma se circunscreve ao que Foucault (2008) esboçou sobre os fatos comparativos entre as formações discursivas, na análise arqueológica.

## Práticas discursivas que configuram pontos de incompatibilidade

Nas séries enunciativas A, B e C dos grupos/áreas científicas ii, iii e iv<sup>3</sup> apresentadas encontramos elementos em aparente contradição, espelhando, respectivamente o **estatuto do português** pelos sujeitos inquiridos, o **contexto de uso** do português na sala de aulas e **as práticas metodológicas** em sala de aula, ou seja, esses elementos estão, de acordo com Foucault (2008), *em pontos de incompatibilidade*, pois “[aparecem] na mesma formação discursiva, sem poderem entrar – sob pena de contradição manifesta ou inconsequência – em uma única e mesma série de enunciados” (p. 73 grifo nosso). Apesar de pertencerem aos mesmos grupos/áreas científicas ii, iii e iv, as enunciações que apresentam não são as mesmas, por terem sujeitos diferentes, tempo, contexto e referencial de enunciação também diferentes, como se pode observar nos quadros em anexo, bem como nos enunciados respectivos. Enquanto ocupantes de uma posição vazia, os sujeitos variam entre os falantes nativos, não nativos e neutros; sujeitos linguisticamente heterogêneo coexistindo na mesma sala de aula, bem como sujeitos com diversidade de modelos linguístico-metodológicos, em um contexto de ensino e aprendizagem. O referencial, se liga às regras de existência para os elementos que aí nomeados e designados inerentes ao ensino do português enquanto primeira língua (L1) e segunda língua (L2) e as práticas didáticas em contexto escolar adstritas.

<sup>3</sup> Apenas analisaremos as séries A e B do grupo/área científica IV, ou seja, o perfil sociolinguístico e o português na sala de aula.

## Práticas discursivas que configuram pontos de equivalência

No entanto, num outro viés, tais elementos incompatíveis se apresentam como alternativa uma da outra, com procedimentos iguais de aparecimento, constituindo àquilo que Foucault (2008, p. 58-59) caracterizou de *pontos de equivalência*, pois,

[...] elementos incompatíveis são formados da mesma maneira e a partir das mesmas regras; suas condições de aparecimento são idênticas; situam-se em um mesmo nível; e ao invés de constituírem uma simples e pura falta de coerência, formam uma alternativa: mesmo que segundo a cronologia não apareçam ao mesmo tempo, que não tenham tido a mesma importância, e que não tenham sido representados, de modo igual, na população dos enunciados efetivos, apresentam-se sob a forma de “ou bem isso... ou bem aquilo.

Interpretando Foucault, tanto os elementos em A e B como em C, seus discursos emanam das mesmas **regras**, que são as vozes da prática: pontos de vista, percepções, sentimentos, compreensão da língua portuguesa e de seus valores, com as mesmas **condições de aparecimento**, cuja superfície de inscrição é a sala de aula, enquanto parte da sociedade multilíngue, onde a coexistência de sujeitos heterogêneos tem lugar na busca de conhecimento através de metodologias responsivas ao contexto. Igualmente, as realidades em A, B e C encontram-se no mesmo **nível** pela horizontalidade nos planos que apresentam e pelo mesmo eixo de significação e de análise. Em contrapartida, os elementos referidos apresentam uma **falta de coerência** entre eles advinda da sua materialidade e sentido, mas constituindo uma **alternativa** na procura de uma “uniformização” na diversidade de práticas teórico-metodológicas dos formadores – também tomando em conta as falas e o posicionamento dos formandos.

Nesse aspecto, o construto da noção de línguas assume-se cronologicamente como estágio

inicial e primordial para a etapa de busca de tais teorias metodológicas para o ensino e formação de e em português nos IFPs, pois, a existência de sujeitos se assumindo como falantes nativos, outros de não nativos e o terceiro grupo se colocando na neutralidade, espelha o seu posicionamento na terceira etapa, quiçá a última e não terminada.

A percepção e a compreensão da situação linguística do português em sala de aula afiguram-se como um estágio intermediário para a abordagem de questões teórico-metodológicas para esse meio por servir de “barômetro” para a tal etapa final e não acabada, conforme temos vindo a referir.

As estratégias teórico-metodológicas propostas pelos sujeitos apontam suas práticas no contexto de diversidade linguístico-cultural, necessárias para estabelecer uma coerência com os elementos das séries A e B.

Numa outra vertente de análise, as alternativas a que Foucault alude “[...] apresentam-se sob a forma de “ou bem isso... ou bem aquilo””, nos faz compreender a pertinência de cada elemento dentro de cada série (A, B e C) para a constituição de uma teoria que seja “uniforme” no ensino para os grupos linguísticos constituintes. Senão vejamos: o ser nativo, não nativo e neutro (séries A) poderá definir o grau e o papel de envolvimento do falante na concepção de um modelo teórico-metodológico, de uma forma alternada e linguístico-culturalmente valorizado; nas séries B: **para os formandos** a situação linguística é condicionada pelo multilinguismo que influencia a aprendizagem da língua portuguesa, propiciando a emergência da variedade do PM (Português de Moçambique) a par da variedade do PE (Português Europeu) e **para os formadores** a percepção da situação linguística incide na alusão da coexistência da LP (PE e PM) e das LBs (Línguas Bantu), criando outro espaço para a LP (Língua Portuguesa), vai-se permitir, igualmente, uma alternância entre eles e a valorização dos pontos de vista dos sujeitos para a

concepção de uma teoria linguístico-metodológica em meio a essa diversidade. Por último, as séries C, fornecendo a eficácia, não eficácia e a neutralidade quanto às metodologias que se usam, bem como a satisfação, não satisfação e a neutralidade atinente às mesmas para a formação do professor, aludida pelos sujeitos da prática linguístico-pedagógica, propiciará a busca de uma regularidade discursiva no meio a essa diversidade de práticas, através da formação uma alternativa entre eles.

### **Práticas discursivas que configuram pontos de ligação de uma sistematização**

É nesse sentido que olhando para a nossa materialidade, observamos uma realidade linguístico-pedagógica que nos leva estabelecer *pontos de ligação de uma sistematização* (FOUCAULT, 2008), isto é, “a partir de cada um desses elementos, ao mesmo tempo equivalentes e incompatíveis, uma série coerente de objetos, formas enunciativas, conceitos, foram derivados [...]” (p. 73 grifo nosso).

A formação das estratégias a partir dos elementos das séries A, B e C subsidiam a concepção de “novas” teorias ligadas às metodologias de ensino ante à diversidade linguístico-cultural e metodológica em sala de aula praticada pelos sujeitos da pesquisa. Assim, tomando em conta que os elementos dessas séries denotam incompatibilidade e equivalência, a questão que se coloca é quais elementos coerentes, formas enunciativas e conceitos podem ser derivados por conta a se obter uma alternativa de novas teorias?

Nas séries A dos grupos/áreas científicas em análise subjaz a questão do falante-nativo, não-nativo e o neutro na referência ao nível do português. Vamos considerar o falante-nativo como o que Davies (1991, p. 17) indica ser aquele que fala uma certa língua “como língua-materna, como língua primeira, como língua dominante, como

língua de casa” - apesar de Lopes (2004) considerar esse conceito como um mito, de que ele “é o ponto de referência e o centro de tomada de decisão em questões de linguagem” (p. 81) - ficando na condição de falante não-nativo o “falante do Português como L2” (LOPES, 2004, p. 80) ou das variedades não nativas (VNN). A neutralidade vai ser vista enquanto posição subjetiva de um conhecimento sobre o estatuto do português em oposição a uma posição objetiva e de consenso práxis da ciência. Na ótica de Lopes (2004), atinente ao ensino da língua em contextos não-nativos, “qualquer [...] professor falante da língua portuguesa como L1 [nativo], se encontra em princípio em melhor posição para saber o que é apropriado em termos de utilização da língua e, desta forma, definir que objetivos podem ser atingidos” (p. 79). Do mesmo modo, ele considera, em contrapartida, que “em muitos casos é o professor falante não-nativo, isto é, o professor falante de português como L2, que sabe o que é mais apropriado em contextos de aprendizagem de língua e que precisa de intervir para se alcançar estes objetivos” (p. 80).

Partindo do princípio de que a sociedade moçambicana é coabitada por esses dois grupos de falantes e pelos neutros, bem como que nessa mesma sociedade a prática linguística tende para o uso do PM, portanto o português falado como L2, configura um cenário em que o papel linguístico-cultural de todos, quer como utilizadores da língua, quer como provedores de contextos de aprendizagem, é indispensável na teorização de metodologias para o ensino, estabelecendo uma coerência entre os elementos constituintes e respondendo à heterogeneidade linguística manifestada pelos sujeitos da nossa pesquisa e garantindo a inclusão de todos no processo de

ensino e aprendizagem, como se esquematiza na figura abaixo:

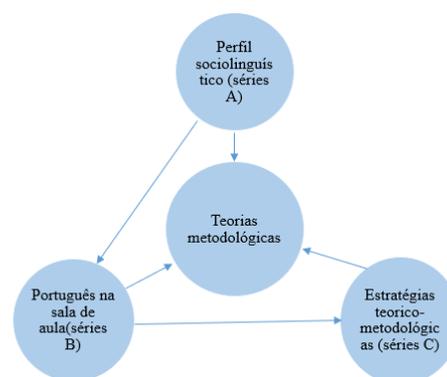


Figura 1: Processo de coerência e pontos de ligação de uma sistematização dos elementos de uma teorização

Fonte: António (2018)

Os formadores que se assumem como falantes-nativos têm o português como língua materna/L1, em função disso considerá-lo na sua variedade do PE, com a sua componente cultural e normativa, buscando estratégias de sua utilização, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar com a formação. Deve-se ter em conta que, em razão de o PE ser a norma-padrão no país e, muitas vezes, qualquer padrão se cingir ao rigor da escrita e tal como tende a demonstrar a prática de interação social do português no país, é importante que esse grupo de professores tomem em conta as questões gramaticais e seus desvios por conta da heterogeneidade linguística dos formandos. Tal escrita, de acordo com Marcuschi (1997), “seria, para além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades” (p. 126), ou seja, tomando em conta o universo multilíngue em que tal produção se observa por um falante com competência de uma L1, nessas duas modalidades distintas

de uso da língua (fala e escrita), mas que se complementam. A nossa análise se cinge para o fato de que o PE padrão no país se constitui como uma “variedade escrita” (LOPES, 2004, p. 78), em meios institucionais, mas tendencialmente, o que se observa na prática é que a variedade falada se caracteriza como uma L2. Talvez essa falta de polarização – mas sim contradição – entre a fala e a escrita se explique pela desconstrução a que é sujeita no projeto derrideano, tal como Uyeno (2003, p. 298) que considera a escrita, tal como a fala, passível da *différance*, tomando-a não como uma simples função de representação da fala. Esta, nesse caso, possui, na sua ótica, “um significado fônico e um significado mental” (p. 298). Entendemos que nessas duas modalidades há possibilidades de exercício da escrita e da fala do português nos mecanismos que está ocorrendo.

Por outro lado, aos formadores falantes não-nativos do português lhes caberá a tarefa de interação em situações da prática por meio dessa língua no processo de ensino e aprendizagem, usando materiais autênticos, de sua prática do dia-a-dia, com a incidência para a oralidade - e sua dimensão do letramento. Deve-se supor que tais estratégias teriam formandos - também vistos como falantes - e a sala de aula como o ponto comum de sua aplicação pelos formadores, neste caso também como falantes e, quer encarando o Português como disciplina, para formadores da área de língua portuguesa e do ensino bilíngue, quer como meio de ensino, para formadores que não são da área de língua. Dessa forma, se sairá do “modelo do biopoder” presente nas práticas de exercício do poder que se valem do Plano Curricular de Formação de Professores Primários (PCFPP) por nele se exercem, concebido nesse dispositivo como algo pronto e não flexível. Parte-se de princípio que a heterogeneidade linguístico-cultural dos formandos será acomodada pelo fato

de os mesmos serem igualmente falantes-nativos, não-nativos e mesmo neutros do português.

Nesse sentido, as estratégias que seriam montadas pelos formadores falantes-nativos poderiam ser assimiladas tanto pelos formandos falantes-nativos – com maior familiaridade – como pelos formandos falantes não-nativos – podendo ser com um grau de dificuldade. O mesmo, as estratégias avançadas pelos formadores falantes não-nativos poderiam ser assimiladas pelos formandos falantes-nativos – com um grau de dificuldade – como pelos formandos falantes não-nativos – igualmente com um grau de familiaridade. No entanto, atendendo o neutro dos sujeitos formadores e dos sujeitos formandos como parte da heterogeneidade, assumimos que o seu papel se daria no funcionamento dos dois grupos, seja com olhar paralelo, seja com outro olhar de conhecimentos, pondo em atenção que a língua e seu funcionamento são dinâmicos e flexíveis.

## **A busca de uma lei da coerência enunciativa e definição da não contradição dos enunciados do ensino do/em Português**

A derivação da coerência dos elementos, as formas enunciativas e os conceitos pode ocorrer em torno da procura de uma teoria metodológica para o ensino nos IFPs também pode ser concebido tomando como foco os elementos das séries B, em uma ligação sistemática com os das séries A. Em razão disso, o estatuto de falante-nativo, falante não-nativo e falante-neutro vai ter sua influência na repetição dos enunciados, embora com uma posição sujeito diferente e em um outro momento. Nos elementos das séries B extrai-se percepções como valorização e ensino da norma padrão, valorização do PM, valorização do PE e do PM, utilizar a LP de forma homogênea, utilização da LP

e das Línguas Bantu (LBs) do dia-a-dia, incluindo no ensino. Estas percepções são de sujeitos que convivem num ambiente multilíngue em sala de aula com o ensino de/em português como seu referencial. Esses sujeitos perfazem o falante-nativo, o falante não-nativo e o falante-neutro.

Com o primeiro elemento (falante-nativo) cobre-se a necessidade de presença do PE, enquanto variedade tomada como padrão e com falantes-nativos no país, bem como a imprescindibilidade do ensino da norma-padrão. Ao mesmo tempo, com o segundo elemento (falante não-nativo), ressalta-se o desejo da presença do PM em ambientes oficiais e de ensino, já que na prática do cotidiano ele já circula como uma “norma descritiva”.

Um elemento que nos parece novo nesta instância das séries B e que tem sua gênese nas séries A é a vontade expressa de coexistência na mesma sala de aula do PE e do PM, mercê da convivência de falantes-nativos e não-nativos na mesma, mas com um respeito à diversidade linguístico-cultural do intervenientes. No entanto, essa vontade é contrariada pelos sujeitos que tomam a LP como um construto homogêneo, ignorando a existência das variedades dessa língua (PE e PM) e conseqüentemente da existência de falantes-nativos e não-nativos da mesma língua. Por um lado, esse posicionamento pode ser compreendido de uma forma áspera, já que expressa uma visão em que o português deva ser olhado como um símbolo ilusionista e fracassado de unidade nacional, eixo modernista que vigorou durante anos nas nossas sociedades para sufocar as diferenças e que, aliás, foi o argumento usado para a adoção do português como oficial no país, agenciado pelo dispositivo do pacto de segurança, por um lado, por mostrar uma característica de um poder pautado em vontade de verdade e, por outro pelo dispositivo da exclusão pela língua, visibilizando a existência

de um princípio segregacionista de escolha e de controlo da língua.

Observa-se, por esse meio, que o posicionamento manifestado acima tem sua expressão numa sociedade incisivamente heterogênea e marcada por enorme diversidade, no caso do nosso estudo, linguístico-cultural e étnica. Por outro lado, o mesmo posicionamento pode ser esquematizado na sua forma de docilidade por fazer parte intrínseca dessa heterogeneidade e propiciar a busca de um critério uniforme de ensino no meio dessa diversidade em referência.

Em decorrência da ligação da sistematização dos elementos em estudo, percebemos claramente que há uma derivação dos elementos nas séries B inerente à utilização da LP e das LBs do dia-a-dia, incluindo no ensino, visto que o elemento que se apresentou como homogêneo no parágrafo anterior (utilização da LP) é visto com expectativa enquanto agregado às LBs na materialização do processo de ensino e aprendizagem, de maneira que as LBs são na sua maioria consideradas nas séries A como L1 por aqueles indivíduos que têm o português como L2, ressaltando também a vontade de expressão cultural. Assim, introduz-se mais um elemento ligado ao falante-nativo (o das LBs), a par do nativo (do português) e não-nativo (do português), tal como se deu referência nas séries A. Começa-se, dessa maneira, a se desenhar um clima de resistência - contra o segundo grupo - na acepção de Foucault, buscando visibilidade, pela ampla participação do primeiro e do terceiro grupos de sujeitos na concepção de uma teoria metodológica.

Destarte, na ligação da sistematização na busca de uma regularidade que propicie uma teoria metodológica (coerência dos objetos, formas enunciativas e novos conceitos) entre os elementos das séries A e B com as séries C, sobre as estratégias teórico-metodológicas (ETMs),

encontramos os elementos falante-nativo (PE), falante não-nativo (PM), um terceiro elemento associado à estes dois, o falante-nativo e não-nativo (PE e PM) e um quarto que se associa ao falante-nativo e LBs (Ensino Bilíngue (EB)), que povoam o universo do português na sala de aula, atrás mencionado (relação falante/língua). Nessas séries importa perceber como tais elementos influenciam as ETMs. Nesse sentido, buscamos os princípios que aludimos nas séries A, sobre a tendência de a escrita ser o realce da língua padrão, no caso o PE, e uma tendência de a oralidade ser mais realçada pela variedade do PM, com base em memória histórica da prática da linguagem. Com efeito, percorrendo as habilidades da Língua Portuguesa que concebemos para a análise nas ETMs, o caso da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística, observamos que a primeira habilidade é preenchida pelos elementos das ETMs virados para a variedade do PM, do PE, o PE/PM, a LP e a LP/LBs, bem como de um Ensino Bilíngue, pressupondo o envolvimento de falantes nativos e não-nativos do português e nativos das LBs e também de uma forma bilíngue (PE/PM; LP/LBs), tal como mostra a percepção dos nossos inquiridos (formandos): estudo dos sons da fala, técnicas de comunicação oral em língua corrente, Ensino Bilíngue ou de duas variedades, elaboração conjunta e o erro. Este cenário iria ao encontro da nossa proposta apresentada para as séries A de ser o falante não-nativo apropriado para estar no centro do processo de ensino e aprendizagem.

A segunda habilidade, a da leitura, mostrou enunciados nas ETMs usadas pelos formadores que apontam para a satisfação dos mesmos falantes apontados na habilidade da oralidade (nativos e não-nativos do português e nativos das LBs e também de uma forma bilíngue), de acordo com as percepções seguintes dos formandos: leitura e interpretação de textos verbais e não verbais; leitura silenciosa, oral coral, individual, em grupo;

ensino de línguas ao nível fonético, morfológico, sintático e semântico. Compreendemos que essas estratégias enquanto regularidade manifestada pelos enunciados marcam o ensino da leitura em língua portuguesa, quer pela estratégia de correção (norma-padrão e português língua-nativo) como em “quanto a leitura os formadores usam estratégias teórico-metodológicas **corrigir** minuciosamente as pausas, os pontos, as durações, vocábulos ou acentuações de um jeito específico (FndoN16 grifos nossos)”, quer pelo foco ao objetivo como em “quanto a leitura é de ensinar a crianças a saber ler **sem dificuldades** (FndoN3 grifos nossos)”, pressupondo o uso de meios linguísticos variados e disponíveis na prática linguístico-social.

As habilidades da escrita e da análise linguística fazem-nos perceber tendências de utilização da língua com um cariz padronizado e normatizado, considerando o envolvimento do padrão, para a primeira habilidade, da norma para a segunda habilidade, bem como do cruzamento dos dois focos (padrão e norma) para ambas habilidades, uma vez funcionarem imbricados. Para isso, compreendemos que o foco do PE e, por conseguinte, assimilado pelo falante-nativo, poderia se direcionar para questões de definição dos objetivos ligados a utilização e ao ensino da língua, uma vez constituir a norma e o padrão legalmente instituído no país. Porém, os enunciados dos sujeitos participantes da pesquisa mostram marcas dos falantes-nativos e não-nativos do português e também de uma forma bilíngue (PE/PM) no ensino e na aprendizagem das ETMs. Observemos as sequências enunciativas (SE) abaixo que referenciam a escrita:

SE 1: Quanto a escrita os formadores de um jeito específico ensinam e **corrigem** a ortografia, caligrafia **sem a intervenção das línguas moçambicanas** (FndoN16 grifos nossos).

Percebemos nesta SE que o FndoN16 se fixa no ensino da escrita com o uso de uma

variedade do português que não tenha influência das LBs, ou seja o PE, assegurando sua identidade no respeito ao padrão da língua instituído, como mostra a oração “[...] **sem** a intervenção das línguas moçambicanas”, realçada pela preposição “sem” que a relaciona com a anterior por subordinação para marcar o sentido de ausência.

Portanto, situação idêntica podemos perceber na prática de utilização da habilidade ligada a análise linguística em que as respostas dos nossos informantes fazem-nos perceber que a norma pode ser concebida tanto nas variedades do PE e do PM, como no PE/PM juntas, de acordo com a SE que se segue:

SE 2: Os mecanismos para amenizar o Português como L1 e como L2 é de corrigir o Português da Leitura de L2 (FndoMol3 grifos nossos).

Na SE 2 entendemos que o FndoMol3 faz referência ao uso das regras do PE nessa habilidade, corrigindo qualquer forma normativa fora dos padrões do PE como apresenta o nome predicativo do sujeito “[...] é de corrigir o português da Leitura de L2”. Tal como na escrita, nessa habilidade as marcas do PM também são visíveis. Em “[...] os formadores não diferenciam por não se notar que pouco o português como L1 e com L2”, o FndoQ9 faz-nos compreender a paridade que estabelece às variedades do PE e do PM na utilização em questões normativas da língua, criando, a nosso ver, um reducionismo à prescrição legalmente instituída.

Depreendemos por essa reflexão que a prática dos formandos e dos formadores revelam que as questões da escrita e da análise linguística que caracterizam o padrão e a norma do português em sala de aula podem ser penetrados pela oralidade que caracteriza a emergência da variedade do PM presente nessas esferas, dando corpo ao

caráter linguisticamente heterogêneo, diferenciado, contraditório e conflituoso próprio da sociedade em estudo.

## Considerações finais

A partir da nossa reflexão em torno do tema proposto, entendemos que se abre uma possibilidade de ocorrência de dois cenários que mostram, em primeiro lugar, a falta de visibilidade das ETMs aplicadas pelos formadores, uma vez serem apresentadas como estando na invisibilidade para os formandos, pois, estes não as assimilam e, em segundo lugar, a falta de “uniformização” linguística devido à diversidade das ETMs usadas de maneira “não uniformizada” pelos formadores, em função, tal como depreendemos, dos seus estatutos linguísticos.

Nesse caso, assumimos que os modelos metodológicos postos em referência no trabalho advêm do uso na prática da e na diversidade de ETMs para as habilidades do português requeridas, em função da heterogeneidade linguística dos sujeitos do ensino (formadores) e de aprendizagem (formandos).

Em função de tal fato, entendemos que teoria (s) metodológica (s) para o ensino e formação do/ em português nos IFPs valoriza (m) os sujeitos envolvidos – na heterogeneidade - de acordo com a sua condição estatutária do português (falante-nativo e não-nativo do português, nativo e não-nativo das LBs, o falante da norma, o falante que se caracteriza pela neutralidade e o falante da invisibilidade – que não percebe a existência das ETMs), suas posições, suas convicções, seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, seus papéis no construto dessa língua e do seu ensino e sem apetência a uma ideia de completude. Esses pressupostos consubstanciam a derivação de uma lei de coerência enunciativa e ao mesmo tempo define o campo da não contradição em torno

dos enunciados sobre o ensino de/em Português nos IFPs na Zambézia, a partir da equivalência e incompatibilidade dos elementos das séries A, B e C referenciadas no trabalho.

e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003. p. 291-304.

**Submissão: 09 de novembro de 2019.**

**Aceite: 17 de novembro de 2019.**

## Referências bibliográficas

ANTÓNIO, D. *Regimes do olhar e do dizer o português como língua de ensino e a formação de professores nos Institutos de Formação de Professores em Moçambique*. 2018. 315 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2018.

PATEL, S. *Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. 2012. 262 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, São Paulo, 2012.

DAVIES, A. *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1991.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária. 2008.

LOPES, A. J. *A Batalha das Línguas: perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM. 2004. p. 75-76.

MARCUSCHI, A. L. Oralidade e a escrita. *Signótica*. nr 9. P. 119-145. Jan/Dez, 1997.

TASSO, I. E CAMPOS, J. G. S. Fronteiras do social na iconografia portinariana: Identidade e Representação do Corpo Negro Feminino em (Con)tradições. In: POSSENTI, S.; BENITES, S. A. L. *Estudo do Texto e do Discurso: Materialidades Diversas*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011. p. 83-104.

UYENO, E. Y. A relação eficiência-Eficácia no ensino de línguas (materna e estrangeira). In: CORACINI, M. J. R. F. E BERTOLDO, E. S. (orgs.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna*