

**UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE**

**FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS**

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE: PAPEL DO  
CONTEXTO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE  
ALUNOS DA 7ª CLASSE**

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a  
obtenção do grau de Doutor em Linguística

**Carlito António Companhia**

Maputo, Abril de 2016

UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE  
FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS

**AQUISIÇÃO DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE: PAPEL DO  
CONTEXTO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE  
ALUNOS DA 7ª CLASSE**

Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção  
do grau de Doutor em Linguística por Carlito António Companhia

**O Júri**

Prof. Doutora Inês Machungo (Presidente)

---

Professora Doutora Perpétua Gonçalves (Supervisora)

---

Prof. Doutora Cristina Martins (Arguente Principal)

---

Professora Doutora Hildizina Dias (Arguente Convidada)

---

Prof. Doutor Marcelino Liphola (Vogal)

---

Maputo, Abril de 2016

## DECLARAÇÃO

“Declaro que esta tese nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ele constitui o resultado do meu labor individual. Esta tese é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística no Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane”

## AGRADECIMENTOS

A trajetória que levou à conclusão deste trabalho foi longa. Graças a um inestimável apoio e encorajamento de várias pessoas, foi possível chegar a este ponto. Quero expressar o meu reconhecimento profundo e sincero a todos que emprestaram a sua valiosa colaboração e encorajamento necessários para a sua realização.

Agradeço, MUITO especialmente, à Professora Doutora Perpétua Gonçalves por me ter compreendido e apoiado de uma forma particularmente singular – mesmo com as minhas dificuldades. Com o seu saber, ela orientou-me, ensinando-me várias coisas. Confesso que, com ela, aprendi bastante e continuarei a aprender muito mais ainda. Por essa razão, considero-me uma pessoa com sorte por, mais uma vez, ter cruzado o seu caminho no meu percurso académico.

Ao Professor Doutor Armindo Ngunga e aos Prof. Doutores Gregório Firmino, Carlos Manuel, Feliciano Chimbutane, Inês Machungo, Nataniel Ngomane (FLCS) e Arlindo Siteo (FacEd) agradeço o apoio multifacetado que me proporcionaram quer sob forma de bibliografia, quer sob a forma de apoio moral, incluindo a discussão de determinados tópicos relacionados com o trabalho.

Aos drs. Mário Albino, Estácio Rajá e Orton Malipa (Direcção de Finanças da UEM), agradeço o apoio na tramitação bastante célere de alguns “expedientes” relativos ao pagamento de propinas. Também agradeço aos drs. José Camilo Manusse, Manuel Guissemo, Baltazar Muianga, Julieta Langa (FLCS), Vasco Manjante (Gabinete de Cooperação da UEM), Manuel Cumbe, Alberto Mulenga e ao eng. Felisberto Langa (Faculdade de Ciências da UEM) pelo apoio de vária ordem.

Aos meus colegas de Doutoramento (Edição 2011), especialmente ao Lourenço Lindonde e à Alice Sengo, pelo companheirismo demonstrado. Obrigado pelas palavras de conforto que sempre partilhamos...

A todos os meus colegas da secção de português da FLCS, especialmente aos drs. Víctor Cumbana, Francisco Vicente, Conceição Siopa, e à Doutora Leonarda Menezes pela troca de impressões e apoio de vária ordem ao longo da elaboração deste trabalho; ao dr. Osvaldo Guirruogo que, enquanto chefe da secção (2008-2013), me ajudou a viabilizar o processo de formação; à dr<sup>a</sup> Benilde Vieira (actual chefe de secção) que, em vários momentos, compreendeu a minha situação de docente-estudante.

Aos professores, alunos e Direcções das Escolas Primárias onde efectuei a recolha de dados para a presente pesquisa, agradeço o acolhimento e a simpatia com que me receberam nos diferentes momentos do meu trabalho.

Aos meus amigos que suportaram muitos desabafos durante a elaboração deste trabalho, especialmente ao Aurélio António, João Maunze, Amós Matavele, Osvaldo Saldanha, Maneto Calmo e Araújo Domingos agradeço profundamente. Com eles, aprendi que os obstáculos, para além de nos tornarem mais fortes, devem ser vistos como mais um momento do nosso percurso... Obrigado, por tudo isso.

À Flávia, minha esposa, agradeço o seu apoio. Ela viveu intensamente as minhas angústias nas etapas mais difíceis e delicadas da elaboração deste trabalho. Estendo este agradecimento ao Sócrates e à Ágatah Larissa, meus queridos filhos, que suportaram longos períodos da minha “ausência em presença”.

Aos meus pais, Mateus António Companhia e Maria Bernardo endereço também palavras de agradecimento pelos conselhos que sempre me transmitiram. De um modo especial, à minha mãe pelos enormes sacrifícios consentidos...(reticências).

A todos os que aqui não foram mencionados – são várias pessoas nesta lista – mas que, acreditando em mim, directa ou indirectamente, contribuíram para o sucesso deste trabalho.

## ÍNDICE

Lista de símbolos e abreviaturas.....	viii
Lista de quadros e figuras.....	x
Resumo.....	xii
<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....</b>	<b>ix</b>
1.0. Introdução.....	1
1.1. Antecedentes da pesquisa e motivação.....	1
1.2. Objectivos e delimitação do objecto de estudo .....	3
1.3. Hipótese de investigação .....	5
1.4. Estrutura da dissertação.....	6
<b>CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO SOCIOHISTÓRICO .....</b>	<b>8</b>
2.0. Introdução.....	8
2.1. Situação sociolinguística de Moçambique .....	8
2.3. Dinâmica da implantação e difusão do português em Moçambique .....	10
2.4. Características gerais das zonas urbanas, suburbanas e rurais em Moçambique .....	14
<b>CAPÍTULO III – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>16</b>
3.0. Introdução.....	16
3.1. Estudos sobre as gramáticas de interlíngua dos aprendentes do português L2 .....	16
3.1.1. Estudos sobre os estágios intermediários das gramáticas de interlíngua .....	17
3.1.2. Estudos sobre o papel da transferência linguística na aquisição do português L2 ....	20
3.1.3. Estudos sobre o padrão de desenvolvimento linguístico na aquisição do português L2 .....	21
3.2. Estudos sobre o papel de factores sociais na variação do português de Moçambique. 23	
3.3. Estudos sobre as atitudes linguísticas dos falantes em relação ao português e às línguas bantu .....	26

CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	29
4.0. Introdução.....	29
4.1. Aquisição da linguagem .....	29
4.2. Aquisição da morfologia flexional .....	34
4.3. Papel do contexto social na aquisição de linguagem.....	36
4.4. Aquisição de língua em contextos de língua segunda .....	41
4.4.1. Acesso à língua-alvo em contexto natural.....	41
4.4.2. Atitudes e orientações motivacionais .....	42
CAPÍTULO V – FLEXÃO VERBAL EM PORTUGUÊS.....	44
5.0. Introdução.....	44
5.1. Estrutura morfológica básica da palavra em português.....	44
5.3. Flexão de verbos irregulares em português .....	50
5.3.1. Alternância da vogal do radical .....	51
5.3.2. Alternância da consoante do radical.....	52
5.3.3. Alternância da vogal e consoante do radical .....	52
5.3.4. Alternância de radical verbal.....	53
5.4. Contextos sintáticos de ocorrência do conjuntivo .....	53
CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	55
6.0. Introdução.....	55
6.1. Metodologias de pesquisa e de recolha de dados nos estudos sobre a aquisição de língua .....	55
6.2. Instrumentos de recolha de dados.....	56
6.2.1. Teste de elicitación .....	57
6.2.2. Questionário sociolinguístico .....	59
6.3. Administração dos instrumentos de recolha de dados.....	60
6.4. A amostra.....	62
6.5. Considerações éticas.....	64

CAPÍTULO VII – ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	65
7.0. Introdução.....	65
7.1. Resultados do teste de elicitación .....	66
7.1.1. Apresentação geral .....	66
7.1.2. Análise dos resultados .....	68
7.1.2.1. Desvios na categoria “alternâncias morfofonológicas” .....	68
7.1.2.2. Desvios na categoria “selecção incorrecta de tempo/modo verbal” .....	70
7.1.2.3. Desvios na categoria “sem resposta” .....	71
7.1.3. Síntese dos resultados do teste de elicitación .....	73
7.2. Resultados do questionário sociolinguístico .....	74
7.2.1. Acesso à língua portuguesa em contexto natural .....	74
7.2.1.1. Formas interactivas de acesso à língua portuguesa .....	75
7.2.1.2. Formas não-interactivas de acesso à língua portuguesa .....	84
7.2.2. Atitudes e orientações motivacionais .....	87
7.2.2.1. Atitudes em relação ao uso do português e das línguas bantu .....	87
7.2.2.2. Orientações motivacionais em relação à aprendizagem do português e das .....	90
7.2.3. Síntese dos resultados do questionário sociolinguístico.....	92
7.3. Síntese da análise dos resultados.....	93
CAPÍTULO VIII – CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO.....	96
8.0. Introdução.....	96
8.1. Conclusões.....	96
8.2. Implicações do estudo .....	98
8.3. Perspectivas de investigação .....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

## ANEXOS

Anexo I – Teste de elicitación.....	i
Anexo II – Questionário sociolinguístico.....	iii
Anexo III – Ficha do Informante.....	v
Anexo IV – Perfil sociolinguístico dos informantes.....	vi

## LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

ADJ – Adjectivo

ADV – Advérbio

AL2 – Aquisição de Língua Segunda

Conj - Conjugação

F – Feminino

FLEX – Flexão

GG – Gramática Generativa

GU – Gramática Universal

INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

IT – Índice Temático

LB – Língua Bantu

LE – Língua Estrangeira

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

M – Masculino

N – Nome

OD – Objecto Directo

OI – Objecto Indirecto

[- pl] – Singular

[+ pl] – Plural

PE – Português Europeu

PM – Português de Moçambique  
PN – Pessoa-Número  
POM – Português Oral de Maputo  
R – Rural  
RADJ – Radical Adjectival  
RADV – Radical Adverbial  
RN – Radical Nominal  
RV – Radical Verbal  
S – Suburbana  
SCOMP – Sintagma do Complementador  
SN – Sintagma Nominal  
SP – Sintagma Preposicional  
TADJ – Tema Adjectival  
TMA – Tempo-Modo-Aspecto  
TN – Tema Nominal  
TRB – Tempo de Residência no Bairro  
TV – Tema Verbal  
U – Urbana  
V – Verbo  
VNN – Variedades Não-Nativas  
VT – Vogal Temática  
̄ – Atemático  
∅ – Vazio  
% – Percentagem

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro I.	Línguas bantu mais faladas em Moçambique.....	9
Quadro II.	Grupos populacionais de Moçambique em 1945.....	11
Quadro III.	Escolas de vários graus de ensino oficial em Moçambique (1945-1973).....	12
Quadro IV.	Evolução da percentagem de falantes de português em Moçambique.....	13
Quadro V.	Sufixos TMA identificáveis em português.....	48
Quadro VI.	Sufixos PN identificáveis em português.....	49
Quadro VII.	Verbos irregulares seleccionados para o teste por tipo de alternância.....	57
Quadro VIII.	Perfil sociolinguístico dos informantes.....	63
Quadro IX.	Resultados gerais do teste de elicitacão.....	67
Quadro X.	Desvios referentes à categoria “alternâncias morfofonológicas”.....	69
Quadro XI.	Desvios referentes à categoria “selecção incorrecta de tempo/modoverbal”.....	70
Quadro XII.	Desvios referentes à categoria “sem resposta”.....	71
Quadro XIII.	Distribuição dos verbos afectados na categoria “sem resposta” (presente).....	72
Quadro XIV.	Distribuição dos verbos afectados na categoria “sem resposta” (imperfeito).....	73
Quadro XV.	Língua de comunicação dos pais.....	75
Quadro XVI.	Língua de comunicação com os pais.....	76
Quadro XVII.	Língua de comunicação com os irmãos.....	77
Quadro XVIII.	Língua de comunicação com os avós.....	77
Quadro XIX.	Língua de comunicação com os amigos.....	78
Quadro XX.	Relação entre a língua de comunicação com o pai e a língua materna dos informantes.....	79
Quadro XXI.	Relação entre a língua de comunicação com a mãe e a língua materna dos informantes.....	80

Quadro XXII.	Relação entre a língua de comunicação com os irmãos e a língua materna dos informantes.....	81
Quadro XXIII.	Relação entre a língua de comunicação com os avós e a língua materna dos informantes.....	82
Quadro XXIV.	Relação entre a língua de comunicação com os amigos e a língua materna dos informantes.....	83
Quadro XXV.	Informantes que ouvem rádio.....	84
Quadro XXVI.	Informantes que vêem televisão.....	85
Quadro XXVII.	Informantes que lêem jornais.....	85
Quadro XXVIII.	Informantes que lêem outro tipo de literatura.....	86
Quadro XXIX.	Línguas preferidas na comunicação com os pais.....	87
Quadro XXX.	Línguas preferidas na comunicação com os irmãos.....	88
Quadro XXXI.	Línguas preferidas na comunicação com os amigos.....	89
Quadro XXXII.	Línguas que os informantes gostariam de aprender melhor.....	90
Quadro XXXIII.	Razões para a aprendizagem do português e das línguas bantu.....	91
Figura 1.	Estrutura morfológica básica da palavra.....	44

## RESUMO

Esta tese trata do papel do contexto social - urbano, suburbano e rural - no desenvolvimento linguístico em português de alunos da 7ª classe em Moçambique. Para o efeito, o estudo analisa a relação entre a aquisição de áreas periféricas e complexas da gramática com particular referência à flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo e o acesso à língua portuguesa em contexto natural em diferentes zonas de residência. Esta investigação é complementada por uma análise das atitudes dos informantes destas zonas em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como das orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas.

Tendo vista o enquadramento do processo de aquisição da linguagem, o presente estudo adopta o quadro teórico concebido no âmbito da Gramática Generativa (GG). Neste modelo, defende-se que a aquisição, sendo guiada pelos princípios e parâmetros da Gramática Universal (GU), ocorre por exposição ao *input* que permite a convergência com a língua-alvo. Parte-se do princípio segundo o qual o contexto social influencia a qualidade e a quantidade do *input* a que os aprendentes estão expostos no processo de aquisição, e que por seu turno, a frequência de exposição à língua-alvo se afigura como um factor de relevo para a aquisição das propriedades periféricas e complexas da gramática. Além disso, assume-se que o contexto social também influencia as atitudes dos aprendentes de uma língua em relação a diferentes dimensões da língua e cultura-alvo.

A amostra é constituída por 60 alunos da 7ª classe, falantes do português (L1 e L2) das zonas urbana, suburbana e rural (20 em cada zona). Com vista à recolha de dados, optou-se pela elaboração de dois instrumentos complementares entre si: um teste de elicitación e um questionário sociolinguístico. O primeiro destinava-se à recolha de dados que dessem indicação sobre a competência linguística dos informantes no domínio da flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo. O segundo visava a recolha de dados relativos ao acesso à língua portuguesa em contexto natural e às atitudes em relação ao português e às línguas bantu, bem como as orientações motivacionais dos informantes em relação à aprendizagem destas línguas.

Os resultados deste estudo revelam que existe uma relação entre a competência linguística dos informantes ao nível da flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo e o grau de exposição à língua portuguesa por parte dos informantes das diferentes zonas seleccionadas para o presente estudo. De um modo específico, embora a flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo constitua uma área complexa para a população auscultada, os informantes da zona urbana revelam menos dificuldades comparativamente aos informantes da zona suburbana. Por seu turno, os informantes da zona suburbana têm menos dificuldades em relação aos informantes da zona rural. A pesquisa mostra também que o grau de exposição à língua portuguesa em contexto natural varia de zona para zona, sendo que os informantes da zona urbana estão expostos a um *input* mais robusto em português comparativamente aos informantes da zona suburbana que, por sua vez, estão expostos a relativamente robusto em relação aos informantes da zona rural. Deste modo, os resultados parecem validar a hipótese de investigação deste estudo que prediz que dadas as diferenças em termos do nível de exposição à língua portuguesa, num *continuum* de aprendentes de português das zonas urbana, suburbana e rural, espera-se que os primeiros dominem melhor as propriedades periféricas e complexas desta língua que os aprendentes da zona suburbana e que, por seu turno, os aprendentes da zona rural revelem mais dificuldades no domínio dessas propriedades.

No domínio das atitudes em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como as suas orientações motivacionais no que se refere à aprendizagem destas línguas, os resultados da pesquisa mostram que as preferências dos informantes em relação às línguas de comunicação não diferem muito da zona urbana para a suburbana. Nestas zonas, a maior parte dos informantes prefere comunicar-se em português, sendo que a zona rural se distingue destas últimas pelo facto de os informantes, na sua maior parte, preferirem comunicar-se em português e numa língua bantu. No que diz respeito às orientações motivacionais dos informantes em relação à aprendizagem do português e das línguas bantu, constata-se que a zona urbana se distingue quanto às escolhas dos informantes em termos das línguas que gostariam de aprender melhor, dado que a maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender melhor uma língua bantu por razões instrumentais relacionadas com a comunicação. Pelo contrário, nas zonas suburbana e rural, a maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender melhor o português por

razões integrativas associadas ao prestígio desta língua e por razões instrumentais relacionadas ao acesso a emprego, à comunicação e a importância do português para o sucesso escolar.

Palavras-chave: *Contexto social/zona de residência; desenvolvimento linguístico; flexão de verbos irregulares no conjuntivo; acesso à língua portuguesa em contexto natural; atitudes e orientações motivacionais*

## CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

### 1.0. Introdução

Neste capítulo, apresento o âmbito da presente pesquisa sobre o papel do contexto social no desenvolvimento linguístico de alunos da 7ª classe em Moçambique. Na secção 1.1., trato dos antecedentes e da motivação que norteiam o quadro geral subjacente à realização deste trabalho. Na secção 1.2., apresento os objectivos e a delimitação do objecto do estudo. Na secção 1.3., enuncio a hipótese de investigação que orienta a presente pesquisa. Finalmente, dedico a secção 1.4. à apresentação da estrutura desta dissertação.

### 1.1. Antecedentes da pesquisa e motivação

Este estudo foi estimulado por preocupações associadas à dimensão social da aquisição de língua em contextos multilingues pós-coloniais, com particular referência ao português em Moçambique, tomando como ponto de partida a necessidade de repensar o processo de aquisição das línguas ex-coloniais à luz do contexto social em que a sua aquisição ocorre. A questão central é que o debate teórico sobre a Aquisição de Língua Segunda (AL2) ainda não se revelou exaustivo na medida em que, de um modo geral, este domínio de investigação continua a caracterizar-se por uma “lacuna de paradigma” (*paradigm gap*) (Sridhar e Sridhar, 1986; 1994) entre a pesquisa tradicional da AL2 e a pesquisa sobre as variedades não nativas (VNN), como é o caso do português, que emergem em contextos multilingues pós-coloniais. Tal como refere Siegel (2003: 183), no campo da AL2, as generalizações têm sido feitas na base de pesquisa realizada numa gama bastante limitada de ambientes sociolinguísticos envolvendo apenas variedades padronizadas da língua. Por essa razão, os resultados dos estudos realizados em contextos alternativos sobre outras variedades põem em causa a validade destas generalizações e sublinham a importância de considerar outros contextos sociolinguísticos.

De facto, a ecologia sociolinguística dos contextos em que se desenvolvem as línguas ex-coloniais difere dos contextos em que a maior parte da pesquisa tradicional sobre a AL2 tem sido desenvolvida. Em primeiro lugar, tal como mostram os resultados da pesquisa sobre as VNN, como por exemplo o inglês, nos contextos em que estas variedades são adquiridas, os aprendentes da língua-alvo quase nunca interagem com falantes nativos, adquirindo estas variedades com ou para uso com outros falantes destas mesmas variedades (Sridhar e Sridhar,

1986; 1994; Kachru e Nelson, 1996). Nestas circunstâncias, torna-se difícil determinar se a variedade assumida como sendo o alvo da aquisição, isto é, a norma padrão tal como é usada pelo falante nativo, é de facto, alcançada. Refira-se que, na teoria da AL2, a aquisição bem sucedida é vista em função de uma aproximação sucessiva à norma da língua-alvo, muitas vezes assumida na perspectiva da competência idêntica à dos falantes nativos nesta língua. Em segundo lugar, ressalta o facto de que os membros de uma sociedade multilingue apresentam um repertório linguístico bastante complexo, sendo que muitos aprendentes continuam a usar as línguas ex-coloniais juntamente com outras línguas em vários domínios sociolinguísticos. Desta situação, resulta que as L2s incorporam inovações estruturais resultantes, entre outros, da transferência de traços gramaticais da língua materna (L1) dos aprendentes e da falta de saliência das propriedades da língua-alvo no *input*. Em terceiro lugar, os resultados das pesquisas sociolinguísticas sobre as atitudes e motivação dos aprendentes das línguas ex-coloniais como L2 revelam que as razões para a aprendizagem destas línguas são tipicamente de natureza instrumental, isto é, são razões relacionadas com a necessidade de aprendizagem da língua-alvo para a obtenção de benefícios pessoais. Este facto pode levar a uma percepção geral segundo a qual a natureza das atitudes e da motivação dos aprendentes de L2 em contextos multilingues pós-coloniais é diferente dos padrões identificados no âmbito da teoria geral da AL2, onde se assume que a motivação para a aquisição de uma L2 tem, essencialmente, uma natureza integrativa ocasionada pelo desejo dos aprendentes de interagirem com a comunidade de falantes da língua-alvo. Finalmente, nos contextos onde se desenvolvem as línguas ex-coloniais, parte da população usa estas línguas não só como L2 - a situação mais típica - mas também como L1. Nestes casos, o modelo linguístico a que os aprendentes estão expostos contém estruturas da variante local, diferente da norma-padrão dos falantes nativos, não se podendo, por essa razão, esperar que a sua competência seja idêntica à dos falantes que aprendem uma L1 em contextos monolingues. Para além disso, em função da sua percepção em relação aos valores simbólicos e funcionais atribuídos às diferentes línguas que configuram o contexto social da aquisição, estes aprendentes podem desenvolver padrões de atitudes e motivação diferenciados em comparação com os que adquirem estas línguas como L2.

Estas questões remetem para a necessidade de realização de pesquisas, envolvendo tópicos relativos aos contextos multilingues pós-coloniais, tendo em vista a adopção de uma “perspectiva integrada” (Hundt e Mukherjee, 2011: 2) que permita a formulação de conclusões

que sejam, conceptual e teoricamente relevantes no que diz respeito à aquisição das línguas ex-coloniais. O presente estudo enquadra-se neste âmbito geral e pretende explorar o papel do contexto social no desenvolvimento linguístico em português (L1 e L2) de alunos da 7ª classe em Moçambique. Refira-se que, embora sejam já conhecidas algumas dificuldades linguísticas para a maior parte dos aprendentes do português em Moçambique, os estudos sobre o papel do contexto social na aquisição do português são ainda escassos. Como se verá no capítulo III, a maior parte das pesquisas realizadas sobre a aquisição do português descreve as propriedades gramaticais da interlíngua de crianças. Além disso, a maior parte das pesquisas que analisam a influência de factores sociais na variação do português tomam como base dados de adultos, que se encontram no estágio final de aquisição da língua. Em última instância, esta pesquisa foi concebida e motivada pela necessidade de compreensão dos resultados da aquisição do português, tendo em consideração a actuação de factores extralinguísticos relacionados com o contexto social na aquisição do português em Moçambique.

### **1.1. Objectivos e delimitação do objecto de estudo**

Conforme referi na secção anterior, o objectivo central desta pesquisa assenta na exploração do papel do contexto social no desenvolvimento linguístico em português (L1 e L2) de alunos da 7ª classe em Moçambique. Tomando em consideração a zona de residência - urbana, suburbana e rural - em que os aprendentes se encontram inseridos, este estudo analisa a relação entre a aquisição de propriedades periféricas e complexas da gramática e o grau de exposição à língua portuguesa em contexto natural. À luz do pressuposto segundo o qual o contexto social - e, de uma forma particular, a zona de residência - influencia as atitudes e as orientações motivacionais dos aprendentes de uma língua, o estudo é complementado pela análise das atitudes dos informantes das diferentes zonas de residência em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como das suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas. Assumo que a análise das atitudes e orientações motivacionais deve ter em consideração a avaliação dos usos e das percepções dos aprendentes em relação às línguas bantu devido ao facto de os aprendentes viverem num ambiente sociolinguístico em que se verifica um contacto constante com falantes destas línguas.

De modo a alcançar este objectivo geral, esta investigação propõe-se atingir os seguintes objectivos específicos:

- (1) Descrever a competência linguística dos aprendentes do português no domínio da flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo em frases subordinadas completivas.
- (2) Analisar o acesso à língua portuguesa em contexto natural por parte dos aprendentes.
- (3) Analisar as atitudes dos aprendentes em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como as suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas.

A descrição da competência linguística dos aprendentes no domínio da flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo em frases subordinadas completivas (objectivo 1) visa captar o conhecimento dos aprendentes das zonas urbana, suburbana e rural no domínio de uma área periférica e complexa da gramática do português cuja aquisição está mais dependente do grau e da qualidade de exposição ao *input* na língua-alvo tanto para aprendentes de L1, como para aprendentes de L2.

A análise do acesso à língua portuguesa em contexto natural (objectivo 2) tem por objectivo explorar o grau e a qualidade de exposição à língua portuguesa por parte dos aprendentes das diferentes zonas de residência quer através das formas interactivas, quer através das formas não-interactivas. As primeiras formas envolvem aspectos relacionados com as oportunidades de uso e de exposição à língua-alvo através da interacção social em contexto natural, enquanto as segundas compreendem as oportunidades de exposição à língua-alvo através dos *media* (televisão, rádio e jornais) e também da literatura em língua portuguesa.

A análise das atitudes em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como das orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas (objectivo 3) tem em vista verificar as percepções dos aprendentes em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como a sua potencial predisposição em aprender melhor estas línguas. As atitudes dos aprendentes serão exploradas tendo em conta as suas preferências em termos de uso destas línguas na comunicação, enquanto as orientações motivacionais serão avaliadas em função do desejo que os aprendentes manifestam em aprender ou o português ou uma língua bantu, bem como das razões que eles evocam para esse efeito.

Perante a multiplicidade de aspectos envolvidos no processo de aquisição do português em Moçambique quer em contextos naturais, quer em contextos instrucionais, a presente pesquisa limita-se a analisar uma dimensão relacionada com os contextos naturais, nomeadamente o acesso à língua portuguesa. Esta opção está associada à impossibilidade de pesquisar os dois tipos de contextos em simultâneo, no âmbito do presente estudo. Note-se que, para além de aspectos relacionados com o contexto sócio-cultural, em contextos instrucionais, existe uma gama de aspectos que exercem uma influência significativa na configuração das oportunidades de uso e aprendizagem da língua. Tais factores incluem, entre outros, os padrões de interacção, o papel do *feedback correctivo*, das atitudes dos alunos e dos professores, das estratégias motivacionais, entre outros.

### **1.2. Hipótese de investigação**

Tendo como suporte o quadro teórico que adopto na presente pesquisa, assumo que a aquisição de uma língua (L1 e L2) é influenciada pelo contexto social em que os aprendentes se encontram inseridos. Tomando em consideração esta perspectiva, a hipótese de investigação que norteia este estudo foi estabelecida à luz de alguns pressupostos teóricos relacionados com o papel do contexto social na aquisição de uma língua, nomeadamente o facto de que o contexto social influencia a qualidade e a quantidade do *input* da língua-alvo a que os aprendentes estão expostos no processo de aquisição e que, por seu turno, a frequência de exposição à língua-alvo se afigura como um factor de relevo na aquisição das propriedades periféricas e complexas da gramática.

Assim, a hipótese formulada para a presente pesquisa, postula que, num *continuum* de aprendentes de português das zonas urbana, suburbana e rural, espera-se que os primeiros dominem melhor as propriedades periféricas e complexas desta língua que os aprendentes da zona suburbana e que, por sua vez, os aprendentes da zona rural revelem mais dificuldades no domínio dessas propriedades dadas as diferenças em termos do grau e qualidade da exposição à língua portuguesa. Conforme se viu na secção 1.2., esta hipótese será testada com referência à flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo em frases subordinadas completivas.

### **1.3. Estrutura da dissertação**

Este trabalho é constituído por oito capítulos. A seguir à presente introdução, no capítulo II, apresento o enquadramento sociohistórico deste estudo. Neste capítulo, trato de aspectos relacionados com a situação sociolinguística de Moçambique, com a dinâmica da implantação e difusão do português em Moçambique e, com as características gerais das zonas urbanas, suburbanas e rurais, com particular referência aos seus aspectos sociogeográficos e linguísticos. No capítulo III, apresento uma revisão bibliográfica de estudos sobre a área da aquisição do português L2 em Moçambique, sobre o papel dos factores sociais na variação do Português de Moçambique (PM), incluindo os estudos sobre as atitudes linguísticas dos falantes em relação ao português e às línguas bantu. No capítulo IV, faço o enquadramento teórico do presente trabalho. Neste capítulo, depois de uma apresentação geral do modelo de aquisição de linguagem que adopto nesta investigação, trato de alguns aspectos cruciais sobre a aquisição de L1 e de L2, necessários para o enquadramento da presente pesquisa. De seguida, trato de aspectos relacionados com a aquisição da morfologia flexional. Depois, desenvolvo tópicos relacionados com o papel do contexto social na aquisição da linguagem. Finalmente, destaco a questão da aquisição de uma língua em contextos multilingues em que esta é usada maioritariamente como L2. No capítulo V, apresento aspectos relacionados com a flexão verbal em português, descrevendo a estrutura morfológica básica da palavra, a flexão verbal em português, e, de um modo específico, a flexão dos verbos irregulares, com particular referência às alternâncias morfofonológicas que estes verbos apresentam. No capítulo VI, dedico-me ao quadro metodológico do presente estudo, fazendo uma breve apresentação das metodologias de pesquisa e de recolha de dados que são comumente usadas na pesquisa sobre AL2, descrevendo os instrumentos de recolha de dados que apliquei, nomeadamente um teste de elicitación e um questionário sociolinguístico. Neste capítulo, apresento também uma caracterização da amostra e, por fim, trato de questões éticas relacionadas com a realização desta investigação. No capítulo VII, apresento a análise dos resultados da presente pesquisa. Primeiro, apresento os resultados do teste de elicitación, tendo em vista a análise da flexão de verbos irregulares por parte dos informantes das diferentes zonas seleccionadas. Segundo, apresento os resultados do questionário sociolinguístico, visando apresentar a análise das formas de acesso à língua portuguesa em contexto natural e das atitudes dos informantes em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como as suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem

destas línguas. Finalmente, o capítulo VIII destina-se à apresentação das conclusões da pesquisa, das implicações do estudo realizado e das perspectivas de investigação que decorrem deste estudo.

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO SOCIOHISTÓRICO

### 2.0. Introdução

Neste capítulo, faço uma caracterização do contexto sociolinguístico geral em que a aquisição do português se processa actualmente em Moçambique, tendo em vista o enquadramento sociohistórico do presente estudo. Deste modo, na secção 2.1., apresento aspectos relacionados com a situação sociolinguística de Moçambique. Na secção 2.2., abordo questões relacionadas com a dinâmica da implantação e difusão do português em Moçambique. Na secção 2.3, trato das características gerais das zonas urbanas, suburbanas e rurais, com particular referência a alguns dos seus aspectos sociogeográficos e linguísticos.

### 2.1. Situação sociolinguística de Moçambique

Tal como muitas sociedades pós-coloniais, Moçambique é um país multicultural e multilingue, onde, para além do português, língua ex-colonial escolhida como oficial a partir da independência, são faladas outras línguas, maioritariamente do grupo bantu.<sup>1</sup> Dados do Censo Populacional de 2007 indicam que 50.4% da população sabe falar a língua portuguesa, ainda que estejam aqui incluídos falantes com diferentes níveis de conhecimento desta língua e mais de 90% da população fala pelo menos uma língua bantu. De acordo com os mesmos dados, a língua portuguesa constitui a L1 de 10.7% dos falantes, enquanto 85.3% da população tem uma língua bantu como uma L1 (Chimbutane, 2012).

A caracterização da diversidade linguística prevalecente particularmente no que diz respeito às línguas bantu tem constituído objecto de vários estudos (Kathupa, 1994; Lopes, 1999; Siteo e Ngunga, 2000; Ngunga e Faquir, 2011). Estes estudos têm em comum o facto de constituírem um contributo para o fornecimento de um quadro fiel da situação pluringue do país, dada a falta de um consenso em relação ao número exacto de línguas bantu faladas reflectida na ausência de estudos sociolinguísticos e dialectológicos que não permite ainda distinguir as diferentes línguas das suas subvariedades dialectais.

Pode considerar-se que Moçambique é um país com uma “elevada densidade linguística” (*high linguistic diversity*) (Robinson, 1993: 52) dado que nenhuma língua bantu goza de estatuto de língua maioritária, isto é, nenhuma destas línguas é falada em toda a extensão do território

---

<sup>1</sup> Para além destas línguas, em Moçambique, também se falam línguas de origem estrangeira como o Hindi, Gujarat e Urdu. Refira-se ainda que alguns moçambicanos sentem a obrigação de aprender o inglês e o francês como forma de facilitar os seus contactos com cidadãos dos países onde se falam estas línguas na região e no mundo em geral.

moçambicano. Mesmo o Macua, que é a língua com maior número de falantes no conjunto de todas as línguas bantu, é falado por apenas 25.3%, estando concentrado em zonas específicas do país com particular referência para a província de Nampula (Chimbutane, 2012). As línguas bantu mais faladas em Moçambique estão apresentadas no quadro I que se segue.

**Quadro I – Línguas bantu mais faladas em Moçambique (Chimbutane, 2015: 37-38)**

<b>Língua</b>	<b>Província em que é mais falada como L1</b>
Maconde	Cabo Delgado
Mwani	Cabo Delgado
Yao	Niassa, Cabo Delgado
Nyanja	Niassa, Tete, Zambézia
Macua	Cabo Delgado, Nampula, Niassa e Zambézia
Koti	Nampula
Lomwé	Zambézia
Chuwabo	Zambézia
Nyungue	Tete
Sena	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
Cibalke	Manica
Ndau	Manica, Sofala
Ciwutee	Manica
Cimanyika	Manica
Tshwa	Inhambane
Bitonga	Inhambane
Chope	Inhambane, Gaza
Changana	Gaza, Maputo-Cidade, Maputo-Província
Ronga	Maputo-Cidade, Maputo-Província

Durante a época colonial e também nos primeiros anos pós-independência, os contextos de uso do português e das línguas bantu eram diferenciados, sendo que o português estava associado sobretudo aos domínios formais e as línguas bantu aos domínios informais.

Actualmente, assiste-se a uma mudança no que se refere aos domínios de utilização destas línguas. De acordo com Gonçalves e Chimbutane (2015: 158-159), o uso do português está, cada vez mais, a marcar presença em domínios familiares “baixos” e as línguas bantu, por seu lado, são cada vez mais usadas em domínios “altos”, nomeadamente nas instituições públicas (em particular fora dos meios urbanos), em discursos oficiais ou ainda em campanhas de educação cívica. Na óptica dos autores, estas mudanças requerem uma revisão do ponto de vista da forma como “a situação linguística moçambicana tem sido caracterizada, sob o risco de – caso isso não aconteça – se estar a descrever uma sociedade cujos cidadãos não se reconhecem nas análises dos intelectuais e académicos”.

### **2.3. Dinâmica da implantação e difusão do português em Moçambique**

A dinâmica da implantação e difusão do português foi amplamente determinada pela história da colonização de Moçambique e pelo quadro ideológico resultante da apropriação desta língua no período pós-independência. Durante o período colonial, houve um conjunto de factores sociohistóricos que determinaram a implantação e fraca difusão do português no território moçambicano e, conseqüentemente, a percentagem de falantes desta língua, condicionando, deste modo, a situação da língua portuguesa. Gonçalves (2013: 157-159) considera que de entre esses factores, destaca-se, em primeiro lugar, a posição periférica de Moçambique durante grande parte do período de colonização, que implicou um atraso considerável no controlo político-militar destes territórios e no processo de colonização em geral uma vez que a ocupação efectiva da colónia de Moçambique teve início apenas a partir da segunda metade do século XIX, altura em que são desencadeadas as chamadas campanhas de pacificação. Em segundo lugar, a autora refere-se à definição de uma política educacional para as colónias, através da qual pudesse ser desencadeada a difusão sistemática do português, a qual só ocorreu em 1930, altura em que é criado o ensino indígena, tendo o regime colonial adoptado o modelo “assimilacionista” francês que preconizava o português como uma única língua de instrução formal e de assimilação cultural. É neste contexto geral que o português se tornou na única língua de escolarização, tendo o uso das línguas bantu sido relegado ao plano da educação religiosa. Esta dinâmica de colonização produziu os seus efeitos no que diz respeito à constituição da comunidade de

falantes do português em Moçambique. No quadro II que se segue, apresentam-se os dados numéricos referentes aos falantes africanos de português nesse período.<sup>2</sup>

**Quadro II – Grupos populacionais de Moçambique em 1955**

<b>Grupos</b>	<b>Número</b>	<b>Percentagem</b>
Africanos “não civilizados”	5646957	97,9
Africanos civilizados	4554	0,07
Afro-europeus	29873	0,5
Europeus	65798	1,24
Asiáticos (Chineses e indianos)	17180	0,29
Total	5764362	100

De um modo geral, pode afirmar-se que, no processo de expansão do português em Moçambique, a componente fundamental desta língua se encontra no sistema educacional, o qual, durante a época colonial, estabeleceu um conjunto de políticas que visavam a reprodução das suas relações de exclusão e de dominação. Este desiderato consubstanciou-se, entre outros aspectos, na implantação de um sistema de ensino discriminatório o qual, para além de condicionar a frequência da população africana moçambicana à escola, também limitou o alcance da rede escolar e do próprio sistema educacional.<sup>3</sup> De acordo com Gonçalves (2010: 30), a criação de uma rede escolar com cobertura nacional significativa teve lugar por volta dos anos 40, sendo que apesar disso, o crescimento assinalável desta rede nos vários níveis de ensino (primário, secundário e técnico-profissional) só ocorreu na década de 60-70. O quadro III fornece informação relativa à expansão da rede escolar nesse período<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Os números apresentados no quadro II foram obtidos a partir de Firmino (2002: 229), citando dados do Anuário Estatístico de 1952 e 1955, publicado pela Direcção dos Serviços de Economia e Estatística Geral.

<sup>3</sup> Para uma visão de questões relacionadas com a evolução da educação em Moçambique no período colonial, veja-se Mazula (1995), Buendia Gomez (1999) e Chimbutane (2015).

<sup>4</sup> Este quadro foi retirado de Gonçalves (2010: 30) que cita Mateus (1999: 212).

**Quadro III - Escolas dos vários graus de ensino oficial em Moçambique (1945-1973)**

<b>Nível de ensino</b>	<b>Anos</b>	<b>Número de escolas</b>
Primário	1945	92
	1955	104
	1965	323
	1973	4037
Secundário	1945	1
	1955	6
	1965	12
	1973	28
Técnico-profissional	1945	8
	1955	14
	1965	21
	1973	20

No início da luta de libertação, a Frente de Libertação de Moçambique apropriou-se também da língua portuguesa como língua de trabalho e de combate, facto que, de algum modo, terá conferido uma legitimidade para a adopção do português como língua oficial no período pós-colonial em Moçambique. Conforme nota Firmino (2002: 232), a escolha do português como língua oficial e de unidade nacional foi uma consequência previsível dada a história do seu uso em Moçambique, o tipo de diversidade linguística prevalecente no país, as premissas ideológicas relacionadas com o tipo de sociedade concebida para o país, bem como a necessidade de co-optar as elites na estrutura do poder e nas instituições burocráticas para se garantir o funcionamento do novo Estado. Todavia, segundo o autor, a mais importante racionalização subjacente à oficialização do português estava ligada ao desenvolvimento de um quadro ideológico que associava o português à promoção da unidade nacional e à criação de uma consciência nacional.

A promoção e adopção da língua portuguesa como símbolo de unidade nacional e como língua oficial determinou não só o alargamento dos contextos do seu uso como também o aumento do número de falantes desta língua no país. No período pós-independência, estes factos resultaram, sobretudo, do crescimento da rede escolar e das campanhas de alfabetização

lançadas em 1978. De acordo com Chimbutane (2015: 39-40), os dados dos Censos Populacionais de 1980, 1997 e 2007 mostram que a percentagem dos falantes desta língua como L1 quase duplicou e os falantes desta língua passaram a representar perto de 50%. O quadro IV retrata a evolução da percentagem dos falantes do português em Moçambique.

**Quadro IV – Evolução da percentagem de falantes de português em Moçambique (Chimbutane, 2015: 40)**

<b>Falantes</b>	<b>1980</b>	<b>1997</b>	<b>2007</b>
Português como L1	1,2%	6,5%	10,7%
Português como L2	24,4%	33%	39,7%
Português como L1 e L2	25,6%	39,5%	50,4%

Estes factos tiveram um impacto significativo para a “nativização” da língua portuguesa em Moçambique. Firmino (2002: 238-262) considera que o processo de nativização do português deu-se se através de mudanças sócio-simbólicas e linguísticas. No que se refere às mudanças sócio-simbólicas, o autor refere que o aspecto crucial na emergência de novas atitudes face ao uso da língua portuguesa está associado à sua promoção como língua oficial e como símbolo de unidade nacional. De acordo com o autor, a apropriação social do português é uma consequência do facto das pessoas associarem esta língua aos papéis sociais e de a reconhecerem como um instrumento vital para a integração social e para a construção da Nação-Estado. Neste processo, o português tem estado a sofrer uma mudança ideológica e a adquirir novos valores sócio-simbólicos que surgem em conexão com o ambiente político, social, cultural e económico. No plano estritamente linguístico, a nativização do português em Moçambique caracteriza-se por um conjunto de inovações gramaticais que se manifestam nas diferentes componentes gramaticais, nomeadamente o léxico, sintaxe e morfo-sintaxe (cf. Gonçalves, 2010: 36-59) que configuram a variedade moçambicana do português.

Assumindo a existência de um *continuum* de discurso, Dias (2002: 175-192) aventa a hipótese da existência de três variedades sociais (sociolectos) distintas do português falado em Moçambique, designadamente, a variedade “pidginizada”, a variedade “misturada” e a variedade “normatizada”. Para esta autora, a primeira é usada como língua de contacto, sem falantes nativos, com muita variação no seu uso e possui todas as características próprias dos pidgins. A

segunda resulta do contacto interlingue entre as línguas bantu e o português, sendo caracterizada por possuir falantes nativos e por ser um sistema transitório. Finalmente, para a autora, a variedade normatizada é usada pelas classes médias e elevadas, constituindo a variedade que mais se aproxima da variedade europeia.

#### **2.4. Características gerais das zonas urbanas, suburbanas e rurais em Moçambique**

Do ponto de vista conceptual, a definição de urbano e rural afigura-se bastante complexa pelo facto de não existirem definições consensuais para estes conceitos. Para Araújo (1997: 17), a definição do urbano e do rural pode diferir de país para país, devendo ajustar-se às diferentes etapas de desenvolvimento socioeconómico. Para este autor, nos países industrializados, torna-se mais difícil distinguir estas duas realidades, na medida em que os seus limites se vão tornando menos nítidos dado que as zonas rurais vão adquirindo características nitidamente mais urbanas. Na óptica do autor, em contrapartida, nos países em desenvolvimento ainda é possível encontrar fronteiras mais ou menos nítidas entre o urbano e o rural, porquanto o urbano se encontra em fase inicial ou intermediária de desenvolvimento. Ainda segundo o autor, podem definir-se como urbanos, os aglomerados populacionais cuja actividade económica não pertença ao sector agrário e com uma infraestrutura socioeconómica e administrativa considerada mínima, sendo que, na maior parte das vezes, se considera como rural tudo aquilo que não se encaixa dentro dos critérios adoptados para definir o urbano.

Neste trabalho, adopto uma tripartição do espaço geográfico que compreende as zonas urbanas, suburbanas e rurais. De acordo com Araújo (2003: 170), as zonas urbanas correspondem à “cidade de cimento” cujas características dizem respeito à sua organização territorial e ao tipo de infraestruturas existentes, nomeadamente os serviços de saneamento básico, redes de abastecimento de água potável e de energia eléctrica e de telecomunicações, concentração do comércio e de serviços e algumas indústrias. Para o autor, ao redor desta zona, encontram-se as zonas suburbanas e periféricas, sendo que as primeiras englobam a “cidade de caniço” cujas características se resumem na existência de bairros não planeados, elevada densidade de ocupação do solo, falta de espaços para serviços, redes de abastecimento de energia eléctrica e de água potável deficientes ou quase inexistentes, falta ou muito deficiente rede de telecomunicações, falta de serviços de saneamento básico, entre outras. Finalmente, o autor aponta que a zona periurbana caracteriza-se por ser o espaço de expansão da cidade, ainda com muito terreno para edificação, redes de abastecimento de energia eléctrica e água potável

deficientes ou quase inexistentes, falta de serviços de saneamento básico, dificuldades de circulação viária por falta de vias adequadas, persistência de actividades rurais como a agricultura familiar e a criação de gado.

Do ponto de vista sociolinguístico, as zonas urbanas, suburbanas e rurais representam espaços distintos, que podem constringer as práticas e usos linguísticos dos falantes e, por conseguinte, as possibilidades que os aprendentes têm em termos de acesso à língua portuguesa em contexto natural assim como as suas atitudes e orientações motivacionais em relação ao português e às línguas bantu. Tendo em vista a caracterização sociolinguística destas zonas, tomo como ponto de partida a abordagem de Firmino (2002), nomeadamente das três zonas central, intermédia e periférica consideradas neste estudo, assumindo que esta caracterização serve para retratar aspectos relacionados com as zonas urbana, suburbana e rural, respectivamente. Firmino (2002) considera que na zona central, o principal meio de comunicação é o português, sendo que esta língua constitui a escolha não marcada em qualquer situação social (formal ou informal) e é vista como um meio para atingir um estatuto social elevado. Para o autor, apesar de as línguas autóctones de origem bantu serem conhecidas como línguas maternas por muitas das pessoas da geração mais velha que vivem nesta zona, elas são raramente faladas em muitas famílias, não havendo sequer um esforço ou preocupação das gerações mais velhas em transmití-las aos seus descendentes. Quanto à zona intermédia, Firmino verifica que as línguas bantu, nomeadamente, o ronga e o changana são as que muitas pessoas dominam, constituindo a escolha não marcada em qualquer conversa normal fora do ambiente familiar pela maior parte dos residentes nesta área. De acordo com o autor, nesta zona, à semelhança da zona central, ao português é atribuído um elevado prestígio social, tendo-se tornado num capital social que as pessoas querem possuir e mesmo exhibir. Finalmente, no que diz respeito à zona periférica, o autor nota que, nesta zona, as variantes do ronga e do changana são largamente faladas. A maioria dos habitantes desta zona tem, provavelmente, um domínio reduzido do português, sendo que as únicas pessoas que podem entrar em contacto com o português são os funcionários locais, ligados às instituições administrativas, onde o uso do português é exigido.

## CAPÍTULO III – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 3.0. Introdução

Neste capítulo, faço uma revisão bibliográfica em torno dos estudos relacionados com o objecto da presente pesquisa. Na secção 3.1., apresento os estudos realizados sobre as gramáticas de interlíngua de aprendentes de português L2 em Moçambique, destacando os resultados dos estudos sobre os estágios intermediários, sobre o papel da transferência linguística na aquisição de português L2 e sobre o padrão de desenvolvimento linguístico dos aprendentes desta língua. Na secção 3.2., trato de estudos que abordam dimensões relacionadas com o papel dos factores sociais na variação do português de Moçambique, nomeadamente idade, escolaridade, profissão e local de residência. Finalmente, na secção 3.3., apresento os resultados dos estudos realizados sobre as atitudes linguísticas dos falantes moçambicanos em relação ao português e às línguas bantu.

### 3.1. Estudos sobre as gramáticas de interlíngua dos aprendentes do português L2

Desde os anos 80, os investigadores têm-se dedicado ao estudo de diferentes aspectos relacionados com as gramáticas de interlíngua de aprendentes do português L2<sup>5</sup> de diferentes classes do ensino primário (3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classes), com diferentes L1 (nyanja, macua, ronga e changana).<sup>6</sup> Do ponto de vista metodológico, estes estudos adoptam, em geral, uma linha de pesquisa quantitativa recorrendo a testes de elicitación (Dias, 2009a) e qualitativa, tomando como base empírica dados escritos constituídos por redacções (Diniz, 1986; Gonçalves *et al.*, 1986; Dias, 2009a; 2009b; Gonçalves e Maciel, 1998; Gonçalves, 2010; Dzeco, 2011) e dados orais obtidos através de entrevistas (Almeida, 2001; Cande, 2001; Companhia, 2001; Gonçalves, 2010).

Os temas dos estudos sobre as gramáticas de interlíngua dos aprendentes L2 podem, de um modo geral, ser agrupados em três áreas, nomeadamente estágios intermediários das gramáticas de interlíngua (subsecção 3.1.1.), papel da transferência linguística (subsecção 3.1.2.) e padrão de desenvolvimento linguístico (subsecção 3.1.3.). Conforme se verá, à excepção do uso da preposição *com* e da concordância (nominal e verbal), em todas estas áreas, os principais

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, considera-se o PE como sendo a língua-alvo.

<sup>6</sup> Tanto quanto sei, à excepção do estudo de Pereira (1991), estudos sobre a gramática de aprendentes do português como L1 estão quase ausentes.

tópicos gramaticais abrangidos pelos estudos dizem respeito às estruturas e conectores de subordinação e ao comportamento sintáctico de argumentos verbais com o papel de beneficiário, locativo e direccional.

### 3.1.1. Estudos sobre os estágios intermediários das gramáticas de interlíngua

Os estudos sobre os estágios intermediários das gramáticas de interlíngua dos aprendentes do português L2 abarcam diferentes tópicos: estruturas e conectores de subordinação (Diniz, 1986; Gonçalves *et al.*, 1986; Gonçalves, 2010); comportamento sintáctico de argumentos verbais com o papel de beneficiário, locativo e direccional (Gonçalves, 2010); uso da preposição *com* (Dias, 2009a); concordância nominal (Companhia, 2001; Dzeco, 2011) e verbal em diferentes contextos sintácticos (Almeida, 2001; Dias, 2009b); e flexão de verbos irregulares (Gonçalves *et al.*, 1986; Almeida, 2001).

Os resultados das pesquisas realizadas na área das estruturas de subordinação revelam que as dificuldades dos aprendentes relacionam-se, sobretudo, com os mecanismos sintáctico-semânticos envolvidos no encaixe de orações subordinadas completivas, relativas e adverbiais (temporais, finais, condicionais e infinitivas) (Gonçalves *et al.*, 1986; Diniz, 1986; Gonçalves, 2010). De entre os fenómenos gramaticais mais salientes, destaca-se a tendência para o uso sobregeneralizado do complementador universal *que* (cf. exemplo (1a)), a justaposição de frases subordinadas entre as quais existe uma dependência sintáctica (semântica) que exigiria o emprego de conectores que assinalassem essa relação de subordinação (cf. exemplo (1b)), o uso da preposição com o pronome relativo (cf. exemplo (1c)) e frases completivas (cf. exemplo (1d)), a dupla marcação de funções sintáctico-semânticas (cf. exemplo (1e)), a colocação de frases relativas (cf. exemplo (1f)), e finalmente a flexão verbal (cf. exemplo (1g)). Exemplos:

- (1) a. São animais bravios **que a pele** dele serve para confecção” (=... cuja pele...)
- b. Custuma levar chima ou décimos de peixe **colocar** no anzol (=... para colocar...)
- c. A preparação desta dança só preparam no tempo **que** não há chuva (=... em que...)
- d. As pessoas dizem **de que** a dança de nganda é muito importante (=... que...)
- e. Existem muitos ladrões **que esses ladrões** roubam muito (=... que roubam muito)
- f. **Que podes levar a pessoa para o hospital** também a ambulância é o transporte (= ... a ambulância é o transporte que pode levar a pessoa para o hospital)
- g. Se a pessoa se **dar** incontro com ele pode ser matado (=... der...)

No domínio do comportamento sintáctico-semântico dos argumentos verbais, as dificuldades dos aprendentes manifestam-se ao nível do estabelecimento das propriedades de selecção categorial de verbos de diferentes classes sintáctico-semânticas (Cande, 2001; Gonçalves, 2010). Assim, no que respeita ao comportamento sintáctico do argumento beneficiário, a gramática dos aprendentes caracteriza-se pela tendência para a realização como SN de argumentos verbais, que no PE, têm a função de complemento indirecto e são regidos pela preposição *a* (cf. exemplo (2a)), incluindo casos de regência de objecto directo por essa mesma preposição (cf. (2b)). Quanto aos argumentos locativos e direccionais, o traço mais saliente relaciona-se com a alteração das propriedades de selecção categorial dos verbos de movimento, destacando-se a tendência para a escolha de uma preposição diferente daquela que é requerida pela norma do PE (cf. exemplo (2c)). Exemplos:

- (2) a. Tiraram um pouco de arroz deram **os cães** (=... aos...)
- b. Deixaram **ao coelho** (=... o coelho)
- c. Quando eu volto da escola vou **em casa** (=... para...)

No que se refere ao uso da preposição *com*, descrita por Dias (2009a), as dificuldades dos aprendentes prendem-se com a utilização desta preposição em contextos em que deveria ser utilizada uma preposição diferente (cf. exemplo (3a)), com a substituição da conjunção *e* pela preposição *com* quando os elementos coordenados estão ligados por adição (cf. exemplo (3b)), com o seu uso como introdutor do agente da passiva (cf. exemplo (3c)) e, finalmente, com a introdução do agente focalizado (cf. exemplo (3d)). Exemplos:

- (3) a. Eu despedi-me **com a minha mãe** (=... da minha mãe)
- b. **Eu com ele** vamos ao mercado (= Eu e ele...)
- c. Ele foi apanhado **com a polícia** (=... pela polícia)
- d. Bateram-lhe **com amigo dele** (= O amigo dele bateu nele)

Na área da concordância nominal, as dificuldades dos aprendentes do português L2 reflectem-se no estabelecimento das regras de concordância nominal no interior do SN (Companhia, 2001; Dzeco, 2011). Neste domínio, o principal traço gramatical que caracteriza a gramática de interlíngua dos aprendentes relaciona-se com a ausência de concordância entre os determinantes (artigos, numerais e possessivos) e o nome (cf. exemplos (4a-c)) e entre o nome e os adjectivos (cf. exemplo (4d)). Exemplos:

- (4) a. Às vezes **os professor** chega aquela hora atrasada (=... professores...)

- b. Era **dois menino** (=... meninos)
- c. Estava a rasgar **tuas coisa** (=... coisas)
- d. Serve também para irrigar e para **os trabalhos industrial** (=... trabalhos industriais)

Relativamente à área da concordância verbal, as principais dificuldades dos aprendentes de português L2 relacionam-se com a ausência de concordância entre o sujeito e o verbo em diferentes contextos sintáticos (Almeida, 2001; Dias, 2009b). O aspecto mais saliente neste domínio tem a ver com a tendência para o uso do verbo na 3ª pessoa do singular em contextos em que o sujeito se encontra em diferentes pessoas gramaticais (cf. exemplos (5)) e com o enfraquecimento da concordância verbal em construções com sujeito pronominal pleno (1ª pessoa do singular) quer em frases simples (cf. exemplo (6a)), quer em frases complexas formadas por coordenação ou subordinação (cf. exemplos (6b e c, respectivamente)). Exemplos:

- (5) a. Eu não **entra** na estrada (=... entro...)
- b. Nós **perdeu** muita coisa (=... perdemos...)
- c. Os polícias **disse** “não! Fica” (=... disseram...)
- (6) a. Eu **foi** levar matope (=... fui...)
- b. Eu **levou** e **fez** um batuque (=... levei....fiz....)
- c. Eu **foi** até ao rio levar barro para fazer uma boneco (=... fui....)

A flexão de verbos irregulares constitui um domínio só marginalmente explorado no âmbito dos estudos sobre a aquisição do português L2. Gonçalves *et al.* (1986) diagnosticam casos relacionados com a flexão de verbos irregulares no futuro e imperfeito do conjuntivo em frases condicionais e temporais. Exemplos:

- (7) a. Se a pessoa se **dar** incontro com ele pode ser matado (= ... der ...)
- b. Se **fosse** preciso compra-se uma farda (=... for...)

Embora orientado para o estudo das regras de concordância verbal, o estudo desenvolvido por Almeida (2001) também merece alguma referência no âmbito das pesquisas realizadas sobre a flexão verbal na interlíngua de aprendentes do português L2, dado que, neste estudo, a autora identifica casos que envolvem dificuldades associadas à flexão verbal do verbo irregular *fazer*. Exemplos:

- (8) a. Eu não **fazei** (=... fiz...)
- b. Meu pai **fizeu** uma casinha para ele sentar (= ... fez...)

### 3.1.2. Estudos sobre o papel da transferência linguística na aquisição do português L2

Os resultados dos estudos sobre o papel da transferência linguística na aquisição do português L2 evidenciam aspectos relacionados com a actuação da gramática das línguas bantu L1 dos aprendentes no processamento das evidências geradas pela gramática da língua-alvo. As áreas gramaticais cobertas por esses estudos abrangem tópicos no domínio do discurso citado e relatado (Gonçalves *et al.*, 1986), da regência de argumentos verbais e do uso de conectores de subordinação (Gonçalves, 2010).

O estudo de Gonçalves *et al.* (1986) aborda o papel da transferência linguística da L1 dos aprendentes do português L2 na produção “erros” do discurso citado e discurso relatado com a estrutura  $V_{\text{declarativo}} + \text{Que}$  (própria do discurso citado em português) seguida de citação textual (cf. exemplo (9)). Tendo em vista a explicação deste tipo de erros, os autores argumentam a favor da hipótese, segundo a qual as dificuldades dos aprendentes resultam da transferência linguística e, mais particularmente, do facto de nas línguas bantu existir uma estrutura do discurso citado em que este é introduzido por um complementador equiparável a *que*. Exemplo:

(9) Responderam **que** estamos a fugir de fogo (= Responderam: estamos a fugir do fogo/Responderam que estavam a fugir do fogo).

A pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2010) destaca o papel das línguas bantu L1 dos aprendentes na emergência de novas propriedades gramaticais do PM ao nível dos argumentos beneficiário, locativo e direccional e dos conectores de subordinação. Neste estudo, a autora verifica, por um lado, que os fenómenos gramaticais do PM relacionados com a alteração do comportamento dos argumentos verbais [+ humano] que no PE têm a função de objecto indirecto (OI) e objecto directo (OD) (cf. exemplos (10a-b)) e de argumentos locativos e direccionais seleccionados por verbos de movimento (cf. exemplos (10c-d)) resultam da retenção na gramática do PM de valores de parâmetro das línguas bantu com particular destaque, respectivamente, ao sistema de marcação casual, às propriedades sintácticas dos constituintes locativos e ao padrão de lexicalização dos verbos de movimento destas línguas. Por outro lado, a autora verifica que as alterações no formato dos conectores de orações subordinadas completivas e adverbiais (cf. exemplos (10e-f)) decorre da ausência do traço [- SCOMP] seleccionado por preposições e advérbios na gramática das línguas bantu e da existência de complementadores complexos na gramática destas línguas. Exemplos:

- (10) a. Tiraram um pouco de arroz deram **os cães** (=... aos...)  
b. Deixaram **ao coelho** (=... o coelho)  
c. **Na minha casa** é perto da estrada (= A minha casa...)  
d. Buscar caniço para vir aqui **na escola** (=... à escola)  
e. **Viram de que** afinal o coelho é esperto (= Viram que...)  
f. **Embora que os responseis** também sofre (= Embora os responsáveis...)

### 3.1.3. Estudos sobre o padrão de desenvolvimento linguístico na aquisição do português L2

Os estudos que tratam do padrão de desenvolvimento linguístico dos aprendentes do português L2 em Moçambique abordam tópicos relacionados com a fixação do parâmetro pro-drop (Dias, 2009b), com o comportamento sintático de argumentos verbais com o papel de beneficiário, locativo e direccional, e com o uso de conectores de subordinação (Gonçalves, 2010).

Os resultados do estudo levado a cabo por Dias (2009b) mostram que, na interlíngua dos aprendentes do português L2, existem três estágios de aquisição do parâmetro pro-drop: no primeiro estágio, verifica-se uma tendência para uma fixação negativa deste parâmetro, caracterizada pelo uso do sujeito pleno e pelo enfraquecimento da concordância verbal (cf. exemplo (11a)); no segundo estágio, regista-se uma tendência para uma aquisição progressiva do parâmetro pro-drop com o uso de frases com sujeito pleno e também de frases com sujeito nulo (cf. exemplos (11b-c)); no terceiro estágio, a interlíngua dos aprendentes caracteriza-se pela fixação positiva do parâmetro pro-drop com o uso de frases com sujeito nulo (cf. exemplo (11c)). Exemplos:

- (11) a. Eu **inventou** uma palhota (=... inventei...)  
b. Eu **leva e foi** vender aquela bola (=... levei...fui...)  
c. Arranjei uns dois paus.

Por seu lado, a pesquisa realizada por Gonçalves (2010) destaca a emergência, logo nos primeiros estágios de desenvolvimento linguístico, de hipóteses divergentes relativamente à gramática do português L2, que acabam por ser retidas no estágio final de aquisição do PM, revelando, assim, que o processo de reestruturação gramatical não altera substancialmente as hipóteses iniciais. Assim, no que diz respeito ao argumento beneficiário, este estudo mostra que,

nos estágios iniciais de aquisição desta área gramatical, emergem duas hipóteses principais. A primeira considera que os argumentos OI/PE e OD beneficiário [+ hum]/PE ocorrem tipicamente realizados como SN, e pronominalizam através da forma dativa do PE, *lhe* (cf. exemplos (12)). A segunda hipótese dá conta de que tanto os argumentos OI/PE como os argumentos OD beneficiário [+ humano]/PE são regidos por preposição *a* (cf. exemplos (13)). Exemplos:

(12) a. Vou contar **meus irmãos** estórias. (=... **aos meus irmãos**)

b. Quando **lhe** amarrarem costumam **lhe** atirar no rio (=... o amarrarem....atirá-lo...).

(13) a. Entregou sapatos **ao** pombo

b. Leva faca faquear **ao** amigo (=... esfaquear o amigo...)

No que se refere aos argumentos verbais locativos e direccionais, a autora considera que, nesta área gramatical, ao longo do desenvolvimento linguístico dos aprendentes emergem quatro hipóteses. Numa primeira fase, os argumentos locativos com funções sintácticas nucleares de sujeito (cf. exemplo (14a)) e objecto directo (cf. exemplo (14b)) podem ser realizados sintacticamente como SP, regidos pela preposição *em*, enquanto os argumentos locativos com a função sintáctica de oblíquo podem ser realizados como SN (cf. exemplo (14c)). Para além destas hipóteses, a autora constata que os verbos de movimento incorporam informação sobre «percurso/direcção», podendo os seus argumentos ser sintacticamente realizados como SP regidos pela preposição *em* (cf. exemplo (14d)). Numa segunda fase, os argumentos locativos sintacticamente realizados como SP regidos pela preposição *em* podem ser regidos pela preposição *para* (cf. exemplo (14e)). Exemplos:

(14) a. **Na minha casa** não é longe (= A minha casa...)

b. Vou visitar **em casa** dos meus tios (= ... a casa...)

c. Eu não paro **nenhum sítio** (= em nenhum sítio)

d. Tomei banho, vim **na escola** (=... para a escola)

e. Foi **para em casa** daquela menina. (=... para casa...)

Finalmente, no que se refere aos conectores de subordinação, o estudo revela que numa primeira fase do desenvolvimento linguístico desta área gramatical, emergem duas hipóteses sobre os itens lexicais que podem ocupar a posição de núcleo de sintagma do complementador em orações subordinadas completivas e adverbiais. A primeira dá conta que, numa primeira fase, esta posição é tipicamente preenchida pelo complementador universal *que* (cf. exemplo (15a)),

enquanto a segunda postula que a posição de núcleo de SCOMP pode ser preenchida por preposições (cf. exemplo (15b)). Exemplos:

- (15) a. Perguntou **que** lhes conhecia o nome dela (= ...perguntou se...)
- b. Descansaram **até** chegou um leão (= ...até que chegou/até chegar....)

### 3.2. Estudos sobre o papel de factores sociais na variação do português de Moçambique

O papel dos factores sociais na variação do português em Moçambique tem constituído o objecto de estudo de alguns investigadores. Na sua maioria, estes estudos tomam como base dados orais produzidos por falantes adultos do português L2 de origem urbana e suburbana residentes em Maputo.

Os principais factores sociais analisados nestes estudos são os seguintes: idade (Tuzine, 1997; Moreno e Tuzine, 1997; Jon-And, 2010), escolaridade/profissão (Tuzine, 1997; Moreno e Tuzine, 1997; Guissemo, 2002) e local de residência (Tuzine, 1997; Moreno e Tuzine, 1997). À excepção do trabalho de Tuzine (1997), que analisa a relação entre variáveis sociais (bairro, idade, nível de escolaridade) e o padrão das redes sociais dos falantes do português oral de Maputo, todas as outras pesquisas procuram relacionar uma ou mais variáveis sociais com diferentes variáveis linguísticas, designadamente: os pronomes pessoais reflexos (cf. exemplo (16a)); a concordância verbal e nominal (cf. exemplos (16b-c)): Moreno e Tuzine, 1997 e Jon-And, 2010) e os complementos oracionais seleccionados pelo verbo *dizer* caracterizadas pela inserção da preposição *de* diante das orações completivas (cf. exemplo (16d)) e pelo encaixe de discurso directo/indirecto (cf. exemplo (16e): Guissemo, 2002). Exemplos:

- (16) a. Nós dão-**se** bem mas não sempre (=... damo-nos...)
- b. Bem as coisas **andava** mal (=... andavam...)
- c. (...) precisa de uma resposta um pouco **aprofundado** (=... aprofundada)
- d. Posso dizer **de que nas primeiras fases no/não entendia nada** (=... que nas primeiras fases no/não entendia nada)
- e. Ele aí resistiu disse **que “não você tem que aprender comigo”** (=... que não, (ele) tinha que aprender com ele/ disse: não. Você tem que aprender comigo)

Os resultados da pesquisa realizada em torno da relação entre a idade e a variação linguística do PM são mistos. Tuzine (1997) relaciona a idade e o padrão de formação de redes sociais.<sup>7</sup> Neste estudo, embora não se tenha verificado uma relação estatisticamente significativa entre a idade e o padrão de redes sociais, nota-se uma clara tendência de os informantes das faixas etárias de 25-45 anos se integrarem em redes urbanas, comparativamente aos informantes das faixas de 16-25 ou mais de 45 anos. O autor explica este facto à luz da possibilidade que os indivíduos destas faixas têm de interagir com muitas pessoas em diferentes contextos, através de múltiplos contactos que o seu acesso ao emprego lhes possibilita. Por seu turno, na análise de Moreno e Tuzine (1997), embora se tenha constatado que os falantes mais velhos produziram o maior número de desvios em relação aos mais jovens, este estudo não permitiu tirar conclusões definitivas em torno da influência da idade na variação linguística do POM dado que os falantes mais velhos que tiveram acesso à frequência escolar no período colonial produziram menos desvios.

Dentre vários aspectos relacionados com o uso da concordância nominal por falantes do PM, o estudo de Jon-And (2011) também procura verificar a relação entre a idade dos falantes e a idade de início de aquisição do português e a aplicação das regras de concordância nominal do português padrão. Neste estudo, a autora constata a existência de uma relação entre a idade e a aplicação das regras de concordância do português padrão, sendo que os falantes mais velhos aplicam as regras de concordância em menor grau que os falantes jovens. Segundo a autora, uma possível razão para este facto está associada ao uso do português na vida quotidiana em Maputo, e, de modo particular, ao aumento do seu uso ao mesmo tempo que diminui o uso das línguas bantu, denotando, deste modo, que a influência do contacto com as línguas bantu é menor entre os falantes mais jovens do português. No que se refere à idade de início de aquisição do português, o estudo mostra que uma idade inferior para o início de aquisição do português favorece a aplicação da regra de concordância do português padrão. Para explicar este facto, a autora coloca a hipótese de, durante o período de aquisição do português, os aprendentes terem estado expostos a um *input* do português padrão e, provavelmente, de variedades do português L2 próximas à variedade do português padrão.

---

<sup>7</sup> Neste estudo, o autor utiliza o conceito de “rede social” na perspectiva de Milroy (1987).

Os resultados da pesquisa em torno da relação entre a escolaridade/profissão e a variação linguística mostram que estas variáveis desempenham um papel preponderante na variação do português em Moçambique. Tuzine (1997) verificou uma relação estatisticamente significativa entre o nível de escolaridade e as redes sociais a que os informantes pertencem. Neste estudo, o autor conclui que as redes sociais em que os informantes tendem a integrar-se parecem estar fortemente associadas ao nível de escolaridade dos falantes. Moreno e Tuzine (1997) constatarem que existe uma relação entre o uso não-padronizado das variáveis linguísticas estudadas e o nível de escolaridade dos informantes. Para estes autores, à medida em que aumenta o nível de escolaridade dos falantes diminui a ocorrência de desvios do português padrão, confirmando-se, deste modo a associação do domínio do português ao grau de escolaridade. De parceria com o nível de escolaridade, os autores apontam a profissão dos falantes como sendo um factor de relevo no acesso ao uso do português padrão: os falantes que pertencem a categorias profissionais que possibilitam uma maior interacção e exigem o recurso a formas de prestígio tendem a dominar o discurso padrão.

Na análise que Guissemo (2002) faz da relação entre a escolaridade/profissão e a variação linguística, o autor chega à conclusão segundo a qual as variáveis sociais escolaridade/profissão influenciam a variação do português em Moçambique. Os resultados deste estudo revelam que, embora os informantes cujo nível de escolarização se encontra ligado ao desempenho de profissões consideradas altas e médias usem tanto as formas padrão como as formas não-padrão, os informantes cujo nível está associado ao desempenho de profissões consideradas baixas é que produziram as variantes não-padrão com maior frequência.

Os resultados dos estudos em torno da relação entre o bairro/local de residência e a variação linguística revelam a necessidade da sua articulação com o conceito de rede social. Tuzine (1997) constata que o local de residência não constitui em si mesmo um factor preponderante na variação do PM. Para este autor, o papel do local de residência deve ser perspectivado tendo em consideração as interacções sociais regulares dos indivíduos, as suas ligações sócio-profissionais e as relações de amizade e de vizinhança que parecem influir no seu comportamento linguístico. No mesmo prisma de análise, Moreno e Tuzine (1997) mostram que o local de residência não parece ter fundamentação na categorização dos falantes em virtude do papel da vitalidade linguística dos seus contactos quotidianos. Na pesquisa realizada por estes autores, não foi possível identificar fenómenos de variação linguística característicos dos bairros

que permitissem estabelecer uma oposição urbano *versus* suburbano, uma vez que foram observadas as mesmas frequências de desvios tanto em falantes da zona urbana, como da suburbana. Na perspectiva dos autores, estes resultados mostram que os falantes tendem a exibir um determinado comportamento linguístico de acordo com a maior ou menor possibilidade de inserção em diferentes redes sociais.

Em síntese, os resultados dos estudos aqui apresentados sugerem que a idade constitui um factor que contribui para a variação do português em Moçambique. Conforme se viu, os falantes mais jovens tendem a integrar-se em redes urbanas; os falantes mais velhos têm tendência a produzir mais desvios comparativamente aos jovens e, finalmente, a idade inferior para o início de aquisição favorece a aplicação de regras gramaticais do português padrão. Quanto à escolaridade/profissão, os resultados indicam que as redes sociais em que os falantes tendem a integrar-se parecem estar fortemente associadas ao nível de escolaridade e que existe uma relação entre a escolaridade e o domínio de português. Os resultados indicam ainda que nem sempre existe uma relação entre o exercício de uma profissão considerada média e o domínio do português padrão. Finalmente, em relação ao local de residência, os resultados dos estudos realizados nesta perspectiva revelam que este factor, por si só, não tem qualquer relevância por si só no desencadeamento de fenómenos de variação do português em Moçambique, sendo necessário articulá-lo com o conceito de rede social.

### **3.3. Estudos sobre as atitudes linguísticas dos falantes em relação ao português e às línguas bantu**

As atitudes linguísticas dos falantes em relação ao português e às línguas bantu constituem um dos tópicos investigados no âmbito dos estudos sociolinguísticos realizados em Moçambique. Tais estudos tomam como alvo crianças e adultos com diferentes L1 e níveis de escolarização quer de origem urbana (Simango, 1994; Firmino, 2002; Henricksen, 2010; Ponso, 2014), quer de origem rural (Simango, 1994; Tembe, 1995; Henricksen, 2010; Meneses, 2012). Do ponto de vista metodológico, estas pesquisas privilegiam abordagens de natureza qualitativa e qualitativa-quantitativa, bem como diferentes instrumentos de pesquisa, destacando-se o uso de questionários (Simango, 1994; Firmino, 2002; Henricksen, 2010; Ponso, 2014), de entrevistas (Tembe, 1995; Firmino, 2002; Henricksen, 2010, Meneses, 2012; Ponso, 2014) e o recurso à observação participante etnográfica (Ponso, 2014).

Os principais tópicos abordados nestes estudos podem ser subdivididos em dois grupos, nomeadamente as atitudes dos falantes em relação às línguas bantu e ao português (Firmino, 2002; Ponso, 2014) e as atitudes de diferentes intervenientes no processo de ensino-aprendizagem em relação às línguas de ensino (Simango, 1994; Tembe, 1995; Henricksen, 2010; Meneses, 2012). No primeiro grupo, as atitudes em relação ao português foram exploradas à luz dos sentimentos dos falantes quanto ao uso desta língua, da utilidade associada ao seu conhecimento, da relação dos falantes com as formas linguísticas usadas e, dos estatutos atribuídos a esta língua. Por seu turno, as atitudes em relação às línguas bantu foram analisadas tendo em consideração a vontade dos falantes em aprendê-las e o sentimento dos falantes em relação ao seu uso, incluindo o estatuto a elas atribuído. No segundo grupo, as atitudes foram determinadas tendo em consideração as preferências dos diferentes intervenientes do processo de ensino-aprendizagem em relação à(s) língua(s) que gostariam que fossem usadas como meio de ensino.

Os resultados dos estudos sobre as atitudes dos falantes em relação ao português e às línguas bantu indicam que, de um modo geral, os indivíduos concebem o português como uma prática social normal, sendo que os falantes não olham para o português apenas como um instrumento para a ascensão social mas também como sua língua. A par disso, os falantes acham útil saber português dado o facto de esta língua ser oficial e de o seu conhecimento constituir uma exigência para a mobilidade social e para a comunicação com outros compatriotas (Firmino, 2002). Para além disso, os resultados destes estudos mostram que os traços do português moçambicano ainda são vistos como deturpações da variedade europeia, e não como característicos de uma variedade moçambicana do português, sendo que os falantes manifestam atitudes positivas particularmente no que diz respeito à importância do domínio do português, estando as principais motivações para atitudes desta natureza associadas à oficialização e institucionalização do português, ao mercado de emprego e à socialização com outras pessoas (Ponso, 2002). Quanto às línguas bantu, os resultados revelam que os indivíduos mostram uma vontade de aprender estas línguas, sendo que as motivações para este facto estão associadas aos seguintes factores: necessidade de comunicação com outras pessoas, critérios subjectivos relacionados com a beleza, elegância ou mesmo com o exotismo, a construção de uma imagem pessoal, facilitação de contactos com particulares e, finalmente, a ligação das línguas com a sua identidade étnica (Firmino, 2002). Os resultados mostram que, na altura em estas pesquisas se

realizaram, o conhecimento e o uso de línguas autóctones era impedido quer em algumas famílias em virtude da preocupação com a aquisição do português, quer na escola onde as crianças sofrem punições por falar línguas bantu (Ponso, 2014).

Os resultados dos estudos sobre as atitudes dos falantes em relação às línguas de ensino mostram que os diferentes intervenientes manifestam atitudes positivas quer em relação ao português, quer em relação às línguas bantu. Do conjunto das razões evocadas para a opção pelo português, destaca-se o facto de esta constituir uma língua com maior prestígio e de possibilitar uma maior mobilidade social. Para além disso, tais atitudes decorrem da consideração segundo a qual esta língua é de fácil aprendizagem e, por conseguinte, facilita a aprendizagem e a assimilação de matérias ministradas (Simango, 1994; Meneses, 2012), incluindo o facto de o português constituir uma língua oficial, uma língua franca e língua de unidade nacional (Henricksen, 2010). Quanto às línguas bantu, as principais razões evocadas pelos falantes decorrem do facto de as línguas bantu constituírem as L1 dos alunos e serem fáceis de aprender, ajudando, deste modo na aprendizagem de outras matérias (Simango, 1994) e também de representarem línguas de identidade étnica e cultural (Henricksen, 2010).

Em síntese, os estudos aqui apresentados mostram que, de um modo geral, os falantes (crianças e adultos) manifestam atitudes positivas quer em relação ao português, quer em relação às línguas bantu. Quanto ao português, as atitudes dos falantes decorrem do facto de esta língua conferir prestígio aos seus utentes e permitir uma certa mobilidade social por parte dos falantes. No que diz respeito às línguas bantu, constata-se que os falantes também manifestam atitudes positivas em relação a estas línguas na medida em que elas não só estão associadas à expressão da identidade étnica dos falantes, como também existe uma percepção segundo qual elas são fáceis de aprender, possibilitando, deste modo, a assimilação de conteúdos educacionais.

## CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### **4.0. Introdução**

Neste capítulo, apresento o enquadramento teórico do presente trabalho. Na secção 4.1., depois de uma apresentação geral do modelo de aquisição de linguagem que adopto nesta investigação, trato de alguns aspectos cruciais sobre a aquisição de L1 e de L2, necessários para o enquadramento da presente pesquisa. De seguida, na secção 4.2., abordo de uma forma breve, algumas dimensões relacionadas com a aquisição da morfologia flexional e, de um modo mais específico, dos verbos irregulares. Na secção 4.3., desenvolvo tópicos relacionados com o papel do contexto social na aquisição da linguagem. Finalmente, na secção 4.4., abordo a questão da aquisição de língua em contextos de língua segunda, como é o caso de Moçambique, fazendo referência a dimensões contextuais que exercem uma influência significativa nesse processo.

### **4.1. Aquisição da linguagem**

O termo ‘aquisição’ dá conta do processamento interno das estruturas gramaticais de uma língua. Na literatura, costuma fazer-se uma distinção entre ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ de língua. De acordo com Krashen (1988: 1-2), o conceito de ‘aquisição’ refere-se a um processo implícito e subconsciente de internalização de regras gramaticais de uma língua e resulta da interacção que os aprendentes estabelecem com a língua-alvo através de um processo de comunicação natural. Por seu turno, tal como refere o autor, o termo aprendizagem diz respeito ao processamento explícito e consciente das regras da gramática de uma língua e resulta da experiência de instrução formal que os aprendentes vivem.<sup>8</sup>

A aquisição da linguagem é um processo multifacetado, dinâmico e complexo. Por esse motivo, distintos modelos teóricos avançam diferentes hipóteses sobre a forma como este processo se desenrola. Tendo em vista o enquadramento do processo de aquisição da linguagem, na presente pesquisa, opto pelo quadro teórico concebido no âmbito da Gramática Generativa (GG). No centro deste modelo, está a Gramática Universal (GU) ou “faculdade da linguagem geneticamente determinada” (Chomsky, 1986: 23), que contém os princípios e parâmetros responsáveis pela forma e significado da língua. Os princípios representam propriedades gramaticais altamente abstractas que se aplicam a todas as línguas em geral e actuam como um

---

<sup>8</sup> Neste estudo, os termos ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ serão utilizados de forma indiferenciada, dada a existência de diferentes posições em torno desta matéria.

constrangimento à forma como as regras da língua funcionam. Os parâmetros, por seu turno, constituem uma série finita de opções que definem a variação possível entre as línguas, ou seja, uma espécie de “comutadores linguísticos” (Raposo, 1992: 55), cujo valor final é fixado no processo de aquisição.

O modelo da GG dá conta dos estados mentais correspondentes ao conhecimento gramatical que um indivíduo possui da sua língua particular. Tal conhecimento representa a “competência gramatical” ou língua-I(nternalizada), devendo diferenciar-se da “performance” ou língua-E(xternalizada) que se consubstancia no uso que um indivíduo faz da sua língua, em situação de comunicação.

Ao adoptar o quadro teórico da GG para a explicação do processo de aquisição da linguagem, tomo em consideração o facto de que os seus pressupostos são centrais para a determinação das características das línguas naturais e dos processos relacionados com a sua aquisição. Com efeito, tal como referem Klein e Martohardjono (1999: 11), no modelo da GG, assume-se que a aquisição da linguagem é guiada pelos princípios e parâmetros da GU, devendo incluir igualmente, outros subdomínios, nomeadamente, um mecanismo de aprendibilidade para permitir a convergência com a língua-alvo. Para estas autoras, neste modelo, também se defende que o processo da aquisição da linguagem ocorre por exposição ao *input* que permite a convergência com a representação correcta da língua-alvo. O *input* representa as evidências linguísticas a que o aprendente está exposto no processo de aquisição. Tais evidências podem ser positivas ou negativas. Long (1996: 413) refere que as evidências positivas compreendem modelos do que é gramatical e aceitável na língua-alvo, enquanto as evidências negativas (explícitas ou implícitas) referem-se à informação sobre o que é agramatical nessa língua. Para este autor, as evidências negativas explícitas dizem respeito às explicações gramaticais ou às correcções abertas dos erros dos aprendentes, enquanto as evidências negativas implícitas consistem em informações que os aprendentes recebem quer através de perguntas sobre o que os aprendentes dizem, quer através de reformulações do que dizem. Note-se que não existe consenso em relação ao tipo de evidências que intervêm efectivamente no processo de aquisição. Alguns investigadores têm defendido que, para além das evidências positivas, os aprendentes precisam de estar expostos a dados de natureza diferente, nomeadamente as evidências negativas e evidências positivas explícitas. Contudo, tal como referem Schwartz e Gubala-Ryzak (1992), a GU só pode ser activada com recurso às evidências positivas, sendo que o processo de

construção gramatical não pode fazer uso das evidências negativas para reestruturar as gramáticas da interlíngua.

O pressuposto subjacente ao modelo generativo de aquisição da linguagem é o de que tal processo é tão complexo que não seria possível aprender uma determinada língua simplesmente com base no *input* a que os aprendentes estão expostos. Por outras palavras, considera-se que o conhecimento de uma língua-I particular não é determinado unicamente pelo *input*, dado que a maior parte das propriedades que o caracterizam não estão directamente disponíveis nos dados da experiência linguística. Nestes termos, coloca-se a hipótese de que a única possibilidade lógica é que a aquisição da linguagem seja mediada pela GU. Para Towells e Hawkins (1994: 58), a plausibilidade desta hipótese reside no facto de que o conhecimento da gramática compreende o domínio de um sistema altamente complexo que emerge num intervalo temporal bastante curto, desenvolvendo-se com tanta facilidade, rapidez e uniformidade num ambiente de dados considerados deficientes. Este é o chamado “problema lógico da aquisição da linguagem” ou “problema da pobreza do estímulo”.<sup>9</sup>

Em suma, no processo de aquisição de uma L1, a GU constitui o estado inicial da aquisição, sendo que a criança constrói a representação mental da sua língua com base no *input* a que está exposta. A tarefa da criança consiste, por um lado, na internalização mental das formas lexicais da língua com as suas propriedades fonológicas, sintácticas e semânticas, determinadas pelo dicionário mental (Raposo, 1992: 55). Por outro lado, segundo o mesmo autor, a aquisição de L1 implica a fixação de parâmetros da GU que têm relevância para a língua que a criança está a adquirir. Uma vez fixados todos os valores de parâmetro, pode dizer-se que a criança adquiriu a sua gramática nuclear (*core grammar*). Chomsky (1986: 153) considera que a gramática nuclear de uma língua particular representa uma série de propriedades gramaticais que são determinadas pela fixação dos valores dos parâmetros da GU. A gramática nuclear incorpora, deste modo, os princípios parametrizados da GU, distinguindo-se da gramática periférica (*peripheral grammar*) que inclui os fenómenos idiossincráticos ou excepcionais. Nesta perspectiva, a gramática nuclear é não marcada e por isso é mais fácil de aprender, enquanto as propriedades gramaticais da periferia marcada são mais difíceis de aprender. A aquisição destas propriedades periféricas

---

<sup>9</sup> Para uma visão pormenorizada sobre o problema lógico na aquisição da linguagem, veja-se Bley-Vroman (1989) e Gregg (1996).

“depende de uma exposição mais frequente ao *input*, possivelmente por um período mais longo, necessitando de exposição a dados salientes e não ambíguos” (Meisel, 2000: 14).

A aquisição de L2 refere-se ao processo através do qual os indivíduos adquirem uma língua diferente da sua L1 (Ritchie e Bhatia, 1996: 1). O processo da aquisição de L2 distingue-se da aquisição da L1 não só em relação ao estágio inicial da aquisição, como também em relação ao grau de sucesso no seu estágio final, sendo que a gramática atingida pelos aprendentes de uma L2 nem sempre converge plenamente com a gramática da língua-alvo. Assim, diferentemente do que se verifica na aquisição da L1, no estágio inicial, os aprendentes de uma L2 já possuem o conhecimento prévio da sua L1, o qual pode afectar de forma particularmente crítica o processo de aquisição de L2. Na literatura, o papel da L1 dos aprendentes tem sido abordado no âmbito da transferência linguística. Odlin (2003: 436-437) considera que o fenómeno da transferência consiste na influência resultante das similaridades e diferenças entre a língua-alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente adquirida (e talvez de forma imperfeita), podendo afectar todos os subsistemas linguísticos, incluindo a pragmática, semântica, sintaxe, morfologia, fonologia, fonética e ortografia.

O facto de a aquisição de L2 ser uma aquisição não primária levanta a questão sobre se este processo é idêntico ao da aquisição de L1. Embora não exista um consenso total em relação à matéria, alguns investigadores parecem convergir na ideia segundo a qual a GU está presente no processo de aquisição de L2. Por outras palavras, à semelhança do que sucede na aquisição de L1, o problema lógico da aquisição da linguagem também se verifica na aquisição de L2, uma vez que, os aprendentes têm de adquirir uma representação mental da língua-alvo com base num *input* deficiente (cf. Gregg, 1996: 53; White, 2003: 23; 2009: 50).<sup>10</sup>

Durante o processo de aquisição de L2, os aprendentes atravessam diversos estágios em direcção à gramática da língua-alvo, construindo sistemas gramaticais provisórios e intermédios denominados “interlínguas” (Selinker, 1974: 35). As interlínguas constituem sistemas de conhecimento transitórios diferentes quer da L1, quer da língua-alvo e possuem regras e princípios linguísticos que são inerentes ao sistema da sua própria gramática e que possuem consistência interna. Por isso, estes sistemas devem ser descritos como línguas naturais e não

---

<sup>10</sup> Para mais detalhes, veja-se White (2000) que identifica cinco perspectivas em que se cruzam, com diferentes valores, o acesso à GU (total/parcial/nulo) e o envolvimento da L1 neste processo.

como “gramáticas selvagens” (Goodluck, 1986: 55), evitando-se deste modo, a “subestimação ou sobrestimação” da competência linguística dos aprendentes (Lakshmanan e Selinker, 2001: 339).

As gramáticas de interlíngua caracterizam-se por serem dinâmicas e por estarem num processo contínuo de reestruturação. De acordo com Ellis (2008: 442), a reestruturação refere-se às mudanças qualitativas que ocorrem na interlíngua dos aprendentes em determinados estágios do seu desenvolvimento linguístico. Para o autor, nesse processo, emerge uma série de representações da interlíngua que constituem um *continuum* de gramáticas transitórias, resultantes das tentativas dos aprendentes de atingirem uma competência plena na língua-alvo. O autor considera que tal *continuum* de interlíngua consiste de uma série de gramáticas sobrepostas, onde cada gramática partilha algumas regras da gramática anterior, sendo mais complexa relativamente à gramática precedente.

As gramáticas de interlíngua são intrinsecamente variáveis, de tal modo que os aprendentes de uma L2 podem variar entre o uso de formas correctas e o uso de formas incorrectas em relação à norma da língua-alvo (Ellis, 2008: 117). Nalguns casos, as formas incorrectas podem resultar de tentativas de verificação de diferentes hipóteses sobre a forma como a língua-alvo é construída. Na literatura sobre a aquisição de L2, estas formas incorrectas recebem o nome de “erros de desenvolvimento” e, do ponto de vista psicolinguístico, incluem, entre outros processos, a sobregeneralização que resulta de “tentativas de uso de uma regra em contextos em que tal regra não é aplicável” (Lightbown e Spada, 2006: 203).

Na maior parte dos casos, no final do processo de reestruturação gramatical, a representação da língua-alvo pode não convergir com a língua-alvo. Por outras palavras, diferentemente do que acontece na aquisição de L1, o desenvolvimento em direcção a gramática da língua-alvo pode não ser totalmente bem sucedido, sendo que o último nível de proficiência alcançado pelo aprendente nem sempre é semelhante ao de falantes que aprendem essa mesma língua como L1. O termo “fossilização” foi proposto por Selinker (1974: 36) para explicar este fenómeno e alberga os itens linguísticos, regras e subsistemas que os aprendentes de uma L2 tendem a conservar na sua gramática de interlíngua.

Os investigadores que trabalham na área da AL2 interessam-se em compreender os factores da fossilização, tentando, igualmente, prever as formas particulares da interlíngua potencialmente fossilizáveis. Long (2003: 516-517) destaca a falta de sensibilidade ao *input* associada à saliência perceptiva das estruturas da língua-alvo. Na óptica do autor, a sensibilidade

ao *input* compreende a habilidade de os aprendentes identificarem as propriedades das estruturas da língua-alvo no *input*, enquanto a saliência perceptiva diz respeito à frequência destas mesmas estruturas no *input*. Tomando como base o trabalho de Todeva (1992), o autor identifica um conjunto de “categorias linguísticas de alto risco” potencialmente candidatas à fossilização destacando-se, nomeadamente, as categorias em que não existe uma relação forma-função como é o caso das regras semi-produtivas, cujas exceções constituem conjuntos definidos como por exemplo a alternância dativa em inglês; e as unidades de natureza altamente arbitrária (preposições e a atribuição do género dos nomes).

#### **4.2. Aquisição da morfologia flexional**

A aquisição da morfologia flexional constitui um dos tópicos que têm preocupado os investigadores que trabalham na área da aquisição da linguagem. A tradição generativa oferece uma vasta gama de abordagens sobre a aquisição da morfologia flexional, e os investigadores têm-se debruçado sobre diferentes tópicos relacionados com esta área gramatical.

Nesta abordagem da aquisição da morfologia flexional, tomo como ponto de partida a possibilidade de explicação deste processo à luz da distinção entre as propriedades nucleares e periféricas da gramática. Conforme se viu, as propriedades nucleares da gramática resultam da fixação dos valores de parâmetros da GU, enquanto a periferia inclui as exceções e os traços idiossincráticos associados a itens lexicais particulares. Esta distinção tem consequências do ponto de vista do desenvolvimento linguístico, particularmente no que diz respeito à morfologia flexional. Para Hyams (2008[1986]: 195), dependendo da forma como os sistemas flexionais interagem com os princípios da GU, nalgumas línguas, a flexão pode ser considerada uma propriedade nuclear, enquanto noutras ela pode constituir uma propriedade periférica. Para a autora, como consequência desse estatuto, os sistemas flexionais nucleares serão mais fáceis de adquirir relativamente aos sistemas periféricos, cuja aquisição é realizada tardiamente. Este facto explica, em parte, as diferenças na rapidez com que os sistemas flexionais das línguas naturais são adquiridos.

Na literatura, têm sido propostos diferentes modelos explicativos sobre a forma como as crianças adquirem a morfologia flexional irregular. Neste trabalho, adopto a perspectiva defendida no Modelo de Palavras e Regras (Pinker e Ullman, 2002) no qual se defende que a aquisição da morfologia flexional regular e da morfologia flexional irregular representam processos qualitativamente distintos. Considera-se que, enquanto a aquisição da morfologia

flexional regular é ‘conduzida por regras’ (*rule-driven*) como resultado da aplicação de uma regra simbólica *default* que consiste na combinação de um afixo flexional à base, as formas irregulares são ‘memorizadas’ (*stored*) no léxico mental, constituindo, deste modo, “entradas lexicais distintas” (Pliatsikas e Marinis, 2013: 4) que são processadas individualmente pelos aprendentes. A forma memorizada bloqueia a aplicação da regra simbólica *default* num processo conhecido por Princípio de Bloqueio, o qual tem sido proposto na literatura para referir um tipo de restrição que impede a ocorrência de uma palavra devido à existência de uma outra.

Durante a aquisição de formas morfológicamente irregulares quer numa L1, quer numa L2, é possível que os aprendentes apliquem os padrões gramaticais regulares às formas irregulares, resultando na produção de erros por sobregeneralização. Este facto é particularmente relevante nos casos em que o Princípio do Bloqueio não se aplica ou em que há falhas na ‘recuperação’ (*retrieving*) da forma irregular correcta armazenada no léxico mental (Marcus *et al.*, 1992). Tipicamente, os aprendentes tendem a manifestar uma preferência pela “sobregeneralização da regra geral” (Castro, 2010: 286), sendo que a sensibilidade ao *input* parece ter efeitos sobre a produção de formas irregulares correctas.

A terminar esta apresentação, importa referir a duas dimensões associadas à aquisição da morfologia flexional verbal, nomeadamente o carácter problemático da aquisição do conjuntivo e o ‘Estágio de Infinitivo Opcional’ (*Optional Infinitive Stage*). No que diz respeito ao primeiro aspecto, considera-se que, de uma forma geral, o conjuntivo constitui um dos modos verbais mais complexos na aquisição de L1 (Gonçalves *et al.*, 2011; Jesus, 2014), de L2 (Gudmestad, 2006; Iverson *et al.*, 2008; Martins, 2009) e também de LE (Leiria, 2006; Bento, 2013). Tipicamente, os aprendentes de L1 e de L2 continuam a manifestar uma clara preferência pelo modo indicativo em determinados contextos que se esperaria que usassem o modo conjuntivo. Para além de aspectos relacionados com os traços semânticos de epistemicidade e veracidade (Jesus, 2014), uma das explicações que tem sido avançada para as dificuldades evidenciadas na aquisição deste modo verbal prende-se com a complexidade sintáctica das estruturas que lhe estão associadas. A este propósito, Collentine (1995) argumenta que, embora o ‘problema do conjuntivo’ aparente ter as suas origens no domínio da morfologia, a “barreira mais importante” dos aprendentes prende-se com as suas habilidades em gerar construções sintácticas mais complexas. Em relação ao Estágio de Infinitivo Opcional, a pesquisa sobre a aquisição da morfologia flexional verbal mostra que as crianças que aprendem uma L2 podem produzir bases

não flexionadas em contextos onde a flexão verbal é requerida. Estas omissões podem resultar de uma estagnação, por um período de tempo mais longo do que seria normal, num estágio de desenvolvimento caracterizado pela opcionalidade entre a realização de formas verbais flexionadas e a produção de verbos na forma infinitiva (veja-se Rizzi, 1994; Rice *et al.*, 1995; Haznedar e Schwartz, 1997).

### **4.3. Papel do contexto social na aquisição de linguagem**

A aquisição de uma língua não constitui apenas um produto dos processos cognitivos e das estratégias psicolinguísticas dos indivíduos. Este processo é também determinado pelo contexto social em que a aprendizagem tem lugar (Tarone, 2000; Watson-Gegeo e Nielsen, 2003). Watson-Gegeo e Nielsen (2003: 157) consideram que as crianças adquirem a língua em contextos sociais, culturais e políticos que constroem as formas linguísticas que elas ouvem e usam. Para estas autoras, os contextos sociais em que a aprendizagem ocorre são variáveis, facto que concorre para a variabilidade dos resultados de aquisição por parte dos aprendentes. Estas considerações representam uma indicação segundo a qual, ao estudar o processo de aquisição de uma língua, interessa também tomar em consideração determinadas dimensões do contexto social em que ele ocorre. Por outras palavras, a criança que aprende uma língua (L1 ou L2) não desempenha um papel “socialmente passivo” (Mesthrie, 2000: 5) neste processo, sendo sensível às condições do contexto em que a aquisição se processa.

No presente trabalho, a noção de contexto social refere-se ao “ambiente onde a aquisição ocorre” (Ellis, 2008: 286). Na literatura, faz-se uma distinção entre contextos naturais e instrucionais. Os primeiros dizem respeito ao contacto que os aprendentes estabelecem com outros falantes numa vasta gama de situações, como, por exemplo, na comunidade, em casa, através dos meios de comunicação social, etc, enquanto os segundos encontram-se, tradicionalmente, em instituições como escolas e universidades e, cada vez mais, em ambientes assistidos por computador.

Os aprendentes podem adquirir uma língua exclusivamente em contextos naturais ou em contextos instrucionais, havendo também aprendentes que a adquirem quer em contextos naturais, quer em contextos instrucionais. Os aprendentes também trazem para o contexto de aquisição uma gama de factores sociais que constituem facetas da sua identidade social. Na literatura sobre a AL2, tais factores incluem, entre outros, a idade, o sexo e género, a classe

social e a identidade étnica. Ellis (2008: 323) sumariza os resultados da pesquisa em torno destes factores, referindo que os aprendentes mais jovens obtêm melhores resultados de aprendizagem do que os aprendentes mais velhos. Relativamente ao género, este autor refere que os resultados da pesquisa são mistos: enquanto alguns estudos mostram que, geralmente, as mulheres apresentam melhores resultados, outros revelam que os homens são superiores em alguns aspectos da aprendizagem. Quanto à classe social, o autor refere que os efeitos da classe social podem também depender do ambiente, sendo que na salas de aulas onde se enfatiza a aprendizagem formal, as crianças pertencentes à classe trabalhadora são menos bem sucedidas do que os filhos da classe média. No que respeita à identidade étnica, o autor nota que o seu papel deve ser visto à luz da abordagem teórica que se assume. Assim, na abordagem normativa, enfatizam-se os efeitos da ‘distância cultural’ na aprendizagem de L2, considerando-se que os aprendentes que estão mais próximos da cultura da língua-alvo parecem ter melhores resultados de aprendizagem, comparativamente aos aprendentes que estão distantes dessa cultura. Na abordagem sócio-psicológica prioriza-se o papel das atitudes, sendo que, em geral, os aprendentes com atitudes positivas relativamente à sua identidade étnica e à cultura da língua-alvo desenvolvem uma forte motivação e altos níveis de proficiência na L2, ao mesmo tempo que mantêm a sua L1. A abordagem sócio-estrutural dá conta das interacções entre membros de diferentes grupos étnicos e assume que a aprendizagem é bem sucedida quando os aprendentes se envolvem em convergência de longo termo.

O contexto social pode afectar a qualidade e a quantidade do *input* a que os aprendentes estão expostos quer em contextos naturais, quer em contextos instrucionais. Deste modo, pode considerar-se que o *input* a que os aprendentes estão expostos, bem como o seu processamento são “socialmente mediados” (Barkhuizen, 2004: 555). Por seu turno, a qualidade do *input* constitui um factor decisivo no (in)sucesso do processo de aquisição de uma língua uma vez que as evidências positivas podem não conter os *triggers* necessários para o processo de reestruturação gramatical.

Os contextos naturais caracterizam-se pelas “interacções comunicativas naturais” (Lightbown e Spada, 2006: 110), onde os aprendentes, para além de estarem expostos a uma vasta gama de estruturas gramaticais na língua-alvo, têm à sua disposição diferentes oportunidades de interagir com indivíduos que usam a língua-alvo de uma forma mais ou menos proficiente. Refira-se que, na literatura sobre a aquisição de L2, assume-se que a interacção

desempenha um papel “facilitativo” (Gass *et al.*, 1998: 305) no desenvolvimento linguístico dos aprendentes, uma vez que providencia a qualidade e quantidade de *input* de que estes necessitam para o processamento interno da L2. Também se assume que a interação permite que os aprendentes produzam o *output*. A importância do *output* no processo de aquisição tem sido destacada em virtude do seu papel na provisão de oportunidades de uso da língua, considerando-se, assim, que tal uso permite que os aprendentes tenham oportunidades de consolidar a língua que estão adquirindo, bem como de aprender novas formas dessa língua (Swain, 1993: 153; Skehan, 1999: 16-19). Para além das formas interactivas, em contexto natural, os aprendentes podem estar expostos à língua-alvo através de um conjunto de formas não-interactivas, que também podem fornecer evidências positivas necessárias para o processo de aquisição. Gass (2003: 241) refere que estas formas podem compreender as formas de língua cujo acesso depende da escuta de rádio/televisão, incluindo a leitura de diversa literatura escrita na língua-alvo.

Dado que certas propriedades linguísticas específicas podem não ser adquiridas simplesmente com base na exposição aos dados em contexto natural, particularmente em circunstâncias em que os dados linguísticos primários, por si só, podem não conduzir à reestruturação de hipóteses gramaticais incorrectas, os aprendentes podem precisar de estar expostos a evidências que, em geral, só estão acessíveis através da instrução formal. Existem várias estratégias pedagógicas que, tendo como alvo fornecer aos aprendentes de L2 evidências adicionais sobre a língua-alvo, podem levar a que estes reestruturem as regras da sua gramática, particularmente no que respeita às “áreas resistentes” que parecem não poder ser adquiridas a partir, apenas, da exposição a evidências positivas. Long e Robinson (1998: 18-26) distinguem três tipos diferentes de opções de instrução formal: instrução com foco-no-significado (*focus on meaning*), instrução com foco-nas-formas (*focus-on-forms*) e instrução com foco-na-forma (*focus on form*). De acordo com os autores, a instrução com foco no significado considera que os aprendentes adquirem a língua-alvo simplesmente com base na comunicação que realizam, sendo a mera exposição às evidências positivas suficiente para que a aquisição tenha lugar. Ainda na óptica destes autores, na concepção da instrução com base no foco-nas-formas há uma preocupação exclusiva com a descrição das estruturas linguísticas, desvinculada do contexto comunicativo, enquanto o tratamento com foco-na-forma focaliza a atenção em determinados aspectos formais que o aluno demonstre não ter compreendido ou não ter domínio, sem prejuízo para o enfoque metodológico no significado, que deve nortear a prática pedagógica. Este último

tratamento, que ocorre através da intervenção do professor, é compatível com um ambiente comunicativo de ensino-aprendizagem de línguas e exclui qualquer tipo de foco nos aspectos formais da língua na sala de aula.

Os efeitos da instrução formal podem depender da natureza da estrutura da língua-alvo que constitui objecto de intervenção pedagógica. Ellis (1997: 67-88) distingue entre estruturas mais complexas (*fragiles*) e menos complexas (*resilients*). No primeiro grupo, o autor integra as estruturas que incluem “as propriedades morfológicas da língua (por exemplo, a flexão verbal) que estão muitas vezes ausentes da aquisição não-primária”. No segundo grupo, estão as estruturas gramaticais que podem ser adquiridas como “produto da aprendizagem da comunicação”, como é o caso da ordem de palavras. Assumindo que a instrução formal deve ter como enfoque as estruturas *fragiles*, de modo a que os aprendentes tomem consciência destas estruturas e desenvolvam um conhecimento explícito sobre estas, o autor apresenta duas formas através das quais a instrução explícita pode ocorrer, nomeadamente a instrução explícita directa e instrução explícita indirecta. No primeiro caso, aos aprendentes é fornecida uma regra (ou talvez parte da regra) que eles devem aplicar, completar ou alterar numa tarefa que requiere que eles analisem situações que impliquem o uso da mesma regra. No segundo caso, aos aprendentes são fornecidos dados que ilustram o uso de uma estrutura gramatical particular, a partir da qual deverão inferir as regras aplicadas, de modo a fazer generalizações sobre as suas regularidades.

Para além da qualidade e quantidade do *input* a que os aprendentes estão expostos, o contexto social também influencia as atitudes dos aprendentes em relação a diferentes dimensões da língua e cultura-alvo. De acordo com Gardner (1985: 9), o conceito de atitude é utilizado para referir-se a “uma reacção em relação a um determinado objecto, inferida com base nas crenças ou opiniões do indivíduo sobre o referido objecto”.

As atitudes que os indivíduos manifestam em relação a um determinado objecto são adquiridas a partir das experiências de socialização, veiculadas através de diversas fontes. Brown (1994: 168) considera que as atitudes desenvolvem-se a partir da infância e resultam das atitudes dos pais ou da família, do contacto com diferentes pessoas ou ainda da interacção de factores afectivos na experiência do dia-a-dia que o indivíduo vive.

Na literatura, as atitudes têm sido estudadas no âmbito da motivação, sobretudo na abordagem sócio-psicológica. Para Gardner (2002: 234), a premissa básica desta perspectiva consiste na assumpção de que adquirir uma língua envolve tomar em consideração os padrões de

comportamento do grupo da língua-alvo. Como consequência desse facto, considera-se que, em geral, as atitudes dos indivíduos em relação ao grupo da língua-alvo, assim como em relação a outros grupos influenciarão a motivação dos aprendentes para aprender a língua, e desta forma, a sua proficiência linguística.

No processo de aquisição de L2, as atitudes dos aprendentes podem manifestar-se em relação a diferentes aspectos da língua e cultura-alvo, aos falantes da língua e cultura da língua-alvo, ao valor social da aprendizagem da L2, aos usos particulares da língua-alvo e em relação a eles próprios na qualidade de membros da sua cultura (Ellis, 2008: 287). Para o autor, em geral, atitudes positivas em relação à L2 podem reforçar a aprendizagem, enquanto as atitudes negativas podem dificultar a aprendizagem. De um modo particular, o autor refere que as atitudes que os aprendentes manifestam em relação à aprendizagem de uma L2 específica reflectem a intersecção entre as suas visões sobre a sua própria identidade étnica e sobre a cultura da língua-alvo, podendo conduzir a diferentes manifestações do bilinguismo. Para este autor, os aprendentes desenvolvem uma espécie de bilinguismo aditivo, típico de indivíduos bilingues equilibrados, nos casos em que manifestam atitudes positivas em relação à sua própria identidade étnica e à da cultura da língua-alvo. Ainda para o autor, os aprendentes podem também desenvolver um bilinguismo substractivo correspondente às situações em que os aprendentes substituem a sua L1 pela L2, sendo que, tipicamente, não desenvolvem uma competência gramatical plena na sua L1. Há, ainda na óptica do autor, uma outra alternativa designada semilinguismo que ocorre quando os aprendentes manifestam um ponto de vista negativo quer em relação a sua cultura nativa, quer em relação à cultura da língua-alvo.

Assume-se atitudes dos aprendentes de uma L2 estão intimamente associadas às suas orientações motivacionais (Hamers e Blanc, 2000: 231). As orientações motivacionais referem-se às “razões que os aprendentes evocam para aprender uma determinada língua” (Ellis, 2004: 536). Note-se que as orientações motivacionais não reflectem necessariamente a motivação dado que os aprendentes podem revelar certo tipo de orientação mas estar muito ou pouco motivados para atingir os seus objectivos na aprendizagem de L2 (Ellis, 2004: 537; McIntyre, 2002: 48).

Comummente, faz-se uma distinção entre orientação integrativa e orientação instrumental. Segundo Masgoret e Gardner (2003: 126), a orientação integrativa envolve um interesse expresso por parte do aprendente em aprender a L2 de forma a interagir, encontrar-se, socializar-se, fazer amigos, etc. com membros de uma outra comunidade. Por outras palavras,

a orientação integrativa envolve uma predisposição afectiva interpessoal em relação ao grupo da L2, implicando uma abertura e uma completa identificação com a comunidade da língua-alvo. Por seu turno, segundo os autores, a orientação instrumental reflecte razões de natureza prática, evocadas para a aprendizagem de L2. Está neste caso, por exemplo, a aprendizagem de língua para obtenção de emprego ou para auferição de salários mais altos, etc.

As orientações motivacionais não são necessariamente estáticas, podendo variar em função do contexto social em que a aquisição da língua ocorre (Ellis, 2004: 537). De um modo geral, verifica-se que, em contextos de ‘língua segunda’, onde os aprendentes manifestam interesse pela cultura da língua-alvo, a orientação integrativa parece ser aquela que domina as predisposições afectivas para a aprendizagem da língua. A orientação integrativa torna-se, nestes contextos, uma componente fundamental, no sentido de levar a que o aprendente opere socialmente na comunidade e se torne um dos seus membros. Pelo contrário, de acordo com Dörnyei (1990: 49), em contextos de ‘língua estrangeira’, a orientação instrumental pode ganhar proeminência, dada a ausência de um grupo da L2 saliente no ambiente do aprendente.

#### **4.4. Aquisição de língua em contextos de língua segunda**

As sociedades multilingues pós-coloniais representam contextos de “língua oficial” (Ellis, 2008: 295). Nestes sociedades – típicas de situações dos países da África e Ásia – a língua ex-colonial funciona como língua oficial e é aprendida como L1 por uma parte ínfima da população. Estas sociedades caracterizam-se por um conjunto variado de aspectos sociolinguísticos, que podem ter consequências importantes do ponto de vista dos processos de aquisição de língua. De entre estes aspectos, destaca-se o acesso à língua-alvo, bem como as atitudes e a motivação dos aprendentes para adquirir estas línguas. Estas dimensões, que serão objecto de análise na presente pesquisa, serão apresentadas nas subsecções 4.4.1. e 4.4.2.

##### **4.4.1. Acesso à língua-alvo em contexto natural**

Em contextos multilingues pós-coloniais, há dimensões relacionadas com o ambiente da aquisição da língua ex-colonial que influenciam a qualidade e quantidade do *input* a que os aprendentes estão expostos quer na aquisição de L1, quer na aquisição de L2. Este aspecto condiciona as possibilidades que os aprendentes têm de desenvolver a sua competência na língua-alvo. Em primeiro lugar, está o facto de as línguas ex-coloniais serem adquiridas num

ambiente onde os falantes nativos da norma padrão são em número reduzido. Por conseguinte, tal como referem Sridhar e Sridhar (1994: 46), a maior parte dos aprendentes nunca interage com um falante nativo durante o período de aquisição, o que faz com que a maior parte do *input* a que estão expostos seja constituído por evidências linguísticas produzidas por outros falantes que têm a língua-alvo como L2. Dito de outro modo, os aprendentes têm acesso às variedades da língua-alvo “estruturadas de forma complexa” (Stroud, 1997: 36) pelo facto de que a comunidade de falantes é constituída, maioritariamente, por falantes de L2 com diferentes níveis de proficiência. Nestas circunstâncias, conforme nota Gonçalves (2002: 344), as evidências que poderiam conduzir à fixação dos valores de parâmetro da língua-alvo são menos robustas e, conseqüentemente, os efeitos visíveis dos valores de parâmetro ‘novos/errados’ tornam-se mais densos. Em segundo lugar, em contextos multilingues pós-coloniais, a diferença relativamente ao acesso à língua-alvo é particularmente significativa entre os aprendentes das zonas urbanas e rurais. Para Hyltenstam e Stroud (1998: 239), é principalmente nas zonas urbanas que algumas das línguas-alvo são faladas e onde os aprendentes podem encontrar oportunidades de se engajar numa conversação natural nestas línguas. Para estes autores, nas zonas rurais, pelo contrário, a língua-alvo é ouvida apenas em contexto escolar, onde a maioria dos professores são eles próprios falantes não-nativos. No caso específico de Moçambique, Gonçalves (2010: 20) nota que, no meio urbano, o português é um meio primário de comunicação nos domínios públicos enquanto, no campo e nos pequenos centros urbanos, as evidências sobre o português são consideravelmente mais limitadas, sendo fornecidas quase exclusivamente em contexto instrucional. Para além disso, a autora considera que o acesso ao *input* depende da origem social dos falantes, sendo que os falantes das classes média e alta têm acesso a um *input* relativamente rico e variado.

#### **4.4.2. Atitudes e orientações motivacionais**

De um modo geral, em contextos multilingues, a posição das línguas no repertório linguístico de uma comunidade pode ser determinada por considerações de carácter pragmático, isto é, por razões associadas à função que as diferentes línguas desempenham na sociedade. À luz do “Princípio Assimétrico do Multilinguismo” proposto por Sridhar (1996: 52), as línguas de uma comunidade multilingue são avaliadas de forma diferenciada, tendo por base as ligações que os falantes fazem entre as línguas e os domínios do seu uso. De acordo com o autor, se o

domínio em que a língua é usada é avaliado como sendo ‘alto’, os falantes tenderão a percebê-la como sendo de um valor alto e, inversamente, se o domínio de uso da língua é considerado ‘baixo’, os falantes tenderão a avaliá-la como sendo de valor baixo.

Em contextos multilingues pós-coloniais, existe uma variedade de factores sócio-estruturais relacionados com o estatuto das línguas autóctones e das línguas ex-coloniais que podem ser determinantes na configuração das atitudes e das orientações motivacionais dos aprendentes em relação a estas línguas. Conforme notam Hyltenstam e Stroud (1998: 241), nestes contextos, as línguas oficiais, entre elas as ex-línguas coloniais, gozam de alto prestígio e as pessoas têm atitudes positivas e vêem o conhecimento dessas línguas como necessárias para o progresso social. Para os autores, a visão de que estas línguas são ‘línguas verdadeiras’, enquanto as línguas indígenas são ‘meros dialectos’ está bastante disseminada. Para além disso, os autores notam que pode também haver atitudes negativas em relação às línguas ex-coloniais, pelo menos em algumas camadas das populações que criariam uma baixa motivação para aprender essas línguas.

O facto de as línguas locais estarem a ser utilizadas actualmente em domínios considerados “altos” tem consequências na configuração das atitudes dos indivíduos em relação a estas línguas. Alguns resultados da pesquisa sobre a educação bilingue nestes contextos, e de modo particular em Moçambique, mostram que nos últimos tempos as atitudes em relação as línguas locais têm estado a mudar, dada a tendência para o seu uso em domínios oficiais. A este propósito, Chimbutane (2011: 136) considera que, actualmente, as línguas bantu locais e as práticas culturais tendem a ser construídas como símbolos da identidade e meios que podem servir como veículos da instrução formal e progresso. Para além disso, refere o autor, estas línguas têm estado a obter a visibilidade necessária no mercado laboral formal, o que pode estimular o desejo de aprendê-las em contextos formais (idem: 158).

## CAPÍTULO V – FLEXÃO VERBAL EM PORTUGUÊS

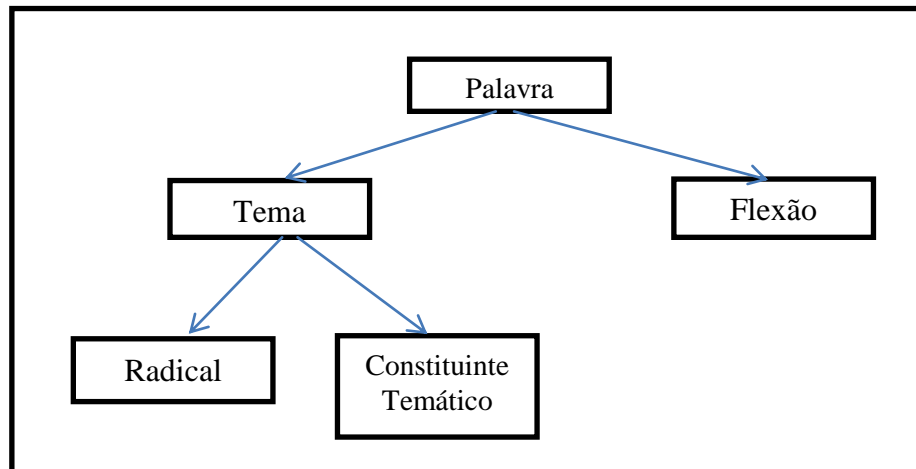
### 5.0. Introdução

Neste capítulo, apresento os elementos descritivos necessários para o enquadramento da presente pesquisa. Na secção 5.1., descrevo a estrutura morfológica básica da palavra em português. Na secção 5.2., apresento a flexão verbal em português, com particular destaque para as categorias flexionais do verbo e para os processos morfológicos relacionados com a formação do presente e imperfeito do conjuntivo. Na secção 5.3., trato da flexão dos verbos irregulares, com particular referência para as alternâncias morfofonológicas que afectam a flexão dos verbos irregulares. Finalmente, na secção 5.4., uma vez que a presente pesquisa trata da flexão dos verbos irregulares no conjuntivo, descrevo os contextos sintácticos de ocorrência do modo conjuntivo em português.

### 5.1. Estrutura morfológica básica da palavra em português

Em português, tal como ilustra a figura 1, uma palavra simples comporta uma estrutura morfológica básica, em que os diferentes constituintes morfológicos que a integram apresentam uma hierarquia de acordo com a qual se relacionam: como se pode verificar, o constituinte temático está associado ao radical para formar o tema, e, por sua vez, a flexão associa-se ao tema para formar a palavra. Deste modo, a palavra constitui uma unidade lexical formada a partir de uma especificação do radical quer morfológica (pelo constituinte temático), quer morfo-sintáctica (pela flexão).

Figura 1: Estrutura básica da palavra (Villalva, 2008: 26 )



O radical representa “o constituinte núcleo de uma palavra simples (...) que define o conteúdo semântico e as propriedades gramaticais básicas da palavra que integra” (Villalva, 2008: 92). A categoria sintáctica dos radicais simples é “determinada em função da categoria sintáctica das palavras simples em que cada radical pode ocorrer” (Villalva, 2003: 920). Assim, os radicais podem ser nominais, verbais, adjetivais e adverbiais, conforme ocupam a posição de radical de um nome (cf. exemplo (1a)), verbo (cf. exemplo (1b)), adjectivo (cf. exemplo (1c)) e advérbio (cf. exemplo (1d)). Exemplos:

(1) a. <b>livro</b>	[[livr] <sub>RN</sub> [o]] <sub>N</sub>
b. <b>andar</b>	[[and] <sub>RV</sub> [a]r] <sub>V</sub>
c. <b>belo</b>	[[bel] <sub>RADJ</sub> [o]] <sub>ADJ</sub>
d. <b>agora</b>	[[agora] <sub>RADV</sub> ] <sub>ADV</sub>

O tema constitui a “unidade morfológica que domina o radical e o constituinte temático” (Villalva, 2003: 925). Este último representa a unidade morfológica que marca a pertença de um radical a uma dada classe temática. O constituinte temático dos nomes e adjectivos recebe o nome de índice temático (IT) e define a classe temática dos nomes e adjectivos (*-a*, *-o*, *-e*,  $\emptyset$  ou formas atemáticas) (cf. exemplos (2)). Ao constituinte temático dos verbos dá-se o nome de vogal temática (VT) e designa-se a classe temática dos verbos como conjugação. As conjugações do português são identificadas a partir da forma do infinitivo em que a VT está sempre presente: primeira conjugação (1ª conj), se forem de tema em *-a*; segunda conjugação (2ª conj), se forem de tema em *-e*; e terceira conjugação (3ª conj), se forem de tema em *-i* (cf. exemplos (3)). Exemplos:

(2) a. <b>bela</b>	[[bel] <sub>RADJ</sub> [a] <sub>IT</sub> ] <sub>TADJ</sub> <sub>ADJ</sub>
b. <b>bolo</b>	[[bol] <sub>RN</sub> [o] <sub>IT</sub> ] <sub>TN</sub> <sub>N</sub>
c. <b>dente</b>	[[dent] <sub>RN</sub> [e] <sub>IT</sub> ] <sub>TN</sub> <sub>N</sub>
d. <b>tractor</b>	[tractor] <sub>RN</sub> [ $\emptyset$ ] <sub>TN</sub> <sub>N</sub>
e. <b>simples</b>	[[simples] <sub>RADJ</sub> ] <sub>[<math>\tau</math>]</sub> <sub>ADJ</sub>
(3) a. <b>andar</b>	[[and] <sub>RV</sub> [a] <sub>VT</sub> [1ª conj]] <sub>TV</sub> (r)] <sub>V</sub>
b. <b>beber</b>	[[beb] <sub>RV</sub> [e] <sub>VT</sub> [2ª conj]] <sub>TV</sub> (r)] <sub>V</sub>
c. <b>fugir</b>	[[fug] <sub>RV</sub> [i] <sub>VT</sub> [3ª conj]] <sub>TV</sub> (r)] <sub>V</sub>

A flexão constitui “um processo de especificação morfo-sintáctica que preenche a informação solicitada pela assinatura categorial do radical” (Villalva, 2008: 157). Caracteriza-se por ser sistemática e obrigatória, isto é, opera obrigatoriamente nas categorias estabelecidas pela

assinatura categorial e sempre da mesma maneira. Note-se, contudo, que a existência de uma posição destinada à flexão morfológica não deve ser entendida como uma exigência da realização morfológica da flexão, mas sim como uma restrição quanto ao lugar que a flexão deve ocupar na estrutura morfológica. Isto significa que, a haver flexão, ela ocorre na sua posição canónica, isto é, numa “posição periférica” (Spencer, 1991: 193).

Em português, faz-se uma distinção entre a flexão nominal e a flexão verbal. A flexão nominal opera sobre as categorias nominais (nomes, adjectivos e pronomes) que flexionam em número e género.<sup>11</sup> A flexão em número dos nomes e adjectivos possui dois valores e é, obrigatoriamente, realizada como singular ([-plu]) ou como plural ([+plu]). O contraste entre estes valores é realizado pela ausência ou presença de um único sufixo. No singular, a flexão dos nomes e dos adjectivos opera no vazio, ou seja, não existe nenhum sufixo específico para este valor de número, enquanto o plural é especificado pela junção do sufixo *-s* (cf. exemplos (4)).

Exemplos:

- |        |                                   |                                    |
|--------|-----------------------------------|------------------------------------|
| (4) a. | <i>casa</i> <sub>N[-pl]</sub>     | <i>casas</i> <sub>N[+pl]</sub>     |
| b.     | <i>bonito</i> <sub>ADJ[-pl]</sub> | <i>bonitos</i> <sub>ADJ[+pl]</sub> |

A flexão verbal actua em duas categorias morfo-sintácticas nomeadamente tempo-modo-aspecto (TMA) e pessoa-número (PN). Os valores TMA representam uma “amalgama morfológica” (Villalva, 2008: 169) constituída por três categorias morfo-semânticas, nomeadamente o tempo, modo e aspecto. Os valores PN dizem respeito à referência pessoal, sendo possível fazer uma distinção entre pessoas - primeira, segunda e terceira - referidas individualmente, no singular ou, conjuntamente, no plural. Este tópico será retomado com algum detalhe na secção 5.2.

As posições dos constituintes morfológicos da palavra podem não estar preenchidas, gerando diferentes tipos de vazios morfológicos, os quais podem ser determinados por propriedades inerentes às unidades lexicais e também por propriedades fonológicas da formação de palavras.

Deste modo, os vazios morfológicos podem atingir as posições destinadas ao radical (cf. exemplo (5a)), ao constituinte temático (cf. exemplos (5b-c)) ou à flexão (cf. exemplos (5d)).

Exemplos:

---

<sup>11</sup> Há autores como Villalva (2003: 930-931) que consideram que o género não é considerado uma categoria flexional.

- (5) a. [[∅]<sub>RV</sub>[i]<sub>VT</sub>[a]<sub>TMA</sub>[mos]<sub>PN</sub>]<sub>FLEX</sub>]V  
 b. [[café]<sub>RN</sub>[∅]<sub>IT</sub>]<sub>FLEX</sub>]N  
 c. [beb]<sub>RV</sub>[∅]<sub>VT</sub>[o]<sub>TMA+PN</sub>]<sub>FLEX</sub>]V  
 d. [[nad]<sub>RV</sub>[a]<sub>VT</sub>]TV[ste]<sub>TMA+PN</sub>]<sub>FLEX</sub>]V

## 5.2. Flexão verbal em português

Em português, a flexão verbal diz respeito aos tempos simples. De acordo com Villalva (2003: 933), os valores TMA repartem-se por dois grupos, sendo o primeiro constituído por paradigmas que também flexionam em PN (cf. (6a)) e o segundo pelas formas nominais do verbo (cf. (6b)).

- (6) a. Pretérito mais-que-perfeito do indicativo

Pretérito perfeito do indicativo

Pretérito imperfeito do indicativo

Presente do indicativo

Futuro do indicativo

Pretérito imperfeito do conjuntivo

Presente do conjuntivo

Futuro do conjuntivo

Condicional

Imperativo (forma afirmativa e negativa)

Infinitivo flexionado

- b. Infinitivo

Gerúndio

Particípio passado

Os valores TMA são representados na estrutura verbal por meio de diferentes sufixos flexionais. No quadro V, estão apresentados os sufixos TMA identificáveis em português.

**Quadro V – Sufixos TMA identificáveis no português (Villalva, 2003: 934)**

Modo/Tempo(s)		1ª conjugação	2ª e 3ª conjugações
<b>Indicativo</b>	pretérito mais-que-perfeito	<i>ra</i>	
	pretérito imperfeito	<i>va</i>	<i>a</i>
<b>Conjuntivo</b>	pretérito imperfeito	<i>sse</i>	
	Presente	<i>e</i>	<i>a</i>
	Futuro	<i>r</i> <sup>12</sup>	
Infinitivo		<i>r</i> <sup>13</sup>	
Gerúndio		<i>ndo</i>	
Particípio		<i>do</i>	

Para Cunha e Cintra (1984: 388-390), o presente do conjuntivo pode formar-se a partir do radical da 1ª pessoa do presente do indicativo, substituindo-se o sufixo flexional *-o* pelas flexões próprias do presente do conjuntivo, nomeadamente *-a* e *-e* (cf. exemplo (7)). Por seu turno, o imperfeito do conjuntivo é formado a partir do tema do pretérito perfeito, juntando-se o sufixo flexional *-sse* (cf. exemplos (8)). Exemplos:

(7) a. Presente do indicativo:	cant-o	vend-o	part-o
b. Presente do conjuntivo:	cant- <i>e</i>	vend- <i>a</i>	part- <i>a</i>
(8) a. Pretérito perfeito:	canta-	vende-	parti-
b. Imperfeito do conjuntivo:	canta- <i>sse</i>	vende- <i>sse</i>	parti- <i>sse</i>

Os sufixos de PN associam-se aos sufixos de TMA apresentados no quadro V, à excepção do infinitivo, gerúndio e particípio. No quadro VI apresentam-se os sufixos PN identificáveis no português.

<sup>12</sup> Note-se que à flexão da segunda pessoa do singular do futuro do conjuntivo e do infinitivo flexionado está associada um [e] epentético.

<sup>13</sup> Idem nota anterior.

**Quadro VI - Sufixos de PN identificáveis no português (Villalva, 2003: 935)**

<b>Pessoa</b>	<b>Sufixo</b>
2 <sup>a</sup> pessoa do singular	<i>s</i>
2 <sup>a</sup> pessoa do plural	<i>mos</i>
2 <sup>a</sup> pessoa do plural	<i>des</i>
3 <sup>a</sup> pessoa do plural	<i>m</i>

Tal como refere Villalva (2003: 935), em seis paradigmas verbais, nomeadamente, pretérito mais-que-perfeito (cf. exemplo (9a)) e imperfeito do indicativo (cf. exemplo (9b)), pretérito imperfeito (cf. exemplo (9c)), presente (cf. exemplo (9d)) e futuro do conjuntivo e infinitivo flexionado (cf. exemplo (9e)), as categorias de TMA e PN são realizadas por sufixos independentes, gerando uma sequência em que o sufixo TMA precede obrigatoriamente o sufixo PN. Exemplos:

- (9) a. [[fal]<sub>RV</sub>[a]<sub>VT</sub>[ra]<sub>TMA</sub>[mos]<sub>PN</sub>]<sub>V</sub>  
 b. [[fal]<sub>RV</sub>[a]<sub>VT</sub>[va]<sub>TMA</sub>[s]<sub>PN</sub>]<sub>V</sub>  
 c. [[fal]<sub>RV</sub>[a]<sub>VT</sub>[sse]<sub>TMA</sub>[m]<sub>PN</sub>]<sub>V</sub>  
 d. [[fal]<sub>RV</sub>[e]<sub>TMA</sub>[s]<sub>PN</sub>]<sub>V</sub>  
 e. [[fal]<sub>RV</sub>[a]<sub>VT</sub>[r]<sub>TMA</sub>[des]<sub>PN</sub>]<sub>V</sub>

A flexão verbal em português também apresenta casos em que as especificações de certos paradigmas flexionais são ambíguas. Villalva (2008: 170-171) refere que tais especificações incluem, a terceira pessoa do plural do pretérito mais-que-perfeito e do pretérito perfeito do indicativo (cf. exemplo (10a)), a primeira pessoa do plural do presente e do pretérito perfeito do indicativo (cf. exemplo (10b)), a terceira pessoa do singular do presente do indicativo e segunda pessoa do singular do imperativo afirmativo (cf. exemplo (10c)). Para a autora, este tipo de ambiguidade também afecta as formas do presente do conjuntivo e as diversas formas do imperativo (cf. exemplos (11)), diversas formas do imperativo afirmativo e negativo (cf. exemplos (12)), todas as formas do futuro do conjuntivo e todas as formas do infinitivo pessoal (cf. exemplos (13)) e, finalmente, a primeira/terceira pessoa do singular do futuro do conjuntivo e o infinitivo pessoal e impessoal (cf. exemplo (14)). Exemplos:

- (10) a. cantaram/beberam/fugiram

- b. bebemos/fugimos
  - c. canta/bebe/foge
- (11) a. cante/beba/fuja
- b. cantemos/bebamos/fujamos
  - c. canteis/bebais/fujais
  - d. cantem/bebam/fujam
- (12) a. cante/beba/fuja
- b. cantemos/bebamos/fujamos
  - c. cantem/bebam/fujam
- (13) a. cantar/beber/fujir
- b. cantares/beberes/fujires
  - c. cantarmos/bebermos/fujirmos
  - d. cantarem/beberem/fujirem
- (14) cantar/beber/fugir

### 5.3. Flexão de verbos irregulares em português

Tendo por base o paradigma de flexão, os verbos do português podem ser classificados em regulares e irregulares. Bechara (1999: 225) considera regular um verbo que se apresenta de acordo com o seu modelo de conjugação (cf. exemplos (15a)) e irregular aquele que, em algumas formas, apresenta variações no radical ou na flexão, afastando-se do modelo de conjugação a que pertence (cf. exemplos (15b)). Exemplos:

- (15) a. [[cant]<sub>RV</sub>[a]]<sub>TV</sub>[ra]<sub>TMA</sub>]V  
 [[cant]<sub>RV</sub>[a]]<sub>TV</sub>[va]]<sub>TMA</sub>[mos]<sub>PN</sub>]V  
 [[cant]<sub>RV</sub>[a]]<sub>TV</sub>[[sse]<sub>TMA</sub>[m]<sub>PN</sub>]V
- b. [[traz]<sub>RV</sub>][e]<sub>VT</sub>]TV[r]<sub>TMA</sub>]V  
 [[trag]<sub>RV</sub>][a]<sub>TMA</sub>]V  
 [[troux]<sub>RV</sub>][e]<sub>TMA+PN</sub>]V  
 [[tra]<sub>RV</sub>[rei]<sub>TMA+PN</sub>]V

Diferentemente do que sucede com os verbos regulares, cuja flexão é realizada por sufixação, a flexão dos verbos irregulares caracteriza-se por um “desvio ao padrão morfológico geral” (Sousa & Silva e Koch, 2000: 59). Esse desvio caracteriza-se por um conjunto de

irregularidades que se consubstanciam nas alternâncias morfofonológicas, que podem manifestar-se ao nível da vogal do radical, da consoante do radical, da vogal e da consoante do radical e do próprio radical/tema verbal.

Nas subsecções que se seguem, apresento estas alternâncias morfofonológicas no que se refere ao presente e ao imperfeito do conjuntivo. Tendo em vista a análise de dados deste estudo, nela, serão tomados como exemplos os verbos incluídos no teste aplicado<sup>14</sup> à nossa população-alvo: *dar, dizer, estar, fazer, haver, ir, ler, ouvir, pedir, perder, poder, pôr, saber, ser, servir, ter, trazer, ver e vir*.

### 5.3.1. Alternância da vogal do radical

Este tipo de alternância refere-se à variação da vogal do radical ou da vogal temática. Os casos de inserção de uma vogal a seguir à vogal do radical ou à vogal temática foram enquadrados nesta categoria, dada a proximidade que se pode estabelecer entre eles. Exemplos<sup>15</sup>:

(16) a. Infinitivo	Presente/imperfeito do conjuntivo
[serv] <sub>RV-i-r</sub>	[sír <sup>v</sup> ] <sub>RV-a</sub>
[hav] <sub>RV-e-r</sub>	[hou <sup>v</sup> e] <sub>RV-sse</sub>
[faz] <sub>RV-e-r</sub>	[fize] <sub>RV-sse</sub>
[sab] <sub>RV-e-r</sub>	[sou <sup>b</sup> e] <sub>RV-sse</sub>
b. Infinitivo	Presente/imperfeito do conjuntivo
d[ <b>a</b> ] <sub>VT-r</sub>	d[ê]
d[ <b>a</b> ] <sub>VT-r</sub>	d[ <b>e</b> ]-sse
v[ <b>e</b> ] <sub>VT-r</sub>	v[ <b>i</b> ]-sse
v[ <b>i</b> ] <sub>VT-r</sub>	v[ <b>ie</b> ]-sse
c. Infinitivo	Presente do conjuntivo
[ <b>sab</b> ] <sub>RV-e-r</sub>	sa[ <b>i</b> ]b-a
l[ <b>e</b> ] <sub>VT-r</sub>	le[ <b>i</b> ]-a

Tal como se pode observar nos exemplos acima, há uma alternância entre a vogal do radical ou a vogal temática da forma do infinitivo e a vogal da forma verbal flexionada. Nos verbos incluídos em (16a), regista-se uma alternância entre a vogal do radical que está presente

<sup>14</sup> Veja-se a descrição do teste de elicitación aplicado no capítulo VI.

<sup>15</sup> Nesta secção, o tratamento formal dos exemplos está simplificado por forma a não sobrecarregar a apresentação das formas verbais descritas.

na forma do infinitivo e vogal do radical das formas do presente e do imperfeito do conjuntivo. Em (16b), nota-se uma alternância entre a vogal temática do verbo no infinitivo e a vogal relevante nas formas flexionadas. Finalmente, os exemplos em (16c), mostram a existência de uma semivogal que está presente nas formas do presente do conjuntivo.

### 5.3.2. Alternância da consoante do radical

Esta irregularidade consiste na mudança da consoante final do radical. Exemplos:

(17) a. Infinitivo	Presente do conjuntivo
[diz] <sub>RV-e-r</sub>	[dig] <sub>RV-a</sub>
[faz] <sub>RV-e-r</sub>	[faç] <sub>RV-a</sub>
[hav] <sub>RV-e-r</sub>	[haj] <sub>RV-a</sub>
[per <b>d</b> ] <sub>RV-e-r</sub>	[perc] <sub>RV-a</sub>
[pod <b>d</b> ] <sub>RV-e-r</sub>	[poss] <sub>RV-a</sub>
[ouv] <sub>RV-i-r</sub>	[ouç] <sub>RV-a</sub>
[ped <b>d</b> ] <sub>RV-i-r</sub>	[peç] <sub>RV-a</sub>
 b. Infinitivo	 Presente do conjuntivo
[s] <sub>RV-e-r</sub>	[sej] <sub>RV-a</sub>
[t] <sub>RV-e-r</sub>	[ten <b>h</b> ] <sub>RV-a</sub>
[v] <sub>RV-e-r</sub>	[vej] <sub>RV-a</sub>

Conforme se pode verificar nos exemplos apresentados, existe uma alternância entre a consoante final do radical do infinitivo e a consoante final do radical da forma flexionada. Ao contrário de (17a), nos exemplos de (17b), não existe, no infinitivo, uma consoante correspondente à do presente do conjuntivo.

### 5.3.3. Alternância da vogal e consoante do radical

Este tipo de alternância refere-se aos casos em que se regista uma alternância da vogal e da consoante do radical e da vogal temática da forma do infinitivo. Exemplos:

(18) a. Infinitivo	Imperfeito do conjuntivo
[traz] <sub>RV-er</sub>	[trouxe] <sub>RV-sse</sub>
 b. Infinitivo	 Presente/imperfeito do conjuntivo
v[i] <sub>VT-r</sub>	[ven <b>h</b> ] <sub>RV-a</sub>
est[a] <sub>VT-r</sub>	[estej] <sub>RV-a</sub>
est[a] <sub>VT-r</sub>	[estive] <sub>RV-sse</sub>
p[ô] <sub>VT-r</sub>	[puse] <sub>RV-sse</sub>
t[e] <sub>VT-r</sub>	[tive] <sub>RV-sse</sub>

Nos exemplos acima, as formas flexionadas dos verbos alternam ou a vogal e consoante final do radical (cf. exemplo (18a)) ou a vogal temática e uma consoante inexistente na forma do infinitivo desses mesmos verbos (cf. exemplo (18b)).

#### 5.3.4. Alternância de radical verbal

Os casos de alternância do radical verbal referem-se à ocorrência de radicais diferentes das respectivas formas infinitivas. Este tipo de alternância ocorre, tipicamente, com os verbos tradicionalmente chamados “anómalos” que apresentam formas alomórficas, as quais, em alguns casos, parecem constituir formas de um outro verbo, quando não o são realmente. Exemplos:

(19) a. Infinitivo	Presente do conjuntivo
[Ø] <sub>RV-i-r</sub>	[v] <sub>RV-á</sub>
b. Infinitivo	Imperfeito do conjuntivo
[Ø] <sub>RV-i-r</sub>	[fo] <sub>RV-sse</sub>
[s] <sub>RV-e-r</sub>	[fo] <sub>RV-sse</sub>

Conforme se pode ver nos exemplos acima, as formas flexionadas são inteiramente diferentes das formas do infinitivo. Em (19a), a forma infinitiva alterna com o radical *v-*. Em (19b), as formas infinitivas dos verbos *ir* e *ser* alternam com a forma *fo-*.

#### 5.4. Contextos sintáticos de ocorrência do conjuntivo

Tal como se referiu, esta pesquisa trata da flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo, em frases subordinadas completivas. Por essa razão, nesta secção, apresento alguns aspectos relacionados com os contextos sintáticos de ocorrência do conjuntivo em português, que têm relevância para o enquadramento deste trabalho.

O modo conjuntivo pode ocorrer numa vasta gama de contextos sintáticos. Tal como nota Oliveira (2003: 259), embora possa surgir em alguns tipos de frases simples e coordenadas, é sobretudo em construções de subordinação que se observa o seu uso quer obrigatório, quer opcional, podendo ocorrer em frases completivas (cf. exemplo (20a)), relativas (cf. exemplo (20b)) e adverbiais, nomeadamente condicionais (cf. exemplo (20c)), finais (cf. exemplo (20d)) e concessivas (cf. exemplo (20e)). Exemplos:

- (20) a. A Susana espera [que o tio *chegue* a horas].  
 b. Um atleta [que *coma* banana] é mais saudável.

- c. [Se *trabalhasses* pouco], não terias este resultado.
- d. Escrevemos esta carta [para que tu *sejas* bem recebido].
- e. Fui sair, [embora *tivesse* muito trabalho].

Em frases subordinadas completivas, a selecção do modo conjuntivo depende das propriedades do núcleo que as selecciona. Para Duarte (2003: 599-601), o modo conjuntivo pode ocorrer em completivas verbais que constituem os argumentos externos de verbos psicológicos (cf. exemplo (21a)), completivas seleccionadas por verbos inacusativos, como *bastar* (cf. exemplo (21b)), em completivas que são os argumentos internos directos de verbos declarativos de ordem (cf. exemplo (21c)), de verbos psicológicos factivos (cf. exemplo (21d)), de verbos volitivos (cf. exemplo (21e)) e verbos causativos (exemplo (21f)). Exemplos:

- (21) a. Entristece a Maria [que o filho *tenha* tido mais resultados no exame].
- b. Basta [que *leias* este livro para te tornares num especialista em Linguística].
- c. Os miúdos disseram aos pais [que lhes *telefonassem*].
- d. Todos lamentam [que *haja* muita gente desonesta neste mundo].
- e. Os professores esperam [que os alunos escolar *melhorem* o seu aproveitamento].
- f. A empresa deixou [que os funcionários se *apresentassem* condicionalmente].

Os verbos *querer* e *desejar* pertencem à classe dos verbos volitivos que, em estruturas de subordinação completiva, determinam o uso obrigatório do modo conjuntivo na frase subordinada. Estes foram os verbos usados no teste de elicitación construído para efeitos da presente pesquisa, em que se pretendia que fosse usado este modo verbal no presente e imperfeito (veja-se capítulo VI).

## CAPÍTULO VI – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 6.0. Introdução

Neste capítulo, apresento a metodologia de investigação adoptada no presente estudo. Na secção 5.1., faço uma breve apresentação das metodologias de pesquisa e de recolha de dados que são comumente usadas nos estudos sobre a aquisição de língua. Na secção 6.2., descrevo os instrumentos de recolha de dados usados nomeadamente, o teste de elicitación e o questionário sociolinguístico. Na secção 6.3., apresento a amostra, com particular referência para os aspectos relacionados com o perfil sociolinguístico dos informantes. Por fim, na secção 6.4., trato de questões éticas relacionadas com a realização da pesquisa.

### 6.1. Metodologias de pesquisa e de recolha de dados nos estudos sobre a aquisição de língua

De um modo geral, na pesquisa sobre a aquisição de língua, é possível distinguir dois paradigmas: a pesquisa qualitativa ou não experimental e a pesquisa quantitativa ou (quase) experimental. Para Larsen-Freeman e Long (1991: 11-13), a pesquisa qualitativa é aquela em que os investigadores não procuram testar hipóteses, mas observam os factos que os rodeiam de modo a desenvolver generalizações, enquanto a pesquisa quantitativa é típica de uma pesquisa destinada a testar hipóteses, através do uso de uma variedade de instrumentos e de análises estatísticas apropriadas. Na óptica destes autores, a pesquisa longitudinal que visa observar o desenvolvimento linguístico dos aprendentes ao longo de um certo período de tempo enquadra-se no paradigma qualitativo, ao passo que a pesquisa transversal (*cross-sectional*), cujo propósito é investigar o desenvolvimento linguístico num ponto específico do tempo, é típica da pesquisa quantitativa.

Dado o facto de que “muitas pesquisas não podem ser classificadas como sendo puramente qualitativas ou quantitativas” (Flynn e Foley, 2009: 30), tem sido defendida uma abordagem complementar destes dois paradigmas, ou seja uma perspectiva mais “construtiva” Brown (2002: 488), de acordo com a qual estas abordagens são vistas não como sendo dicotómicas, mas como um *continuum* que varia entre um extremo representado pela pesquisa qualitativa e outro pela pesquisa quantitativa.

Os dois paradigmas da pesquisa, aqui referidos, podem adoptar distintos procedimentos de recolha de dados empíricos. Assim, diferentemente da pesquisa qualitativa, que adopta, em geral, procedimentos de recolha de dados de baixa explicitude (notas de campo, gravações, observações, entrevistas informais, etc.), destinados a captar a produção espontânea dos falantes, a pesquisa quantitativa usa procedimentos de recolha de dados de alta explicitude (questionários estruturados, entrevistas formais, testes de elicitación, etc.) que determinam *a priori* o foco específico dos dados a recolher.

Neste trabalho, adopto dois tipos distintos de instrumentos de recolha de dados, usados no paradigma quantitativo de pesquisa, nomeadamente um teste de elicitación e um questionário sociolinguístico. Para Seliger e Shohamy (1989: 176), os testes de elicitación são utilizados para recolher dados sobre o conhecimento dos aprendentes de uma língua em áreas como vocabulário, gramática, leitura e proficiência linguística geral. Para estas autoras, existem vários tipos de testes de elicitación, nomeadamente os testes de julgamento (*judgment tests*), testes de escolha múltipla, testes de verdadeiro e falso e testes de preenchimento de espaços em branco. Por seu turno, o questionário é um instrumento de pesquisa que consiste numa série de perguntas que abrangem um tema específico, podendo, entre outros aspectos, ser usado na recolha de dados sobre as atitudes e a motivação dos aprendentes (Selinger e Shohamy, 1989: 172; Larsen-Freeman e Long, 1991: 35). De acordo com Seliger e Shohamy (1989: 172), os questionários podem ser estruturados ou não estruturados. No primeiro caso, as perguntas apresentam um carácter fechado onde o informante deve ou assinalar respostas ou seleccionar uma resposta num conjunto de várias alternativas. No segundo caso, os questionários são constituídos por perguntas abertas, permitindo que o informante responda de forma livre às perguntas que lhe são apresentadas.

## **6.2. Instrumentos de recolha de dados**

Conforme referi na secção anterior, neste trabalho, utilizei dois tipos distintos de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente um teste de elicitación e um questionário sociolinguístico. Nas subsecções que se seguem, apresento os instrumentos de recolha de dados adoptados para a presente pesquisa. Assim, em primeiro lugar, apresento o teste de elicitación (subsecção 6.2.1.). De seguida, apresento o questionário sociolinguístico (subsecção 6.2.2.).

### 6.2.1. Teste de elicitación

O teste de elicitación destinava-se recolher dados que dessem indicação sobre a aquisição de áreas periféricas e complexas da gramática, com particular referência à flexão dos verbos irregulares. A opção pelo teste de elicitación decorre das limitações dos dados de observação para a pesquisa sobre propriedades periféricas e complexas da gramática, tendo em consideração que, tal como refere Gonçalves (2010: 86), além de requererem mais tempo para serem obtidos, estes dados não contêm frequentemente as estruturas que se pretende investigar, limitando assim consideravelmente o alcance dos resultados. Tendo em consideração este facto, adoptei um teste de preenchimento de espaços em branco (cf. Anexo I), o qual permite “criar contextos específicos em que os informantes devem usar estruturas pré-determinadas” (Nunan, 1996: 367).

O teste de elicitación é constituído por 38 frases que contêm diferentes verbos irregulares cuja escolha teve por base a observação da sua produtividade no léxico de aprendentes do português em Moçambique. Na ausência de evidências consistentes sobre o uso do modo conjuntivo na flexão de verbos irregulares e, tendo em vista garantir a adequação do teste à população auscultada, isto é, garantir que fossem seleccionados verbos de uso corrente por parte dos informantes, a preparação do teste foi antecedida de um levantamento de verbos irregulares usados por alunos da 7ª classe. A base empírica tomada como referência para esta pesquisa preliminar era constituída por dados naturais extraídos de entrevistas de alunos crianças da 7ª classe de Maputo-Cidade e Cabo Delgado<sup>16</sup> (INDE, 2003). Os verbos irregulares seleccionados para o teste estão apresentados no quadro VII. Trata-se de verbos que apresentam os diferentes tipos de alternâncias morfofonológicas apresentadas no capítulo V.

---

<sup>16</sup> A opção por Maputo-Cidade e Cabo Delgado tinha em vista abarcar dois extremos do *continuum* urbano-rural. Assim, considerou-se que os informantes de Maputo-Cidade poderiam representar aprendentes com uma competência linguística típica de falantes urbanos, enquanto os de Cabo Delgado representariam aprendentes com uma competência linguística típica de falantes do meio rural.

**Quadro VII – Verbos irregulares seleccionados para o teste por tipo de alternância**

<b>Tempo testado</b>	<b>Alternância</b>	<b>Verbos</b>	<b>Frases do teste</b>
<b>Presente</b>	Vogal/semivogal	<i>dar (dê), ler (leia), saber (saiba), servir (sirva)</i>	1,3,15,16
	Consoante	<i>pedir (peça), poder (possa), ser (seja), ter (tenha), ver (veja), dizer (diga), fazer (faça), ouvir (ouça), perder (perca), pôr (ponha), trazer (traga), haver (haja)</i>	4,5,6,7,8,9,10,12,13,14, 17,19,
	Vogal e consoante	<i>estar (esteja), vir (venha)</i>	2,18
	Radical	<i>ir (vá)</i>	11
<b>Imperfeito</b>	Vogal	<i>dar (desse), poder (pudesse), ver (visse), dizer (dissesse), fazer (fizesse), sabesse (soubesse), vir (viesses), haver (houvesse)</i>	20,24,27,28,34,37,38
	Vogal e consoante	<i>estar (estivesse), ter (tivesse), pôr (pusesse), trazer (trouxesse)</i>	21,26,29,33
	Radical	<i>ser (fosse), ir (fosse),</i>	25,30

O teste de elicitación divide-se em duas partes. A primeira parte pretendia avaliar o conhecimento da flexão de verbos irregulares no presente do conjuntivo, enquanto a segunda tinha por objectivo testar o conhecimento da flexão dos verbos irregulares no imperfeito do conjuntivo. Embora se reconheça que existem outros tempos em que os aprendentes do português revelam dificuldades no domínio da flexão no modo conjuntivo, a opção pelo presente e pelo imperfeito decorreu da necessidade de construir um teste de elicitación simples, em que os informantes fossem confrontados sempre com a mesma estrutura gramatical. Note-se, ainda, que o presente estudo não pretende fornecer uma informação exhaustiva sobre a flexão dos verbos irregulares do português no conjuntivo, limitando-se a investigar o comportamento linguístico de informantes de diferentes zonas de residência relativamente a propriedades periféricas da gramática, nas quais se espera que esse factor social tenha consequências “visíveis”.

Todas as frases do teste contêm frases subordinadas completivas finitas, introduzidas pelos verbos superiores volitivos, *querer/desejar*, na 3ª pessoa do singular no presente do indicativo ou no imperfeito do indicativo que seleccionam uma completiva com o verbo no presente ou no imperfeito do conjuntivo, respectivamente. Nesta óptica, as frases completivas

constituíam o estímulo linguístico para o informante produzir a forma verbal flexionada pretendida. A opção por frases completivas justifica-se pela necessidade de estabelecer um contexto sintáctico em que, sem ambiguidade, é obrigatório o uso do modo conjuntivo. Em (1) apresento, a título ilustrativo, um conjunto de frases fornecidas aos informantes, envolvendo o verbo *ser*:

(1) a. O tio quer/deseja que o Pedro \_\_\_\_\_ (*ser*) um piloto e viaje por todo o mundo (frase 6).

b. O João queria/desejava que o colega \_\_\_\_\_ (*ser*) muito bem educado e respeitasse os mais velhos (frase 25).

Para cada caso, pretendia-se que o informante preenchesse os espaços em branco com a forma flexionada correcta na língua-alvo. Assim, esperava-se que, nas frases (1a) e (1b), os espaços em branco fossem preenchidos, respectivamente, pelo presente e imperfeito do conjuntivo do verbo *ser*. Em (2), são apresentadas as respostas correctas para cada caso:

(2) a. O tio quer/deseja que o Pedro seja um piloto e viaje por todo o mundo.

b. O João queria/desejava que o colega fosse muito bem educado e respeitasse os mais velhos.

### 6.2.2. Questionário sociolinguístico

O questionário sociolinguístico foi escolhido para recolher dados relativos ao acesso à língua portuguesa em contexto social e às atitudes em relação ao português e às línguas bantu, bem como as orientações motivacionais dos informantes em relação à aprendizagem destas línguas (cf. Anexo II). Conforme foi dito no Capítulo I, as línguas bantu foram incluídas no questionário sociolinguístico por forma a permitir a avaliação dos usos e das percepções dos informantes em relação a estas línguas, assumindo que num contexto multilingue, como é o caso de Moçambique, a avaliação das atitudes em relação ao português deve ter em consideração as percepções dos aprendentes em relação às línguas bantu, que constituem parte integrante do ambiente linguístico em que a aquisição do português se processa.

Para a elaboração de perguntas do questionário, optei por um questionário de tipo misto, com perguntas fechadas (onde eram apresentadas alternativas de resposta, de forma antecipada) e com perguntas abertas (nos casos em que se pretendia recolher informação que requeriam alguma elaboração, dando ao informante uma maior liberdade de resposta). A opção por

perguntas fechadas tinha em vista garantir a uniformidade das respostas, evitando respostas estranhas ou irrelevantes por parte dos informantes, que pudessem decorrer das perguntas abertas e, além disso, garantir um tratamento quantitativo dos dados.

O questionário contém 15 perguntas, divididas em dois grupos. O primeiro grupo, constituído pelas perguntas 1 a 11, visava recolher informação sobre o acesso à língua portuguesa em contexto natural. De um modo específico, as perguntas de 1 a 5 pretendiam recolher informações sobre as formas não-interactivas de acesso à língua portuguesa, nomeadamente através dos *media* (rádio, televisão e jornais) (perguntas 1-4) e também através de outra literatura escrita em português, para além dos manuais escolares (pergunta 5). As perguntas de 6 a 11 tinham por objectivo recolher evidências sobre as formas interactivas de acesso à língua portuguesa, designadamente as oportunidades que os informantes têm de aceder à língua portuguesa através da interacção social. Assim, as perguntas deste grupo tinham por objectivo recolher informações sobre a(s) língua(s) de comunicação dos pais (pergunta 6), com o pai (pergunta 7), com a mãe (pergunta 8), com os irmãos (pergunta 9), com os avós (pergunta 10) e, finalmente, com os amigos (pergunta 11).

O segundo grupo, constituído pelas perguntas de 12 a 15, pretendia recolher dados sobre as atitudes dos informantes em relação ao uso do português e das línguas bantu, incluindo as suas orientações motivacionais quanto à aprendizagem do português e das línguas bantu. As atitudes dos aprendentes em relação ao uso do português e das línguas bantu foram exploradas à luz das preferências dos informantes em termos das línguas que estes usam na sua interacção social com os pais (pergunta 12), com os irmãos (pergunta 13) e com os amigos (pergunta 14). Para recolher dados relacionados com as orientações motivacionais dos informantes, foi formulada a pergunta 15 que, para além de perguntar que língua(s) é que os informantes gostariam de aprender melhor, procurava saber as razões que estes apresentam para aprender tal(is) língua(s).

### **6.3. Administração dos instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos de recolha de dados foram por mim administrados numa sala previamente preparada para o efeito. Esta decisão está relacionada com uma percepção individual relativamente às dificuldades no domínio das competências de escrita desta população escolar. Esta opção permitiu, por um lado, garantir que as respostas fornecidas pelos informantes eram correctamente registadas, assegurando, deste modo, a qualidade das respostas. Por outro

lado, ela também permitiu reduzir tanto quanto possível os efeitos resultantes de eventuais dificuldades dos informantes em lidar com este formato de teste. Como se viu, o teste de elicitación utilizado para a recolha de dados consistiu no preenchimento de lacunas, enquanto o questionário continha perguntas fechadas e abertas.

Relativamente ao teste de elicitación, como já foi aqui referido, a tarefa solicitada aos informantes consistiu no preenchimento de espaços em branco com a forma flexionada dos verbos apresentados entre parêntesis no infinitivo. O preenchimento dos testes compreendeu duas etapas principais. A primeira consistiu numa conversa introdutória com todos os informantes, em que se forneceu instruções preliminares sobre o processo de testagem. Durante a interacção com os informantes e com recurso a giz branco, escrevia as duas frases-exemplo do teste no quadro e explicava que o que se pretendia era que os informantes dissessem a forma correcta do verbo entre parêntesis. Depois de me certificar de que os informantes tinham compreendido a lógica do teste, pedia-se que se retirassem da sala. Na segunda etapa, convidava os informantes, individualmente, à realização do teste. Antes, havia uma conversa adicional, cujo propósito era não só fazer com que o informante se sentisse relaxado como também (e uma vez mais) dar instruções sobre a forma de realizar o teste. Em seguida, o informante era confrontado com um exemplar do teste, com o objectivo de permitir que tivesse um contacto com o formato do teste e com os verbos testados. No processo de testagem propriamente dito, primeiro, eu lia a frase em voz alta por duas vezes e, de seguida, pedia que o informante dissesse a forma correcta do verbo. Para cada frase, sempre solicitava que o informante confirmasse se a sua resposta era, de facto, a opção que considerava certa.

Depois do teste de elicitación, procedia à administração do questionário sociolinguístico. Primeiro, apresentava os objectivos do questionário ao informante. Depois passava para a fase em que fazia as perguntas incluídas no questionário. O questionário sociolinguístico foi preenchido, tendo como base as respostas dadas pelos informantes. Assim, no caso das perguntas fechadas, tratou-se de assinalar a opção correspondente à resposta do informante, enquanto em relação à única pergunta aberta do questionário, o procedimento consistiu no registo da resposta fornecida pelo informante.

De modo a garantir a validade destes instrumentos, foi feita uma pré-testagem que envolveu um total de 20 informantes (5 por zona) seleccionados aleatoriamente nas diferentes zonas de residência seleccionadas no âmbito deste trabalho. Em relação ao teste de elicitación, a

pré-testagem afigurou-se de extrema importância para o seu ajustamento e para a correcção de problemas relacionados com o grau de dificuldade de compreensão da tarefa solicitada, as dificuldades de resposta, a natureza das instruções, o grau de atenção dos informantes e o formato do próprio teste de elicitación. Quanto ao questionário sociolinguístico, a pré-testagem possibilitou a identificação e correcção de problemas relacionados com a adequação do nível de linguagem aos dos informantes, com as dificuldades detectadas nas suas respostas e, finalmente com aspectos relacionados com o formato do próprio questionário.

#### **6.4. A amostra**

Por forma a aceder aos informantes das diferentes zonas de residência (urbana, suburbana e rural), optei por seleccionar alunos de algumas escolas localizadas nestas zonas, assumindo que a partir delas seria possível constituir uma amostra que pudesse reflectir as suas características sociolinguísticas. Assim, selecionei a Escola Primária Completa 3 de Fevereiro por se localizar numa zona urbana nuclear da cidade de Maputo, enquanto a Escola Primária de Magoanine “C” foi seleccionada porque se localiza numa zona suburbana. A Escola Primária Completa de Chibututuíne foi seleccionada porque se encontra numa zona rural e, mais precisamente, na localidade de Manhiça, distrito da Manhiça (Província de Maputo).

Assumindo que a aquisição de formas morfológicamente irregulares e do modo conjuntivo constituem aspectos problemáticos quer na aquisição de L1, quer na aquisição de L2, neste estudo, incluí informantes que são aprendentes do português como L1 e como L2. Nesta óptica, a amostra para o presente estudo é constituída por 60 (sessenta) informantes aprendentes do português (L1 e L2), tendo sido seleccionados 20 (vinte) informantes em cada zona. Todos informantes eram alunos do Ensino Básico e frequentavam a 7ª classe na altura da recolha dos dados (2014).

Numa primeira fase, a selecção destes alunos foi feita seguindo a técnica de amostragem por selecção sistemática. Assim, em cada escola e em cada turma escolhida para a recolha, foram seleccionados todos os números ímpares a partir do número 1 da lista nominal. No final deste procedimento, foi elaborada uma lista, a partir da qual, através de um método de amostragem aleatória simples, foram seleccionados os 20 informantes que constituem a amostra de cada uma das zonas.

Tendo em vista a caracterização do perfil dos informantes, toma-se como base as seguintes variáveis sociolinguísticas: idade, sexo, local de residência, L1 e, finalmente, local de aprendizagem do português. Esta informação foi recolhida com base numa ficha de informante (cf. Anexo III) e é apresentada no quadro VIII que se segue.

**Quadro VIII – Perfil sociolinguístico dos informantes**

Variável sociolinguística		Zona					
		Urbana		Suburbana		Rural	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Idade</b>	≤12	19	95	12	60	6	30
	13	0	0	8	40	2	10
	14	0	0	0	0	10	50
	≥14	1	5	0	0	2	10
<b>Sexo</b>	Masculino	9	45	8	40	10	50
	Feminino	11	55	12	60	10	50
<b>L1</b>	Português	20	100	11	55	6	30
	Língua bantu	0	0	9	45	14	70
<b>Local de aprendizagem do português</b>	Casa	20	100	11	55	4	20
	Escola	0	0	8	40	15	75
	Casa/escola	0	0	1	5	1	5
<b>Tempo de residência na zona</b>	0-5 anos	5	25	3	15	2	10
	6-10 anos	4	20	6	30	10	50
	+ 10 anos	11	55	11	55	8	40

Este quadro mostra que, no que se refere à idade, os informantes da zona urbana são mais jovens comparativamente aos das zonas suburbana e rural. No que diz respeito ao sexo, a informação disponível revela que não existem diferenças significativas entre as diferentes zonas. No que diz respeito à L1, nota-se que, na zona urbana, a totalidade dos informantes o português como L1. Em relação ao local de aprendizagem do português, todos os informantes da zona urbana aprenderam o português em casa. Finalmente, no que se refere ao tempo de residência

verifica-se que, nas zonas urbana e suburbana, a maior parte dos informantes tem mais de 10 anos a residir nesta zona.

### **6.5. Considerações éticas**

De modo a aceder os locais de recolha de dados, pedi uma autorização a nível das Direcções de Educação da Cidade e Província de Maputo e às Direcções distritais de Educação de KaMpfumu, KaMubukwana e de Manhiça. Tendo recebido autorização a este nível, o passo seguinte consistiu no pedido de audiência aos Directores das Escolas seleccionadas, para a explicação dos propósitos da pesquisa.

A necessidade de conformar a presente pesquisa com aspectos de natureza ética fez com que adoptasse os seguintes procedimentos. Em primeiro lugar, conversei com os alunos seleccionados sobre os objectivos da pesquisa, esclarecendo que a sua participação na pesquisa era de base voluntária. Note-se que os informantes participaram na pesquisa na qualidade de alunos das turmas escolhidas para os efeitos do presente trabalho, não se podendo, por isso, assumir de forma “rígida” que o princípio de consentimento voluntário foi verificado, na medida em que, na realidade, os informantes não tiveram uma escolha diferente desta. Em segundo lugar, a par destes procedimentos, aos informantes que forneceram os dados utilizados na presente pesquisa foi garantida uma confidencialidade estrita, tendo lhes sido esclarecido que o seu nome não seria registado para nenhum efeito no âmbito do presente trabalho, e que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para os efeitos da presente pesquisa.

## CAPÍTULO VII – ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 7.0. Introdução

Conforme referi no capítulo I, esta pesquisa propõe-se investigar o papel do contexto social na aquisição do português em Moçambique. Para o efeito, analiso a relação entre a aquisição de propriedades periféricas e complexas da gramática e as condições de acesso à língua portuguesa em contexto natural por aprendentes de diferentes zonas de residência, urbana, suburbana e rural. À luz do pressuposto segundo o qual o contexto social influencia as atitudes dos aprendentes de uma língua, este estudo é complementado pela análise das atitudes dos informantes de várias zonas residenciais em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como das suas orientações motivacionais quanto à aprendizagem destas línguas.

A hipótese que orienta a presente investigação postula que, num *continuum* de aprendentes de português das zonas urbana, suburbana e rural, espera-se que os aprendentes da zona urbana dominem melhor as propriedades periféricas e complexas desta língua que os da zona suburbana e que, por seu turno, os aprendentes da zona rural revelem mais dificuldades, comparativamente aos da zona suburbana, dadas as diferenças, em termos do grau e qualidade de exposição ao *input* em língua portuguesa. Esta hipótese foi testada com referência à flexão de verbos irregulares no presente e no imperfeito do conjuntivo.

Tal como se viu no capítulo VI, para a recolha de dados, utilizei dois instrumentos complementares entre si, nomeadamente um teste de elicitación e um questionário sociolinguístico. O primeiro visava recolher informações relativas à flexão de verbos irregulares no presente e no imperfeito do conjuntivo por informantes das três zonas residenciais estudadas, enquanto o segundo tinha por objectivo avaliar as formas (interactivas e não-interactivas) de acesso à língua portuguesa em contexto natural, as atitudes dos informantes destas zonas em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como as suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas.

Neste capítulo, pretendo apresentar os resultados da análise dos dados recolhidos. Tendo em vista alcançar este objectivo, subdivido o capítulo em três partes. Em primeiro lugar, apresento os resultados do teste de elicitación (secção 7.1.). De seguida, apresento os resultados do questionário sociolinguístico (secção 7.2.). Finalmente, apresento a síntese dos resultados da análise dos resultados (secção 7.3.).

## **7.1. Resultados do teste de elicitación**

Nesta secção, apresento os resultados da flexão de verbos irregulares do teste de elicitación submetido aos informantes das diferentes zonas tomadas como objecto de estudo. Por forma a alcançar este objectivo, em primeiro lugar, faço uma apresentação geral dos resultados do teste (subsecção 7.1.1.). Em seguida, analiso os resultados referentes à flexão dos verbos irregulares testados, tendo em vista a caracterização das principais categorias de desvios identificadas nas respostas dos informantes das zonas residenciais seleccionadas (subsecção 7.1.2.). Finalmente, apresento a síntese dos resultados da análise de dados, sistematizando os aspectos mais salientes que decorrem da análise efectuada (subsecção 7.1.3.)

### **7.1.1. Apresentação geral**

Nesta subsecção, apresento os resultados da testagem realizada, destacando as principais dimensões gramaticais que emergiram da aplicação deste procedimento de elicitación. Conforme referi no capítulo VI, para a recolha de dados referentes à aquisição de propriedades periféricas e complexas da gramática, utilizei um teste de elicitación que visava elicitar a competência linguística dos informantes de três zonas residenciais no domínio da flexão de verbos irregulares, no presente e imperfeito do conjuntivo.

Tendo em vista a análise dos resultados, as informações obtidas foram agrupadas em diferentes categorias, englobando as respostas correctas, incorrectas e os casos “sem resposta”. A primeira categoria compreende os casos em que os informantes flexionaram os verbos de acordo com a norma padrão do PE. A segunda abarca as situações em que se verificaram desvios ao nível da flexão dos verbos. Finalmente, a terceira categoria inclui casos em que os informantes não forneceram qualquer resposta à tarefa solicitada pelo teste de elicitación.

As respostas incorrectas foram classificadas em duas categorias a que, neste trabalho, atribuí a designação de “alternâncias morfofonológicas” e “selecção incorrecta de tempo/modo verbal”. A primeira engloba as situações em que, nas formas flexionadas, os informantes não observaram as irregularidades que se manifestam nos verbos testados quer ao nível do radical, quer ao nível dos morfemas flexionais, já apresentadas no capítulo V. Tais desvios afectam a consoante final do radical (cf. exemplo (1a)), a vogal do radical (cf. exemplo (1b)), o radical verbal (cf. exemplo (1c)), o tema verbal (cf. exemplo (1d)) e os sufixos flexionais (cf. exemplo (1e)). Exemplos:

(1) a. ...perda ... (=... perca ...)

- b. ...sabesse.... (=... soubesse ...)
- c. ... isse... (=... fosse...)
- d. ...posse ... (=... pusesse ...)
- e. ...seje .... (=... seja ...)

A segunda diz respeito às situações em que os informantes não flexionaram o verbo no tempo (cf. exemplo (2a)) ou modo (cf. exemplo (2b)) adequados ao contexto. Exemplos:

- (2) a. ...esteja... (=...estivesse...)
- b. ... traz... (=... traga ....)

O quadro IX apresenta resultados quantitativos referentes às respostas dadas pelos informantes, englobando as respostas correctas, incorrectas e os casos “sem resposta”.

**Quadro IX – Resultados gerais do teste de eliciação**

Categorias das respostas		Zona						Total	
		Urbana		Suburbana		Rural			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Correctas</b>		639	46.4	446	32.4	293	21.2	1378	60.4
<b>Incorrectas</b>	<b>Alternâncias morfofonológicas</b>	42	13	133	41	147	46	322	14.1
	<b>Seleccção incorrecta do tempo/modo verbal</b>	64	13	155	30	289	57	508	22.3
<b>Sem resposta</b>		15	21	26	36	31	43	72	3.2
<b>Total</b>								2280	100

A leitura deste quadro permite constatar, em primeiro lugar, que a taxa de respostas correctas diminui da zona urbana para a zona rural, verificando-se que os informantes da zona rural é que apresentam a percentagem mais baixa de respostas correctas (21.2%). Em segundo lugar, este quadro mostra que a flexão de verbos irregulares constitui uma área complexa para todos os informantes, ainda que o grau de dificuldade neste domínio gramatical varie de zona para zona. Na globalidade, os resultados revelam que as categorias mais problemáticas são a da “selecção incorrecta de tempo/modo verbal” (22.3%) e a das “alternâncias morfofonológicas” (14.1%). Nos dois casos, os informantes das zonas rural e suburbana é que revelam mais

dificuldades. Finalmente, ao nível da categoria referente aos casos “sem resposta”, verifica-se que a zona que apresenta uma taxa mais elevada de casos é a zona rural (43%).

### **7.1.2. Análise dos resultados**

Nesta subsecção, analiso os resultados do teste, com particular referência para os desvios nas subcategorias referentes à categoria das respostas incorrectas, “alternâncias morfofonológicas” e “selecção incorrecta de tempo/modo verbal” e à categoria de casos “sem resposta”. Em primeiro lugar, analiso os resultados referentes aos desvios da categoria das “alternâncias morfofonológicas” (7.1.2.1.). De seguida, analiso os resultados referentes aos desvios da categoria “selecção incorrecta de tempo/modo verbal” (7.1.2.2.). Finalmente, analiso os desvios referentes a categoria “sem resposta” (7.1.2.3.).

#### **7.1.2.1. Desvios na categoria “alternâncias morfofonológicas”**

Conforme referi, os desvios referentes à categoria “alternâncias morfofonológicas” dizem respeito às situações em que os informantes não observaram as irregularidades que se manifestam nos verbos quer ao nível da vogal e consoante do radical, quer ao nível dos morfemas flexionais. O aspecto mais saliente ao nível desta categoria diz respeito ao que parece constituir a sobregeneralização da regra de flexão dos verbos regulares, sendo que os informantes flexionam estes verbos como se se tratasse de verbos regulares, no presente e no imperfeito do conjuntivo. Exemplos:

(3) a. ...perda... (=... perca...)

b. ...trazesse... (=... trouxesse...)

Os resultados quantitativos referentes a esta categoria são apresentados no quadro X.

**Quadro X – Desvios referentes à categoria “alternâncias morfofonológicas”**

Tempo testado	Alternância morfofonológica	Zona								Total geral	
		Urbana		Suburbana		Rural		Subtotal			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Presente</b>	Vogal	4	40	2	20	4	40	10	30.3	33	10
	Consoante	2	15	4	31	7	54	13	39.4		
	Sufixos flexionais	5	50	4	40	1	10	10	30.3		
	<b>Subtotal</b>	11	33.3	10	30.3	12	36.3	33	100		
<b>Imperfeito</b>	Vogal	19	14	58	43	59	43	136	47	289	90
	Consoante	4	3.4	56	48.3	56	48.3	116	40		
	Radical/tema verbal	8	22	9	24	20	54	37	13		
	<b>Subtotal</b>	31	11	123	42	135	47	289	100		
<b>Total</b>		42	13	133	41	147	46	322	100	322	100

A análise quantitativa dos resultados mostra que, de uma forma geral, no presente, os casos referentes a esta categoria são pouco numerosos, representando apenas 10% das ocorrências. Esta baixa frequência parece estar associada ao facto de o presente constituir o tempo mais afectado tanto ao nível da categoria “selecção incorrecta de tempo/modo verbal”, quanto ao nível categoria da “sem resposta” (ver 7.1.2.2. e 7.1.2.3., respectivamente). Assim, os casos mais significativos ao nível desta categoria registam-se no imperfeito, correspondendo a uma percentagem de 90% do total das ocorrências. Os desvios registados referem-se à alternância da consoante (cf. exemplo (4a)), à alternância da vogal (cf. exemplo (4b)), à alternância do radical/tema verbal (cf. exemplos (4c-d)). Exemplos:

- (4) a. ...dizesse... (=... dissesse...)  
 b. ...sabesse.... (=... soubesse ...)  
 c. ... isse... (=... fosse...)  
 d. ...posse ... (=... pusesse ...)

A avaliação da distribuição destes desvios por zona mostra que a maior parte ocorre nas zonas suburbana e rural. Assim, tal como se pode ver no quadro X, no que diz respeito às alternâncias da vogal e da consoante, parte significativa destes desvios ocorre nas zonas suburbana e rural, sendo que estas duas zonas apresentam praticamente as mesmas taxas de

ocorrência (48.3%). Finalmente, quanto à alternância do radical/tema verbal, constata-se que a maior incidência dos desvios recai sobre a zona rural (54%).

### 7.1.2.2. Desvios na categoria “selecção incorrecta de tempo/modo verbal”

Tal como referi, os casos de “selecção incorrecta de tempo/verbal” dizem respeito às situações em que os informantes não flexionaram o verbo no tempo ou e/ou modo adequado ao contexto. Os resultados quantitativos referentes a esta categoria estão apresentados no quadro XI.

**Quadro XI – Desvios referentes à “selecção incorrecta de tempo/modo verbal”**

Tempo testado	Tempo/modo escolhido		Zona								Total geral	
			Urbana		Suburbana		Rural		Subtotal			
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Presente</b>	Indicativo	Presente	44	10.1	141	32.4	250	57.5	435	85.6	477	94
		Pretérito Perfeito	0	0	0	0	3	100	3	0.6		
		Futuro	5	63	2	25	1	12	8	1.6		
	Imperfeito do Conjuntivo		0	0	1	25	3	75	4	0.8		
	Condicional		0	0	0	0	3	100	3	0.6		
	Infinitivo		4	17	6	25	14	58	24	4.7		
	<b>Subtotal</b>		53	11.1	150	31.5	274	57.4	477	100		
<b>Imperfeito</b>	Presente do Indicativo		2	100	0	0	0	0	2	0.4	31	6
	Presente do Conjuntivo		3	19	4	25	9	56	16	3.1		
	Condicional		6	55	1	9	4	36	11	2.2		
	Infinitivo		0	0	0	0	2	100	2	0.4		
	<b>Subtotal</b>		11	35.5	5	16.1	15	48.4	31	100		
<b>Total</b>			64	13	155	30	289	57	508	100	508	100

O quadro XI mostra que a maior parte dos casos referentes a esta categoria ocorre no presente (94%). Neste tempo, verifica-se que os informantes, na sua maioria, escolhem diferentes tempos do modo indicativo, com particular referência ao presente (85.6%). As taxas mais elevadas de ocorrência destes desvios ocorrem nas zonas rural (57.5%) e suburbana (32.4%). No imperfeito, os casos registados são pouco numerosos, salientando-se a escolha do presente do conjuntivo em vez do imperfeito (3.1%). Neste tempo, a maior parte dos desvios foi produzida pelos informantes das zonas rural (48.4%) e urbana (35.5%).

### 7.1.2.3. Desvios na categoria “sem resposta”

Como se viu, os desvios ao nível da categoria “sem resposta” dizem respeito aos casos em que os informantes não forneceram qualquer resposta à tarefa solicitada pelo teste de elicitación. Os dados quantitativos referentes a esta categoria são apresentados no quadro XII.

**Quadro XII – Dados referentes à categoria “sem resposta”**

Tempo testado	Zona						Total	
	Urbana		Suburbana		Rural			
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Presente</b>	8	20	14	35	18	45	40	56
<b>Imperfeito</b>	7	21.8	12	37.5	13	40.6	32	44
<b>Total</b>	15	21	26	36	31	43	72	100

A partir da observação do quadro acima, pode constatar-se que a maior parte dos casos “sem resposta” ocorre no presente (56%). Neste tempo, a maior parte dos casos referentes a essa categoria ocorre nas zonas rural (45%) e suburbana (35%). No que diz respeito ao imperfeito, também se verifica que a maior parte dos casos se regista nas zonas rural (43%) e suburbana (36%).

A análise da distribuição dos verbos testados na categoria dos casos “sem resposta” mostra que o tempo que apresenta maior número de verbos afectados é o presente, tendo sido registados 14 dos 19 verbos testados, enquanto, no imperfeito, foram afectados apenas 7 verbos.

O quadro XIII apresenta a distribuição dos verbos afectados, ao nível da categoria “sem resposta” no presente.

**Quadro XIII – Distribuição dos verbos afectados na categoria “sem resposta” (presente)**

Alternância	Verbo	Presente				Total geral	
		Urbana	Suburbana	Rural	Subtotal	Nº	%
Vogal	<i>dar</i>	1	1	0	2	3	7
	<i>saber</i>	0	0	1	1		
	<b>Subtotal</b>	1	1	1	3		
Consoante	<i>pedir</i>	0	0	2	2	24	60
	<i>poder</i>	1	1	1	3		
	<i>ser</i>	0	2	0	2		
	<i>ter</i>	0	1	3	4		
	<i>ver</i>	0	1	4	5		
	<i>dizer</i>	1	0	0	1		
	<i>perder</i>	0	0	1	1		
	<i>pôr</i>	0	0	0	0		
	<i>vir</i>	1	0	1	2		
	<i>haver</i>	0	3	1	4		
	<b>Subtotal</b>	3	8	13	24		
Vogal/Consoante	<i>estar</i>	1	1	0	2	2	5
	<b>Subtotal</b>	1	1	0	2		
Radical	<i>ir</i>	3	4	4	11	11	28
	<b>Subtotal</b>	3	4	4	11		
<b>Total</b>		8	14	18	40	40	100

Como se pode verificar, neste tempo verbal, na maior parte das situações, os informantes não responderam à tarefa solicitada nos casos em que a flexão do verbo envolve a alternância da consoante (60%). Do conjunto dos verbos afectados, a maior parte ocorre na zona rural que, dos 24 casos, regista um total de 13 ocorrências.

O quadro XIV apresenta a distribuição dos verbos afectados, ao nível da categoria “sem resposta” no imperfeito.

**Quadro XIV – Distribuição dos verbos afectados na categoria “sem resposta” (imperfeito)**

Alternância	Verbo	Imperfeito				Total geral	
		Urbana	Suburbana	Rural	Subtotal	Nº	%
<b>Vogal</b>	<i>dar</i>	0	1	1	2	3	9.4
	<i>haver</i>	0	1	0	1		
	<b>Subtotal</b>	0	2	1	3		
<b>Vogal/Consoante</b>	<i>estar</i>	1	0	0	1	9	28.1
	<i>ter</i>	0	1	3	4		
	<i>pôr</i>	2	1	1	4		
	<b>Subtotal</b>	3	2	4	9		
<b>Radical</b>	<i>ser</i>	1	4	0	5	20	62.5
	<i>ir</i>	3	4	8	15		
	<b>Subtotal</b>	4	8	8	20		
<b>Total</b>		7	12	13	32	32	100

O quadro acima mostra que no imperfeito, a maior parte dos casos diz respeito aos verbos cuja flexão envolve a alternância do radical (62.5%). Deste conjunto, a maior parte regista-se nas zonas suburbana e rural (8 ocorrências em cada zona).

### 7.1.3. Síntese dos resultados do teste de elicitación

Os resultados do teste de elicitación mostram que a taxa das respostas correctas diminui da zona urbana para a zona rural, sendo que os informantes da zona rural é que apresentam a percentagem mais baixa destas respostas. Para além disso, os resultados revelam que a flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo constitui uma área complexa para toda a população auscultada, ainda que o grau de dificuldade dos aprendentes neste domínio gramatical varie de zona para zona.

As principais dificuldades identificadas no domínio da flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo referem-se às “alternâncias morfofonológicas”, à “selecção incorrecta de tempo/modo verbal” e aos casos “sem resposta”. No que diz respeito às “alternâncias morfofonológicas” o aspecto mais saliente diz respeito ao que parece constituir a sobregeneralização da regra de flexão de verbos irregulares, sendo que os informantes flexionam os verbos irregulares testados como se se tratasse de verbos regulares no presente e imperfeito do conjuntivo. Nesta categoria, os casos mais significativos referem-se ao imperfeito e os desvios

registados incluem a alternância da consoante, da vogal e alternância do radical/tema verbal, sendo que a maior parte destes desvios ocorre nas zonas rural e suburbana. Quanto aos desvios de “selecção incorrecta de tempo/modo verbal” verifica-se que a maior parte ocorre no presente e que os informantes escolhem diferentes tempos do modo indicativo com particular referência ao presente. A maior parte destes casos ocorre nas zonas rural e suburbana. Finalmente, ao nível da categoria dos casos “sem resposta”, constata-se que a maior parte dos casos ocorre no presente, sendo as zona rural e suburbana aquelas que apresentam a taxa mais elevada de casos. A análise da distribuição dos verbos afectados nesta categoria por tempo revela que o presente é que apresenta maior número de verbos. Neste tempo verbal, na maior parte dos casos, os informantes não responderam à tarefa solicitada nos casos em que a flexão do verbo envolvia a alternância da consoante. No imperfeito, verifica-se que os verbos afectados são pouco numerosos, sendo que a maior parte dos casos diz respeito aos verbos cuja flexão envolve a alternância do radical verbal.

## **7.2. Resultados do questionário sociolinguístico**

Nesta secção, apresento os resultados do questionário sociolinguístico. Conforme se viu, o questionário sociolinguístico visava recolher informações que dessem indicação sobre o acesso à língua portuguesa em contexto natural por informantes das diferentes zonas estudadas e sobre as suas atitudes em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como as suas orientações motivacionais para a aprendizagem destas línguas. Deste modo, em primeiro lugar, analiso os resultados referentes às respostas dos informantes sobre o acesso à língua portuguesa em contexto natural (subsecção 7.2.1.). De seguida, analiso os resultados relativos às respostas sobre as atitudes dos informantes em relação ao uso do português e das línguas bantu, incluindo as suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas (subsecção 7.2.2). Finalmente, apresento a síntese dos resultados do questionário sociolinguístico, sistematizando os aspectos mais salientes da análise efectuada (subsecção 7.2.3.).

### **7.2.1. Acesso à língua portuguesa em contexto natural**

Nesta subsecção, analiso os resultados sobre o acesso à língua portuguesa em contexto natural nas diferentes zonas estudadas. A informação nela incluída refere-se às oportunidades que os informantes têm de aceder à língua portuguesa, nomeadamente através de formas interactivas e não-activas. Em primeiro lugar, apresento os resultados relativos às formas interactivas com particular referência às oportunidades de uso e de exposição à língua portuguesa

através da interação social com diferentes interlocutores (pais, irmãos, avós e amigos) (7.2.1.1). De seguida, apresento os resultados referentes às formas não-interactivas que englobam as oportunidades de exposição à língua portuguesa através dos *media* (rádio, televisão e jornais) e de outra literatura escrita em português para além dos manuais escolares (7.2.1.2).

#### 7.2.1.1. Formas interactivas de acesso à língua portuguesa

Neste ponto, analiso os resultados sobre as formas interactivas de acesso à língua portuguesa, tendo por base as respostas dos informantes nas principais categorias de análise estabelecidas: língua de comunicação dos pais; língua de comunicação com o pai, com a mãe, com os irmãos, com os avós e com os amigos.

Os resultados referentes às respostas dos informantes sobre as línguas de comunicação dos pais são apresentados no quadro XV.

**Quadro XV – Línguas de comunicação dos pais**

Línguas de comunicação	Zona					
	Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	15	75	2	10	0	0
<b>Português/Língua bantu</b>	5	25	8	40	7	35
<b>Língua bantu</b>	0	0	10	50	13	65
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Tal como se pode constatar a partir da observação do quadro, o português não constitui uma língua de comunicação exclusiva em nenhuma zona, verificando-se que os pais usam não só o português como também uma língua bantu. A análise das línguas de comunicação por zona revela que o uso do português como língua de comunicação dos pais não é uniforme. Assim, na zona urbana, o português constitui a língua dominante na comunicação dos pais (75%). Na zona suburbana, verifica-se que os pais usam ou uma língua bantu (50%) ou alternam o português com uma língua bantu (40%). Na zona rural, destaca-se a predominância do uso de uma língua bantu (65%), sendo que, os pais também alternam entre o uso do português e de uma língua bantu (35%).

O quadro XVI apresenta os resultados referentes às respostas dos informantes sobre as línguas de comunicação com os pais.

**Quadro XVI – Línguas de comunicação com os pais**

<b>Línguas de comunicação</b>	<b>Interlocutor/Zona</b>											
	<b>Pai</b>						<b>Mãe</b>					
	<b>Urbana</b>		<b>Suburbana</b>		<b>Rural</b>		<b>Urbana</b>		<b>Suburbana</b>		<b>Rural</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Português</b>	19	95	3	15	0	0	20	100	3	15	0	0
<b>Português/Língua bantu</b>	1	5	8	40	9	45	0	0	8	40	7	35
<b>Língua bantu</b>	0	0	9	45	11	55	0	0	9	45	13	65
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100	20	100	20	100	20	100

O quadro mostra que o português constitui a língua dominante na zona urbana quer se trate de língua de comunicação com o pai (95%), quer se trate de língua de comunicação com a mãe (100%). Na zona suburbana, destaca-se o facto de, na comunicação com os pais, os informantes usarem ou uma língua bantu (45%), ou alternarem o português com uma língua bantu (40%). Na zona rural, nenhum informante se comunica exclusivamente em português com os pais, predominando o uso de uma língua bantu tanto na comunicação com o pai (55%), quanto na comunicação com a mãe (65%).

Os resultados apresentados no quadro XVII dizem respeito às respostas dos informantes quanto às línguas de comunicação com os irmãos.

**Quadro XVII – Línguas de comunicação com os irmãos**

Línguas de comunicação	Zona					
	Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	20	100	3	15	0	0
<b>Português/Língua bantu</b>	0	0	10	50	10	50
<b>Língua bantu</b>	0	0	7	35	10	50
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Este quadro revela que o português é a língua de comunicação exclusiva na zona urbana (100%). Na zona suburbana, destaca-se o facto de metade dos informantes alternarem o português com uma língua bantu. Na zona rural, verifica-se que, predominantemente, os informantes ou alternam o português com uma língua bantu (50%) ou usam uma língua bantu (50%).

O quadro XVIII apresenta os resultados relativos às respostas dos informantes sobre as línguas de comunicação com os avós.

**Quadro XVIII – Línguas de comunicação com os avós**

Línguas de comunicação	Zona					
	Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	20	100	2	10	0	0
<b>Português/Língua bantu</b>	0	0	7	25	2	10
<b>Língua bantu</b>	0	0	11	55	18	90
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Os resultados apresentados no quadro acima permitem verificar que o português constitui a língua de comunicação exclusiva na zona urbana (100%). Na zona suburbana, predominantemente, os informantes usam uma língua bantu na comunicação com os avós (55%). Na zona rural, verifica-se que os informantes se comunicam frequentemente numa língua bantu (90%), sendo pouco significativa a percentagem dos informantes que alternam entre o uso do português e de uma língua bantu (10%).

Os resultados disponíveis no quadro XIX referem-se às respostas sobre as línguas que os informantes usam na comunicação com os amigos.

**Quadro XIX – Línguas de comunicação com os amigos**

Línguas de comunicação	Zona					
	Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	20	100	2	10	0	0
<b>Português/Língua bantu</b>	0	0	11	55	10	50
<b>Língua bantu</b>	0	0	7	35	10	50
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Com base nos resultados apresentados no quadro acima, constata-se que o português constitui a língua exclusiva de comunicação na zona urbana (100%). Na zona suburbana, verifica-se que, frequentemente, os informantes alternam o português com uma língua bantu (55%). Na zona rural, destaca-se o facto de os informantes ou alternarem o português com uma língua bantu (50%) ou usarem uma língua bantu (50%).

A análise das formas interactivas também implicou a verificação da relação entre a língua de comunicação dos informantes e a sua L1. Tal análise tinha por objectivo aferir a relação entre as línguas usadas pelos informantes na comunicação com os diferentes interlocutores e a sua L1.

O quadro XX mostra a relação entre as línguas de comunicação com o pai e a L1 dos informantes.

**Quadro XX – Relação entre as línguas de comunicação com o pai e a L1 dos informantes**

Línguas de comunicação com o pai	L1 dos informantes/Zona											
	Português						Língua Bantu					
	Urbana		Suburbana		Rural		Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	19	95	3	15	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Português/LB</b>	1	5	5	25	4	20	0	0	3	15	6	30
<b>Língua Bantu</b>	0	0	3	15	2	10	0	0	6	30	8	40
<b>Total</b>	20	100	11	55	6	30	0	0	9	45	14	70

No que diz respeito aos informantes que têm o português como L1, os dados apresentados mostram que, na zona urbana, os informantes, na sua maioria, se comunicam em português (95%). Na zona suburbana, os informantes tendem a alternar o português com uma língua bantu (25%). Na zona rural, nenhum informante se comunica exclusivamente em português, sendo que, frequentemente, os informantes alternam o português com uma língua bantu (20%). Relativamente aos informantes que têm uma língua bantu como L1, verifica-se que, nas zonas suburbana e rural, nenhum informante se comunica exclusivamente em português, destacando-se o facto de os aprendentes usarem predominantemente uma língua bantu (30% e 40% respectivamente).

O quadro XXI mostra a relação entre as línguas de comunicação com a mãe e a L1 dos informantes.

**Quadro XXI – Relação entre as línguas de comunicação com a mãe e a L1 dos informantes**

Línguas de comunicação com a mãe	L1 dos informantes/Zona											
	Português						Língua Bantu					
	Urbana		Suburbana		Rural		Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	20	100	3	15	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Português/LB</b>	0	0	5	25	4	20	0	0	3	15	6	30
<b>Língua Bantu</b>	0	0	3	15	2	10	0	0	6	30	8	40
<b>Total</b>	20	100	11	55	6	30	0	0	9	45	14	70

A informação disponível no quadro acima mostra que, na zona urbana, a totalidade dos informantes que têm o português como L1 se comunica em português (100%). Na zona suburbana, tipicamente, os informantes alternam o português com uma língua bantu (25%). Na zona rural, não se registam casos de informantes que se comunicam exclusivamente em português, sendo que, na sua maioria, os informantes alternam o português com uma língua bantu (20%). Quanto aos informantes que têm uma língua bantu como L1, constata-se que, nas zonas suburbana e rural, nenhum informante se comunica exclusivamente em português, salientando-se o facto de que os aprendentes usam predominantemente uma língua bantu (30% e 40% respectivamente).

Os resultados referentes à análise da relação entre a língua de comunicação com os irmãos e a L1 dos informantes estão disponível no quadro XXII.

**Quadro XXII – Relação entre as línguas de comunicação com os irmãos e a L1 dos informantes**

Línguas de comunicação com os irmãos	L1 dos informantes/Zona											
	Português						Língua Bantu					
	Urbana		Suburbana		Rural		Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	20	100	3	15	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Português/LB</b>	0	0	5	25	4	20	0	0	4	20	6	30
<b>Língua Bantu</b>	0	0	3	15	2	10	0	0	5	25	8	40
<b>Total</b>	20	100	11	55	6	30	0	0	9	45	14	70

Como o quadro ilustra, relativamente aos informantes que têm o português como L1, na zona urbana, a totalidade dos informantes comunica-se exclusivamente em português (100%). Na zona suburbana, os informantes tendem a alternar o português com uma língua bantu (25%). Na zona rural, nenhum falante se comunica exclusivamente em português, destacando-se o facto de os informantes alternarem o português com uma língua bantu (20%). No que se refere aos informantes que têm uma língua bantu como L1, constata-se que, nas zonas suburbana e rural, nenhum destes fala exclusivamente em português, registando-se uma tendência para os informantes usarem uma língua bantu (25% e 40% respectivamente).

O quadro XXIII mostra a relação entre as línguas de comunicação com os avós e a L1 dos informantes.

**Quadro XXIII – Relação entre as línguas de comunicação com os avós e a L1 dos informantes**

<b>Línguas de comunicação com os avós</b>	<b>L1 dos informantes/Zona</b>											
	<b>Português</b>						<b>Língua Bantu</b>					
	<b>Urbana</b>		<b>Suburbana</b>		<b>Rural</b>		<b>Urbana</b>		<b>Suburbana</b>		<b>Rural</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Português</b>	20	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Português/LB</b>	0	0	4	20	0	0	0	0	3	15	2	10
<b>Língua Bantu</b>	0	0	7	35	6	30	0	0	6	30	12	60
<b>Total</b>	20	100	11	55	6	30	0	0	9	45	14	70

Este quadro revela que, em relação aos informantes que têm o português como L1, na zona urbana, a totalidade dos informantes se comunica exclusivamente em português com os avós (100%). Nas zonas suburbana, os informantes tendem a comunicar-se numa língua bantu (35%). Na zona rural, a totalidade dos informantes se comunica numa língua bantu. Quanto aos informantes que têm uma língua bantu como L1, verifica-se que, nas zonas suburbana e rural, nenhum deles fala exclusivamente o português, sendo que a maior parte dos informantes fala uma língua bantu (30% e 60% respectivamente).

O quadro XXIV refere-se à relação entre as línguas de comunicação com os amigos e a L1 dos informante.

**Quadro XXIV – Relação entre as línguas de comunicação com os amigos e a L1 dos informantes**

Línguas de comunicação com os amigos	L1 dos informantes/Zona											
	Português						Língua Bantu					
	Urbana		Suburbana		Rural		Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	20	100	1	5	0	0	0	0	1	5	0	0
<b>Português/LB</b>	0	0	7	35	3	15	0	0	4	20	7	35
<b>Língua Bantu</b>	0	0	3	15	3	15	0	0	4	20	7	35
<b>Total</b>	20	100	11	55	6	30	0	0	9	45	14	70

Como se pode observar no quadro acima, quanto aos informantes que têm o português como L1, na zona urbana, a totalidade dos informantes comunica-se exclusivamente em português (100%). Na zona suburbana, os informantes, na sua maioria, alternam entre o uso do português e de uma língua bantu (35%). Na zona rural, nenhum informante se comunica exclusivamente em português, sendo que ou alternam o português com uma língua bantu (15%) ou usam uma língua bantu (15%). Relativamente aos informantes que têm uma língua bantu como L1, constata-se que nas zonas suburbana e rural, nenhum informante se comunica exclusivamente em português, registando-se um equilíbrio entre a percentagem dos informantes que usam ou português e uma língua bantu ou uma língua bantu exclusivamente (35% e 35% respectivamente).

Em síntese, os resultados referentes às formas interactivas de acesso à língua portuguesa mostram que, na zona urbana, o português constitui a língua exclusiva de comunicação dos informantes. Na zona suburbana, o aspecto mais saliente diz respeito ao facto de os informantes alternarem entre o uso do português e de uma língua bantu. Na zona rural, nenhum informante se comunica exclusivamente em português dado que ou alternam entre o uso do português e de uma língua bantu ou usam exclusivamente uma língua bantu.

A análise da relação entre a língua de comunicação dos informantes e a sua L1 mostra que os informantes que têm o português como L1 se comunicam exclusivamente em português na zona urbana. Na zona suburbana, os informantes ou alternam o uso do português com uma língua bantu ou comunicam-se numa língua bantu. Na zona rural, nenhum informante usa exclusivamente o português, sendo que ou alternam o português com uma língua bantu ou usam uma língua bantu. Quanto aos informantes que têm uma língua bantu como L1, verifica-se que, na zonas suburbana e rural, os informantes, tipicamente, não usam exclusivamente o português, alternando esta língua com uma língua bantu ou usando exclusivamente uma língua bantu.

### 7.2.1.2. Formas não-interactivas de acesso à língua portuguesa

Neste ponto, analiso os resultados referentes às respostas dos informantes no que diz respeito às formas não-interactivas de acesso à língua portuguesa, destacando as oportunidades que estes têm de aceder a esta língua através da rádio, televisão, jornais e de outra literatura escrita em português, para além dos manuais escolares.

O quadro XXV apresenta os resultados referentes às respostas dos informantes que ouvem rádio.

**Quadro XXV – Informantes que ouvem rádio**

Resposta	Línguas	Zona					
		Urbana		Suburbana		Rural	
		N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%
<b>Sim</b>	Português	15	75	7	35	3	15
	Português/Língua bantu	0	0	8	40	12	60
	Português/Inglês	1	5	1	5	0	0
<b>Não</b>		4	20	4	20	5	25
<b>Total</b>		20	100	20	100	20	100

Este quadro mostra que, em todas as zonas, os informantes ouvem rádio em português, sendo que se registam diferenças relativamente à percentagem de informantes que ouve rádio nesta língua nas diferentes zonas. Deste modo, na zona urbana, a maior parte dos informantes ouve rádio em português (75%). Na zona suburbana, os informantes ouvem rádio em português

(35%) e também em português e numa língua bantu (40%). Na zona rural, parte significativa dos informantes ouve a rádio em português e numa língua bantu (60%). Note-se ainda que, nas zonas urbana e suburbana, também se registam casos de informantes que ouvem rádio em português e inglês (apenas um em cada zona).

Os resultados apresentados no quadro XXVI referem-se aos informantes que vêem televisão.

**Quadro XXVI – Informantes que vêem televisão**

Respostas	Zona					
	Urbana		Suburbana		Rural	
	N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%
<b>Sim</b>	20	100	18	90	15	75
<b>Não</b>	0	0	2	10	5	25
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Tal como o quadro acima ilustra, em todas as zonas, os informantes vêem televisão, sendo que a percentagem destes informantes varia de zona para zona. Na zona urbana, a totalidade dos informantes vê televisão (100%). Da zona suburbana para a zona rural, a percentagem de informantes que vê televisão decresce, registando-se casos de informantes que não vêem televisão (10% e 25%, respectivamente).

O quadro XXVII apresenta a informação relativa aos informantes que lêem jornais.

**Quadro XXVII – Informantes que lêem jornais**

Respostas	Zona					
	Urbana		Suburbana		Rural	
	N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%
<b>Sim</b>	15	75	3	15	2	10
<b>Não</b>	5	25	17	85	18	90
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Os resultados apresentados no quadro acima mostram que, em todas as zonas, os informantes lêem jornais. Fazendo uma comparação da percentagem destes informantes por zona, nota-se que há diferenças de zona para zona. Assim, verifica-se que, na zona urbana, a maior parte dos informantes lê jornais (75%), diferentemente do que sucede nas zonas suburbana e rural onde a percentagem dos informantes que lê jornais é bastante insignificante: 15% na zona suburbana e 10% na zona rural.

Os dados relativos aos informantes que lêem outra literatura, para além dos manuais escolares, estão disponíveis no quadro XXVIII.

**Quadro XXVIII – Informantes que lêem outra literatura escrita**

Respostas	Zona					
	Urbana		Suburbana		Rural	
	N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%	N <sup>o</sup>	%
<b>Sim</b>	19	95	7	35	2	10
<b>Não</b>	1	5	13	65	18	90
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Este quadro mostra que, em todas as zonas, os informantes lêem outra literatura para além dos manuais escolares. Fazendo uma comparação dos resultados por zona, constata-se que, na zona urbana, a maior parte dos informantes lê outra literatura (95%). Diferentemente do que sucede na zona urbana, nas zonas suburbana e rural, parte significativa dos informantes não lê outro tipo de literatura (65% e 90% respectivamente).

Sintetizando, os resultados referentes à análise das formas não-interactivas de acesso à língua portuguesa mostram que, na zona urbana, a maior parte dos informantes ouve a rádio exclusivamente em português. Nas zonas suburbana e rural, os informantes, na sua maioria, ouvem rádio em português e também numa língua bantu. No que diz respeito à televisão, constata-se que, na zona urbana a totalidade dos informantes vê televisão e que a percentagem de informantes que vê televisão decresce da zona suburbana para a zona rural. Os resultados revelam ainda que a maior parte dos informantes da zona urbana lê jornais e outro tipo de

literatura diferente dos manuais escolares, diferentemente do que sucede nas zonas suburbana e rural.

### **7.2.2. Atitudes e orientações motivacionais**

Nesta subsecção, analiso os resultados referentes às atitudes dos informantes das diferentes zonas em relação ao uso do português e das línguas bantu (7.2.2.1) e as suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas (7.2.2.2).

#### **7.2.2.1. Atitudes em relação ao uso do português e das línguas bantu**

Neste ponto, analiso as atitudes dos informantes em relação ao uso do português e das línguas bantu. Conforme se referiu, tais atitudes foram inferidas tendo por base as preferências dos informantes em termos de línguas usadas pelos informantes na comunicação com os pais, com os irmãos e com os amigos.

O quadro XXIX apresenta as respostas referentes à língua preferida pelos informantes na comunicação com os pais.

**Quadro XXIX – Línguas preferidas na comunicação com os pais**

<b>Línguas de comunicação preferidas</b>	<b>Zona</b>					
	<b>Urbana</b>		<b>Suburbana</b>		<b>Rural</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
<b>Português</b>	20	100	13	65	2	10
<b>Português/Língua bantu</b>	0	0	4	20	9	45
<b>Língua bantu</b>	0	0	3	15	9	45
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Conforme se pode constatar, o português é a língua de comunicação preferida em todas as zonas, sendo que a percentagem de informantes que preferem o português como língua de comunicação com os pais varia de zona para zona. Assim, na zona urbana, o português constitui a única língua preferida pelos informantes na sua comunicação com os pais (100%). Na zona suburbana, destaca-se o facto de a maior parte dos informantes preferir comunicar-se com os pais em português (65%). Na zona rural, não há diferenças relativamente às línguas em que, na sua

maioria, os informantes preferem comunicar-se: (45%) tanto para o português e uma língua bantu como para língua bantu.

Os resultados referentes às línguas preferidas na comunicação com os irmãos são apresentados no quadro XXX.

**Quadro XXX – Línguas preferidas na comunicação com os irmãos**

Línguas de comunicação preferidas	Zona					
	Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	20	100	14	70	5	25
<b>Português/Língua bantu</b>	0	0	5	25	9	45
<b>Língua bantu</b>	0	0	1	5	6	30
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Estes resultados revelam que o português é a língua de comunicação preferida em todas as zonas. De um modo mais específico, verifica-se que, na zona urbana, o português constitui a única língua de comunicação preferida (100%). Na zona suburbana, a maior parte prefere comunicar-se em português (70%), sendo insignificante a percentagem dos informantes que prefere comunicar-se numa língua bantu (5%). Na zona rural, observa-se uma tendência para os informantes preferirem comunicar em português e numa língua bantu (45%) ou só numa língua bantu (30%).

O quadro XXXI apresenta as línguas de comunicação preferidas pelos informantes na comunicação com os amigos.

**Quadro XXXI – Línguas preferidas na comunicação com os amigos**

Línguas de comunicação preferidas	Zona					
	Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	20	100	14	70	4	20
<b>Português/Língua bantu</b>	0	0	6	30	13	65
<b>Língua bantu</b>	0	0	0	0	3	15
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Fazendo uma leitura deste quadro, verifica-se que o português constitui a língua preferida na comunicação com os amigos. Na zona urbana, o português constitui a única língua preferida na comunicação dos informantes com os amigos (100%). Na zona suburbana, ressalta o facto de que a maior parte dos informantes prefere comunicar-se em português (70%), sendo que 30% dos informantes prefere comunicar-se em português e numa língua bantu. Nesta zona, nenhum informante prefere comunicar-se numa língua bantu. Na zona rural, os informantes preferem, na sua maioria, comunicar-se em português e numa língua bantu (65%), havendo casos de informantes que preferem comunicar-se em ou só português (20%) ou só numa língua bantu (15%)

Em síntese, os resultados referentes às línguas preferidas na comunicação revela que o português é a língua de comunicação preferida pelos informantes em todas as zonas e que a percentagem de informantes que prefere comunicar-se em português varia de zona. Assim, consta-se que, na zona urbana, o português é a única língua preferida pelos informantes na sua comunicação. Na zona suburbana, os informantes preferem, na sua maioria, comunicar-se em português embora se verifiquem casos de informantes que também preferem comunicar-se em língua bantu. Na zona rural, verifica-se uma tendência para os informantes preferirem comunicar-se em português e numa língua bantu.

### 7.2.2.2. Orientações motivacionais em relação à aprendizagem do português e das línguas bantu

Neste ponto, analiso as orientações motivacionais dos informantes em relação à aprendizagem do português e das línguas bantu. Tal como se referiu, estas orientações foram determinadas tendo em consideração a potencial predisposição dos informantes de aprender melhor ou o português e/ou uma língua bantu, bem como as razões que os estes evocam para esse efeito.

Os resultados referentes às respostas sobre às línguas que os informantes gostariam de aprender melhor são apresentados no quadro XXXII.

**Quadro XXXII - Línguas que os informantes gostariam de aprender melhor**

Línguas que os informantes gostariam de aprender melhor	Zona					
	Urbana		Suburbana		Rural	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Português</b>	7	35	12	60	10	50
<b>Português/Língua Bantu</b>	1	5	6	30	10	50
<b>Língua Bantu</b>	12	60	2	10	0	0
<b>Total</b>	20	100	20	100	20	100

Os resultados da análise revelam que existem diferenças no que diz respeito às escolhas dos informantes em termos das línguas que gostariam de aprender. Na zona urbana, verifica-se que a maior parte dos informantes gostaria de aprender melhor uma língua bantu (60%). Na zona suburbana, a maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender melhor o português (60%). Na zona rural, regista-se um equilíbrio entre os informantes que gostariam de aprender melhor o português (50%) e o português e uma língua bantu (50%).

O quadro XXXIII apresenta as razões que os informantes evocam para a aprendizagem quer do português, quer das línguas bantu. Os dados numéricos apresentados no quadro referem-se à frequência das respostas dadas pelos informantes, por zona. Importa referir que nem todos os informantes responderam à pergunta do questionário que pretendia recolher informação sobre este item.

**Quadro XXXIII – Razões para a aprendizagem do português e das línguas bantu**

Língua	Razões		Zona								Total	
			Urbana		Suburbana		Rural		Subtotal			
			Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Português	Integrativa	Prestígio	3	60	5	26.3	2	10	10	23	10	13
		Instrumental	Comunicação	1	20	5	26.3	10	53	16	37	33
	Emprego		0	0	3	15.8	4	21	7	16		
	Sucesso escolar		1	20	5	26.3	3	16	9	21		
	Viagens		0	0	1	5.3	0	0	1	2		
		<b>Subtotal</b>	5	100	19	100	19	100	43	100		
<b>LB</b>	<b>Instrumental</b>	Comunicação	14	100	9	100	9	100	32	100	32	42
<b>Total</b>			19	25.3	28	37.3	28	37.3	75	100	75	100

Este quadro mostra que, em todas as zonas, os informantes manifestam o desejo de aprender melhor o português por razões de natureza integrativa (13%) e instrumental (44%). De um modo específico, em relação às razões evocadas para a aprendizagem do português, constata-se que a única razão integrativa evocada pelos informantes é o prestígio associado a esta língua, destacando-se o facto de, na zona urbana, esta razão representar 60% das respostas dos informantes. Relativamente às razões de natureza instrumental, verifica-se que, em todas as zonas, os informantes evocam razões associadas à comunicação (37%) e à importância do conhecimento do português para o sucesso escolar (21%). No primeiro caso, a zona rural destaca-se quanto à percentagem de respostas obtidas (53%) comparativamente às zonas urbana (20%) e suburbana (21%). No segundo, a maior parte das respostas ocorre na zona suburbana (26.3%). Note-se também que, para além destas razões, os informantes, particularmente os das zonas suburbana e rural, também evocam razões associadas ao emprego (16% e 21%, respectivamente), sendo que as razões associadas às viagens ocorrem unicamente na zona suburbana (5.3%). Quanto às razões que os informantes evocam para a aprendizagem das línguas bantu, constata-se que, em todas as zonas, os informantes evocam razões de natureza instrumental, associadas, essencialmente, à comunicação. Nesta categoria, constata-se que a maior parte das respostas ocorre na zona urbana.

Em síntese, os resultados referentes à análise das orientações motivacionais dos informantes revelam que, na zona urbana, a maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender melhor uma língua bantu, por razões instrumentais relacionadas com a comunicação. Nas zonas suburbana e rural, a maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender melhor o português por razões integrativas associadas ao prestígio do português e por razões instrumentais associadas ao acesso a emprego, à comunicação e à importância do português para o sucesso escolar.

### **7.2.3. Síntese dos resultados do questionário sociolinguístico**

Os resultados do questionário sociolinguístico revelam aspectos relativos ao acesso à língua portuguesa em contexto natural e às atitudes dos informantes em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como as suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas.

No que diz respeito ao acesso à língua portuguesa, os resultados permitiram conhecer as formas interactivas e não-interactivas de acesso à língua portuguesa em contexto natural. Quanto às formas interactivas, o aspecto mais saliente diz respeito ao facto de, na zona urbana, o português constituir a única língua de comunicação dos informantes. Na zona suburbana, verifica-se uma tendência dos informantes em alternar entre o uso do português e de uma língua bantu, enquanto, na zona rural, constata-se que os informantes usam, na sua maioria, uma língua bantu. Note-se que, na zona urbana, os informantes que têm o português como L1 comunicam-se exclusivamente em português. Na zona suburbana, os informantes ou alternam o uso do português com uma língua bantu, ou comunicam-se numa língua bantu. Na zona rural, nenhum informante usa exclusivamente o português, sendo que, ou alternam o português com uma língua bantu ou usam uma língua bantu. Quanto aos informantes que têm uma língua bantu como L1, verifica-se que, na zonas suburbana e rural, os informantes, tipicamente, alternam o português com uma língua bantu ou usam uma língua bantu. Relativamente às formas não-interactivas, destaca-se o facto de, na zona urbana, a maior parte dos informantes ouvir rádio em português. Nas zonas suburbana e rural, a maior parte dos informantes ouve rádio em português e numa língua bantu. Para além disso, verifica-se que, na zona urbana, a totalidade dos informantes vê televisão, sendo que a percentagem de informantes que vê televisão decresce da zona suburbana para a zona rural. Finalmente, os resultados mostram que, a maior parte dos informantes da zona

urbana lê jornais e outro tipo de literatura para além dos manuais escolares, diferentemente do que acontece nas zonas suburbana e rural.

No que concerne às atitudes dos informantes em relação ao uso do português e das línguas bantu, os resultados do questionário sociolinguístico mostram que, na zona urbana, a totalidade dos informantes prefere comunicar-se em português. Na zona suburbana, na sua maioria, os informantes preferem comunicar-se em português, havendo também casos de informantes que preferem comunicar-se numa língua bantu. Na zona rural, a maior parte dos informantes prefere comunicar-se em português e numa língua bantu. Quanto às orientações motivacionais em relação à aprendizagem do português e das línguas bantu, constata-se que, na zona urbana, a maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender melhor uma língua bantu por razões instrumentais relacionadas com a comunicação. Nas zonas suburbana e rural, a maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender melhor o português por razões integrativas associadas ao prestígio desta língua e também por razões instrumentais relacionadas com o acesso a emprego, à comunicação e a importância do português para o sucesso escolar.

### **7.3. Síntese da análise dos resultados**

A análise efectuada neste capítulo engloba os resultados do teste de elicitación e do questionário sociolinguístico, administrados aos informantes. Conforme se referiu, o teste de elicitación visava recolher informações que dessem indicações sobre a aquisição de áreas periféricas e complexas da gramática com particular referência à flexão dos verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo por parte dos informantes de diferentes zonas de residência. Por sua vez, o questionário sociolinguístico tinha por objectivo captar informações relativas ao grau de exposição à língua portuguesa em contexto natural por parte dos informantes das zonas seleccionadas, sobre as suas atitudes em relação ao uso do português e das línguas bantu, incluindo as suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas.

Os resultados da análise de dados mostram que a flexão de verbos irregulares no presente e no imperfeito do conjuntivo constitui uma área complexa para todos os informantes, independentemente da sua área de residência. Conforme se viu, os informantes de todas as zonas de residência revelam dificuldades nas categorias de desvios analisadas na secção 7.1., nomeadamente as “alternâncias morfofonológicas”, a “selecção incorrecta de tempo/modo verbal” e os casos “sem resposta”, sendo que o grau de dificuldade dos informantes varia de zona para zona, aumentando da zona urbana para a zona rural. Dito de outro modo, os informantes da

zona urbana revelam menos dificuldades, comparativamente aos das zonas suburbana. Por seu turno, os informantes desta zona têm menos dificuldades relativamente aos informantes da zona rural.

Quanto ao acesso à língua portuguesa em contexto natural, os resultados mostram que o grau e a qualidade de exposição à língua portuguesa varia de zona para zona, diminuído à medida em que nos afastamos da zona urbana para a zona rural. Tal como se viu na secção 7.2., na zona urbana o português constitui a única língua de comunicação dos informantes. Na zona suburbana, os informantes tendem a alternar entre o uso do português e de uma língua bantu enquanto, na zona rural, os informantes usam predominantemente uma língua bantu. Por outras palavras, os informantes da zona urbana estão expostos a um *input* robusto em português comparativamente aos informantes das zonas suburbana, os quais, por sua vez, estão expostos a um *input* relativamente robusto em comparação com os informantes da zona rural.

Os resultados acima apresentados permitem validar a hipótese de investigação formulada para efeitos do presente trabalho segundo a qual, dadas as diferenças em termos do nível de exposição à língua portuguesa, num *continuum* de aprendentes de português das zonas urbana, suburbana e rural, espera-se que os primeiros dominem melhor as propriedades periféricas e complexas desta língua que os aprendentes da zona suburbana e que, por seu turno, os aprendentes da zona rural revelem mais dificuldades no domínio dessas propriedades.

Finalmente, os resultados sugerem que contextos diferentes tendem a apresentar resultados similares no diz respeito às atitudes dos informantes em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como as suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas. Conforme se constatou, os resultados da presente pesquisa mostram que as preferências dos informantes em termos de línguas de comunicação não diferem da zona urbana para a suburbana, onde os informantes preferem, na sua maioria, comunicar-se em português. Neste aspecto, a zona rural distingue-se destas últimas pelo facto de que os informantes, na sua maior parte, preferem comunicar-se em português e numa língua bantu. No domínio das orientações motivacionais dos informantes em relação à aprendizagem do português e das línguas bantu, constata-se que a zona urbana se distingue no que diz respeito às escolhas dos informantes em termos das línguas que gostariam de aprender melhor. Tal como se viu, na zona urbana, a maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender uma língua bantu por razões instrumentais relacionadas com a comunicação. Quanto às zonas suburbana e rural, a

maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender melhor o português por razões integrativas associadas ao prestígio desta língua e por razões instrumentais relacionadas ao acesso a emprego, à comunicação e a importância do português para o sucesso escolar.

## CAPÍTULO VIII – CONCLUSÕES, IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO

### **8.0. Introdução**

Neste capítulo, apresento as conclusões, implicações e perspectivas de investigação que decorrem deste trabalho sobre o papel do contexto social no desenvolvimento linguístico de alunos da 7ª classe em Moçambique. Tendo em vista alcançar este objectivo, subdivido o capítulo em três partes. Na secção 8.1., apresento as principais conclusões deste estudo. Na secção 8.2., trato das implicações teóricas e pedagógicas desta pesquisa. Finalmente, na secção 8.3., destaco algumas perspectivas de investigação que emergem a partir da realização do presente estudo.

### **8.1. Conclusões**

Neste estudo, procurei investigar o papel do contexto social no desenvolvimento linguístico em português de alunos da 7ª classe em Moçambique. Para o efeito, analisei a relação entre a aquisição de propriedades periféricas e complexas da gramática com particular referência à flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo e o grau de exposição à língua portuguesa em diferentes zonas de residência (urbana, suburbana e rural). Assumindo que o contexto social - e, de um modo particular, a zona de residência - influencia as atitudes e as orientações motivacionais dos aprendentes no processo de aquisição de uma língua, este estudo foi complementado com uma análise das atitudes dos informantes em relação ao uso do português e das línguas bantu e também das suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas.

Dadas as diferenças em termos do nível de exposição à língua portuguesa dos falantes das diferentes zonas de residência, formulei a hipótese de investigação segundo a qual, num *continuum* de aprendentes de português das zonas urbana, suburbana e rural, espera-se que os primeiros dominem melhor as propriedades periféricas e complexas desta língua que os aprendentes da zona suburbana e que, por seu turno, os aprendentes da zona rural revelem mais dificuldades no domínio dessas propriedades.

Do ponto de vista metodológico, e com vista a validar a hipótese acima referida, elaborei dois instrumentos de recolha de dados, complementares entre si: um teste de elicitación e um questionário sociolinguístico. O primeiro destinava-se a aferir o conhecimento gramatical dos

informantes na área da flexão de verbos irregulares ao nível do presente e do imperfeito do conjuntivo em frases subordinadas completivas. Com o segundo, pretendia recolher informações sobre o acesso à língua portuguesa em contexto natural, sobre as atitudes dos informantes em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como as suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas. A análise do acesso à língua portuguesa foi feita tendo em consideração as oportunidades de exposição à língua portuguesa por parte dos informantes quer através de formas interactivas, quer através de formas não-activas. As primeiras referem-se às oportunidades que os informantes têm de aceder à língua através da interacção social com diferentes interlocutores enquanto as segundas englobam as oportunidades de acesso à língua portuguesa através dos *media* (rádio, televisão e jornais) e de outra literatura escrita em português para além dos manuais escolares. Por seu turno, as atitudes dos aprendentes foram exploradas tendo em conta as suas preferências em termos de uso destas línguas na comunicação, ao passo que as orientações motivacionais foram avaliadas em função da potencial predisposição que os informantes manifestam em aprender ou o português ou uma língua bantu, incluindo as razões que os aprendentes evocam para esse efeito.

Assumindo que a aquisição de formas morfologicamente irregulares e do modo conjuntivo constituem aspectos problemáticos quer na aquisição de L1, quer na aquisição de L2, foi constituída uma amostra composta por 60 (sessenta) informantes aprendentes do português (L1 e L2), tendo sido seleccionados 20 informantes em cada zona de residência.

Os resultados da análise de dados revelam que existe uma relação entre a competência linguística dos informantes ao nível da flexão de verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo e o grau de exposição à língua portuguesa por parte dos informantes das diferentes zonas seleccionadas para o presente estudo. Tal como se viu, embora a flexão de verbos irregulares constitua uma área complexa para a população auscultada, os informantes da zona urbana revelam menos dificuldades comparativamente aos informantes da zona suburbana. Por seu turno, os informantes da zona suburbana têm menos dificuldades em relação aos informantes da zona rural. No que diz respeito ao acesso à língua portuguesa em contexto natural, os resultados obtidos mostram que os informantes da zona urbana estão expostos a um *input* mais robusto em português comparativamente aos informantes da zona suburbana que, por sua vez, estão expostos a um *input* relativamente robusto em relação aos informantes da zona rural. Nesta perspectiva, os resultados da presente investigação permitem validar a hipótese de investigação

deste estudo que prediz que dadas as diferenças em termos do nível de exposição à língua portuguesa, num *continuum* de aprendentes de português das zonas urbana, suburbana e rural, espera-se que os primeiros dominem melhor as propriedades periféricas e complexas desta língua que os aprendentes da zona suburbana e que, por seu turno, os aprendentes da zona rural revelem mais dificuldades ao nível destas propriedades.

No domínio das atitudes e orientações motivacionais, os resultados mostram que contextos diferentes tendem a apresentar resultados similares no diz respeito às atitudes dos informantes em relação ao uso do português e das línguas bantu, bem como as suas orientações motivacionais em relação à aprendizagem destas línguas. Conforme se viu, os resultados do presente estudo mostram que as preferências dos informantes em relação às línguas de comunicação não diferem muito da zona urbana para a suburbana. Nestas zonas, a maior parte dos informantes prefere comunicar-se em português, sendo que a zona rural se distingue destas últimas pelo facto de os informantes, na sua maior parte, preferirem comunicar-se em português e numa língua bantu. No que diz respeito às orientações motivacionais dos informantes em relação à aprendizagem do português e das línguas bantu, constata-se que a zona urbana se distingue no que diz respeito às escolhas dos informantes em termos das línguas que gostariam de aprender melhor, dado que a maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender melhor uma língua bantu por razões instrumentais relacionadas com a comunicação. Pelo contrário, nas zonas suburbana e rural, a maior parte dos informantes manifesta o desejo de aprender melhor o português por razões integrativas associadas ao prestígio desta língua e por razões instrumentais relacionadas ao acesso a emprego, à comunicação e a importância do português para o sucesso escolar.

## **8.2. Implicações do estudo**

Este estudo tem implicações quer de natureza teórica, quer de natureza pedagógica. Do ponto de vista teórico, os resultados destacam algumas dimensões já levantadas em estudos anteriores. Em primeiro lugar, tal como se pôde constatar, esta pesquisa sublinha a questão da complexidade da aquisição do modo conjuntivo, mostrando que este modo é problemático na aquisição do português por parte da população-alvo deste estudo nesta fase do seu desenvolvimento linguístico. Para além dos aspectos relacionados com a preferência pelo modo indicativo em contextos em que se esperaria que os informantes utilizassem o modo conjuntivo, este trabalho confirma a questão relacionada com o recurso à estratégia da sobregeneralização na

aquisição de formas morfológicamente irregulares com particular referência à flexão de verbos irregulares, sugerindo que este representa um aspecto universal do desenvolvimento linguístico dos aprendentes tanto de uma L1 quanto de uma L2. Em segundo lugar, a presente pesquisa destaca o papel da exposição ao *input* da língua-alvo na aquisição de propriedades periféricas e complexas da gramática particularmente no que diz respeito à flexão dos verbos irregulares no conjuntivo, revelando que, em sociedades multilingues como é o caso de Moçambique, a aquisição destas propriedades está fortemente dependente deste factor extralinguístico. Finalmente, este estudo revela resultados distintos relativamente ao papel do contexto social na configuração das atitudes e orientações motivacionais dos aprendentes do português, sugerindo que os usos e papéis funcionais e simbólicos adstritos às diferentes línguas que compõem o ambiente multilingue das sociedades onde se desenvolvem as línguas ex-coloniais são determinantes na configuração das atitudes e orientações motivacionais dos aprendentes.

Do ponto de vista pedagógico, este estudo mostra que a flexão dos verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo constitui uma área gramatical que pode beneficiar da instrução formal, particularmente nas zonas suburbana e rural onde os aprendentes parecem necessitar de estar expostos a evidências adicionais para a aquisição das áreas gramaticais periféricas e complexas. Nesta perspectiva, a intervenção pedagógica com o foco-na-forma pode constituir-se como uma estratégia importante para despertar a ‘consciência dos aprendentes’ (*consciousness-raising*), chamando à sua atenção para as especificidades da flexão destes verbos. Considero, assim, que a presente pesquisa fornece informações que se afiguram relevantes do ponto de vista de intervenção didáctica orientada para os problemas que esta população escolar enfrenta no processo de aquisição do português e, de modo particular, na aquisição de aspectos relacionados com a morfologia flexional dos verbos irregulares no presente e imperfeito do conjuntivo.

### **8.3. Perspectivas de investigação**

Este estudo não esgota a vasta gama de aspectos que podem ser explorados na pesquisa sobre o papel do contexto social na aquisição do português em Moçambique, podendo desenharem-se várias perspectivas de investigação. Em primeiro lugar, pode explorar-se o papel de determinados factores sociais não abordados no âmbito deste estudo e que são igualmente relevantes no processo de aquisição de uma língua em contextos multilingues pós-coloniais como é o caso de Moçambique. Estão neste caso a classe social, a idade e o género que podem

contribuir para uma compreensão mais ampla da aquisição do português. Em segundo lugar, podem analisar-se diferentes aspectos inerentes aos contextos instrucionais como é o caso do papel da interacção na sala de aulas com particular referência ao *feedback* correctivo. Teoricamente, assume-se que o *feedback* correctivo constitui uma das componentes através das quais os professores podem contribuir para que os aprendentes de L2 estejam expostos às evidências negativas da língua-alvo. Esta linha de investigação pode integrar aspectos relacionados não só com os tipos de *feedback* correctivo usados pelos professores, como também com a sua eficácia no ensino da flexão das formas verbais irregulares (Lyster e Ranta, 1997; Lyster, 1998; Long *et al.*, 1998). Em terceiro lugar, a pesquisa poderá orientar-se para a exploração das atitudes e motivações quer dos alunos, quer dos professores. Em contextos de instrução formal, as atitudes revelam-se de particular importância pois constituem-se como uma componente integrante da pedagogia da aprendizagem de línguas, configurando o ambiente da instrução e os esforços individuais dos alunos e dos professores de um modo particularmente importante (McGroarty, 1996). A par desta dimensão, pode ser importante estudar os diferentes aspectos relacionados com as componentes da motivação propostas por Dörnyei (1994). Estão neste caso as componentes motivacionais ao nível da língua, ao nível do aprendente e ao nível da situação de aprendizagem. Finalmente, e tendo em consideração que, do ponto de vista metodológico, o presente estudo adoptou uma abordagem baseada num método de “elicitação aberta das atitudes” (Garret, 2010: 39), o recurso a um método indirecto de análise das atitudes como é o caso do *matched-guise technique* pode afigurar-se útil, tendo em vista apurar atitudes mais dificilmente explicitáveis pelos sujeitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Margarida (2001) Concordância verbal: uma análise de erros do discurso de crianças da 3ª classe em Moçambique. Universidade Eduardo Mondlane, tese de licenciatura.
- ARAÚJO, Manuel (2003) Os espaços urbanos em Moçambique. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, 14, 165-182.
- ARAÚJO, Manuel (1997) *Geografia dos Povoamentos: Assentamentos Humanos Rurais e Urbanos*. Maputo: Livraria Universitária.
- BARKHUIZEN, Gary (2004) Social influences on language learning. In Allan Davies (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 553-575). Oxford: Blackwell.
- BENTO, Carla (2013) Aquisição de português língua não materna – o conjuntivo na interlíngua de falantes nativos de neerlandês. Universidade Nova de Lisboa, tese de mestrado.
- BROWN, Douglas (1994) *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- BROWN, James (2002) Research methods for applied linguistics: scope, characteristics and standards. In Allan Davies (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 476-499). Oxford: Blackwell.
- BECHARA, Evanildo (2002) *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- BLEY-VROMAN, Robert (1989) What is the logical problem of foreign language acquisition? In Susan Gass e Jack Schachter (eds.) *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- BUENDÍA GÓMEZ, Miguel (1999) *Educação Moçambicana - História de um Processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.
- CANDE, Elsa (2001) O argumento locativo dos verbos de movimento no português falado por crianças do terceiro ano de escolaridade. Universidade Eduardo Mondlane, tese de licenciatura.
- CASTRO, Ana (2010) Aquisição de morfologia de plural no português europeu: sobre a produtividade das regras. *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos Seleccionados* (pp. 277-289). Porto: Associação Portuguesa de Linguística.
- CHIMBUTANE, Feliciano (2015) Línguas e educação em Moçambique. In Perpétua Gonçalves e Feliciano Chibutane (orgs.) *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: Em Direção a uma Coerência entre o Discurso e a Prática* (pp. 35-75). Maputo: Alcance Editores.

- CHIMBUTANE, Feliciano (2012) *Panorama Linguístico de Moçambique: Análise dos Dados do III Recenseamento Geral da População e Habitação de 2007*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- CHIMBUTANE, Feliciano (2011) *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- CHOMSKY, Noam (1986) *O Conhecimento da Língua: Sua Natureza, Origem e Uso*. Caminho: Lisboa.
- COLLENTINE, Joseph (1995) The development of complex syntax and mood selection abilities by intermediate-level learners of Spanish. *Hispania*, 78: 1, 122-135.
- COMPANHIA, Carlito (2001) Uso da morfologia flexional de número em sintagmas nominais plurais na interlíngua de crianças da 3ª Classe. Universidade Eduardo Mondlane, tese de licenciatura.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (1984) *Nova Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DIAS, Hildizina (2002) *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar: Em Direcção a uma Prática Linguístico-Escolar Libertadora*. Maputo: Promédia
- DIAS, Hildizina (2009a) Análise de erros da preposição *com* produzidos por alunos moçambicanos. In Hildizina Dias (org.) *Português Moçambicano: Estudos e Reflexões* (pp. 227-353). Maputo: Imprensa Universitária.
- DIAS, Hildizina (2009b) O parâmetro do sujeito nulo em aprendentes do português em Moçambique. In Hildizina Dias (org.) *Português Moçambicano: Estudos e Reflexões* (pp. 17-46). Maputo: Imprensa Universitária.
- DINIZ, Maria João (1986) Análise de erros na frase relativa. Universidade Eduardo Mondlane, tese de licenciatura.
- DÖRNYEI, Zoltán (1994) Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- DÖRNYEI, Zoltán (1990) Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40:1, 45-78.
- DUARTE, Inês (2003) Subordinação completiva – as orações completivas. In Maria H.M. Mateus; Ana Maria Brito; Inês Duarte e Isabel H. Faria (orgs.) *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 593-651). Lisboa: Caminho.

- DZECO, José (2011) Estratégias didáticas adoptadas pelos professores para o ensino da concordância nominal em número nas escolas primárias moçambicanas localizadas nas zonas rurais. Universidade Eduardo Mondlane, tese de mestrado.
- ELLIS, Rod (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2004) Individual differences in second language. In Allan Davies (eds.) *The Handbook of Applied linguistics* (pp. 525-551). Oxford: Blackwell.
- ELLIS, Rod (1997) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- FIRMINO, Gregório (2002) *A “Questão Linguística” na África Pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- FLYN, Suzanne e FOLEY, Claire (2009) Research methodology in second language acquisition from a linguistic perspective. In William C. Ritchie e Tej K. Bhatia (eds.) *The New Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 29-43). United Kingdom: Emerald.
- GARDNER, Robert (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- GARDNER, Robert (2002) Social psychology on second language acquisition. In Robert B. Kaplan (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (pp. 161-169). Oxford: Oxford University Press.
- GARRETT, Peter (2010) *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GASS, Susan (2003) Input and interaction. In Catherine J. Doughty e Michael H. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 224-255). Oxford: Blackwell Publishing.
- GASS, Susan; MACKEY, Alison e PICA, Teresa (1998) The role of input and interaction in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 82, 299-307.
- GONÇALVES, Fernanda; GUERREIRO, Paula e FREITAS, Maria (2011) *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- GONÇALVES, Perpétua (2013) O português em África. In Eduardo B. P. Raposo; Maria Fernanda B. do Nascimento; Maria A. C. da Mota; Luísa Segura e Amália Mendes (orgs.) *Gramática do Português* (pp. 157-178). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GONÇALVES, Perpétua (2010) *A Génese do Português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

- GONÇALVES, Perpétua (2002) The role of ambiguity in second language change: The case of Mozambican African Portuguese. *Second Language Research*, 18, 325-347.
- GONÇALVES, Perpétua e CHIMBUTANE, Feliciano (2015) Posfácio. In Perpétua Gonçalves e Feliciano Chibutane (orgs.) *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: Em Direcção a uma Coerência entre o Discurso e a Prática* (pp. 154-163). Maputo: Alcance Editores.
- GONÇALVES, Perpétua e MACIEL, Carla (1998) Estruturas de subordinação na aquisição do português/língua segunda. In Perpétua Gonçalves (org.) *Mudanças do Português em Moçambique: Aquisição e Formato de Estruturas de Subordinação* (pp. 15-66). Maputo: Livraria Universitária.
- GONÇALVES, Perpétua; NILSON, Carlos; NGUNGA, Armindo (1986) O Português em Moçambique: Análise de erros em construções de subordinação. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane (não publicado).
- GOODLUCK, Helen (1986) Language acquisition and linguistic theory. In Paul Fletcher e Michael Garman (eds.) *Language Acquisition* (pp. 49-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- GREGG, Kevin (1996) The logical and developmental problems of second language acquisition. In William C. Ritchie e Tej K. Bathia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 50-81). San Diego: Academic Press.
- GUDMESTAD, Aarnes (2006) L2 Variation and the Spanish subjunctive: Linguistic features predicting mood selection. In C. Klee e T. Face (eds.) *Selected Preceedings from the 7<sup>th</sup> CLASP*. Sommerville, MA: Cascadilla Press.
- GUISSEMO, Manuel (2002) A relevância dos factores sociais escolaridade/profissão na variação linguística do Português Oral de Maputo: o caso de complementos oracionais pelo verbo *dizer*. Universidade Eduardo Mondlane, tese de licenciatura.
- HARMERS, Josiane e BLANC, Michel (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAZNEDAR, Belma e SCHWARTZ, Bonnie (1997) Are the optional infinitives in child L2 acquisition? In Elizabeth Hughes; Mary Hughes e Annabel Greenhill (eds.) *Proceedings of the 21<sup>st</sup> of Boston University Conference on Language Development*, 1, 257-268.
- HENRIKSEN, Sarita (2010) Language attitudes in a primary school: a bottom-up approach to language education policy in Mozambique. Roskilde University, tese de doutoramento.

- HUNDT, Marianne e MUKHERJEE, Joybrato (2011) Introduction: bridging a paradigm gap. In Marianne Hundt e Joybrato Mukherjee (eds.) *Exploring Second-Language Varieties of English and Learner Englishes: Bridging a Paradigm Gap* (pp. 1-5). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- HYAMS, Nina (2008[1986]) The acquisition of inflection: A parameter-setting approach. *Language Acquisition*, 15: 192-209.
- HYLTENSTAM, Keneth e STROUD, Christopher (1998) O conceito de língua segunda num contexto africano: implicações para a pesquisa e teoria sobre a aquisição de língua segunda. In Christopher Stroud e António Tuzine (orgs.) *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas* (pp. 219-245). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- INSTITUTO NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE) (2003) A competência gramatical dos alunos da 7ª classe: entrevistas orais de alunos da 7ª classe. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (não publicado).
- IVERSON, Michael, KEMPCHINNSKY, Paula e ROTHMAN, Jason (2008) Interface vulnerability and knowledge of subjunctive/indicative distinction with negated epistemic predicates in L2 Spanish. *EUROSLA Yearbook* 8, 135-163.
- JESUS, Alice (2014) Aquisição do modo em orações completivas do português europeu: o papel dos traços de epistemicidade e vericidade. Universidade de Lisboa, tese de mestrado.
- JON-AND, Anna (2011) Variação, contacto e mudança linguística em Moçambique e Cabo Verde. Stockholm University, tese de doutoramento.
- KACHRU, Braj e NELSON, Cecil (1996) World englishes. In Sandra L. McKay e Nancy H. Hornberger (eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 71-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- KATHUPA, José Mateus (1994) The language situation and language use in Mozambique. In Richard Fardon e Graham Furniss (eds.) *African Languages, Development and State* (pp. 89-96). London: Routledge.
- KLEIN, Elaine e MARTOHARDJONO, Gita (1999) Investigating second language grammars: some conceptual and methodological issues in generative SLA research. In Elaine Klein e Gita Martohardjono (orgs.) *The Development of Second Language Grammars: a Generative Approach* (pp. 3-34). Amsterdão: John Benjamins.
- KRASHEN, Stephen (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall International.
- LAKSHMANAN, Usha e SELINKER, Larry (2001) Analysing interlanguage: how do we know what learners know? *Second Language Research*, 17:4, 393-420.

- LARSEN-FREEMAN, Diane e LONG, Michael (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- LEIRIA, Isabel (2006) *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior.
- LIGHTBOWN, Patsy e SPADA, Nina (2006) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LONG, Michael (1996) The role of linguistic environment in second language acquisition. In Williams C. Ritchie e Tej K. Bathia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- LONG, Michael (2003) Stabilization and fossilization in interlanguage development. In Catherine Doughty e Michael Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition Research* (pp. 487-535). Malden: Blackwell.
- LONG, Michael; INGAKI, Shunji; ORTEGA, Lourdes (1998) The role of implicit negative feedback in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- LONG, Michael e ROBINSON, Peter (1998) Focus on form: theory, research, and practice. In Catherine Doughty e Jessica Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- LOPES, Armando Jorge (1999) The language situation in Mozambique. In Robert Kaplan e Richard Baldauf (orgs.) *Language Planning in Malawi, Mozambique and the Philippines* (pp. 86-132). Clevedon: Multilingual Matters.
- LYSTER, Roy (1998) Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48, 265-301.
- LYSTER, Roy e RANTA, Leila (1997) Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- MACINTYRE, Peter (2002) Motivation, anxiety and emotion in second language language acquisition. In Peter Robinson (ed.) *Individual Differences and Instructed Second Language Acquisition* (pp. 45-69). Amesterdão: John Benjamins Publishing Company.
- MASGORET, A.-M. e GARDNER, Robert (2003) Attitudes, motivation, and second learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53: 1
- MARCUS, Gary; PINKER, Steven; ULLMAN, Michael; HOLLANDER, Michelle; ROSEN, John e XU, Fei (1992) Overgeneralization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial n° 228, 57, n. 4.

- MARTINS, Fátima (2009) Indicative or Subjunctive? The choices of Spanish learners of L2 Portuguese. Comunicação apresentada no *Workshop on Interfaces in L2 Acquisition*, 19-20 Junho 2009. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- MAZULA, Brazão (1995) *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa/Edições Afrontamento.
- MCGROARTY, Mary (1996) Language attitudes, motivation and standards. In Sandra Lee McKay e Nancy Hornberger (eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 3-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- MEISEL, Jürgen (2000[1995]) Parameters in acquisition. In Paul Fletcher e Bryan MacWhinney (orgs.) *The Handbook of Child Language* (pp. 10-35). Oxford: Blackwell Publishers.
- MENEZES, Leonarda Jacinto (2013) O ensino bilíngue em Moçambique: entre a casa e a escola. Universidade Federal da Bahia, tese de doutoramento.
- MESTHRIE, Rajend (2000) Clearing the ground: basic issues, concepts and approaches. In Rajend Mesthrie; Joan Swann; Andrea Deumert e William L. Leap (eds.) *Introducing Sociolinguistics* (pp. 1-43). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MILROY, Lesley (1987) *Language and Social Networks*. Oxford: Basil Blackwell.
- MORENO, Albertina e TUZINE, António (1997) Distribuição social de variáveis linguísticas no português oral de Maputo. In Christopher Stroud e Perpétua Gonçalves (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo - Vol. II: A Construção de um Banco de "Erros"* (pp. 71-91). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- NGUNGA, Armindo e FAQUIR, Osvaldo (2011) *Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos.
- NUNAN, David (1996) Issues in second language acquisition research: examining substance and procedure. In Williams C. Ritchie e Tej K. Bathia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 349-374). San Diego: Academic Press.
- ODLIN, Terrence (2003) Cross-linguistic influence. In Catherine Doughty e Michael Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition Research* (pp. 436-486). Malden: Blackwell Publishers.
- OLIVEIRA, Fátima (2003) Modalidade e modo. In Maria H.M. Mateus; Ana Maria Brito; Inês Duarte e Isabel H. Faria (orgs.) *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 243-272). Lisboa: Caminho.
- PEREIRA, Elsa (1991) Descrição e análise de erros da frase relativa produzida por estudantes falantes do Português L1. Universidade Eduardo Mondlane, tese de licenciatura.

- PINKER, Steven e ULLMAN, Michael (2002) The past and future of the past tense. *Trends in Cognitive Sciences*, 6, 11, 456-463.
- PLIATSIKAS, Christos e MARINIS, Theodoros (2013) Processing regular and irregular past tense morphology in highly proficient second language learners of English: a self-paced reading study. *Applied Linguistics*, 34, 943-970.
- PONSO, Leticia Cao (2014) “As línguas não ocupam espaço dentro de nós”: práticas, atitudes e identidades linguísticas entre jovens moçambicanos plurilingues. Universidade Federal Fluminense, tese de doutoramento.
- RAPOSO, Eduardo (1992) *Teoria da Gramática: A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Caminho.
- RICE, Mabel; WEXLER, Keneth e CLEAVE, Patricia (1995) Specific language impairment as a period of extended optional infinitive. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 850-863.
- RITCHIE, William e BATHIA, Tej (1996) Second language acquisition: introduction, foundations, and overview. In William C. Ritchie e Tej K. Bhatia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 1-45). San Diego: Academic Press.
- RIZZI, Luigi (1994) Some notes on linguistic theory and language development: the case of root infinitives. *Language Acquisition*, 3:4, 371-393.
- ROBINSON, Clinton D.W. (1993) Where linguistic minorities are in the majority: language dynamics amidst high linguistic diversity. *AILA Review* 10, 52-70.
- SCHWARTZ, Bonnie e GUBALA-RYZAK, Magda (1992) Learnability and grammar reorganization in L2A: Against negative evidence causing the unlearning of verb movement. *Second Language Research*, 8, 1-38.
- SELIGER, Herbert e SHOHAMY, Elana (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- SELINKER, Larry (1974) Interlanguage. In Jack C. Richards (ed.) *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 34-54). London. Longman.
- SIEGEL, John (2003) Social context. In Catherine J. Doughty e Michael H. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 178-223). Oxford: Blackwell Publishers.
- SIMANGO, Aurélio (1994) A problemática do meio de ensino no EP1 do SNE (Que língua de ensino: o português ou uma língua bantu). Universidade Eduardo Mondlane, tese de licenciatura.
- SITOE, Bento e NGUNGA, Armindo (orgs.) (2000) *Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas*. Maputo: NELIMO – Centro de Estudos Africanos.

- SKEHAN, Peter (1999) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SPENCER, Andrew (1991) *Morphological Theory*. Cambridge: Basil Blackwell.
- SOUSA E SILVA, Maria Cecília P. & KOCH, Ingedore Villaça (2000) *Linguística Aplicada ao Português: Morfologia*. São Paulo: Cortez Editora.
- SRIDHAR, Kamal (1996) Societal multilingualism. In Sandra Lee McKay e Nancy H. Hornberger (eds.) *Sociolinguistics and Language Teaching* (pp. 46-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- SRIDHAR, Kamal. e SRIDHAR, S. (1994) Indigenized englishes as second languages: towards a functional theory of second language acquisition in multilingual contexts. In R. K. Agnihotri e A. L. Khanna (orgs.) *Second Language Acquisition: Socio-Cultural and Linguistic Aspects of English in India* (pp. 41-63). Nova Deli/Thousand Oaks/Londres: Sage Publications.
- SRIHDHAR, S. e SRIDHAR, Kamal (1986) Bridging the paradigm gap: second language acquisition theory and indigenized varieties of English, *World Englishes*, 5: 3-14.
- STROUD, Christopher (1997) O corpus: antecedentes, quadro teórico e aspirações práticas. In Christopher Stroud e Perpétua Gonçalves (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo Vol. I - Objectivos e Métodos* (pp. 11-45). Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- SWAIN, Merrill (1993) The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*. 50, 1, 158-164.
- TARONE, Elaine (2000) Still wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 182-198.
- TEMBE, Cristina (1995) The importance of community attitudes towards vernacular languages of instruction in the first years of schooling, with special reference to the emakhuwa linguistic group in Mozambique. The University of Exeter, tese de mestrado.
- TOWELLS, Richard e HAWKINS, Roger (1994) *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TUZINE, António (1997) O papel da rede social na variação e mudança linguística. In Christopher Stroud e Perpétua Gonçalves (orgs.) *Panorama do Português Oral de Maputo - Volume I: Objectivos e Métodos* (pp. 75-100). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- VILLALVA, Alina (2003) Aspectos morfológicos da gramática do português: estrutura morfológica básica. In Maria H. M. Mateus; Ana Maria Brito; Inês Duarte e Isabel H. Faria (orgs.) *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 915-938). Lisboa: Caminho.

VILLALVA, Alina (2008) *Morfologia*. Lisboa: Universidade Aberta.

WATSON-GECEO, Karen Ann e NIELSEN, Sarah (2003) Language socialization. In Catherine J. Doughty e Michael H. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 158-177). Oxford: Blackwell Publishers.

WHITE, Lydia (2000) Second language acquisition: from initial to final state. In John Archibald (ed.) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (pp. 130-155). Oxford: Blackwell Publishers.

WHITE, Lydia (2003) On the nature of interlanguage representation: universal grammar in the second language. In Catherine J. Doughty e Michael H. Long (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 717-761). Oxford: Blackwell Publishers.

WHITE, Lydia (2009) Grammatical theory: interfaces and L2 knowledge. In William C. Ritchie e Tej K. Bhatia (eds.) *The New Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 49-68). United Kingdom: Emerald.