

## Destaques bibliográficos

**Filomena Viegas, Associação de Professores de Português:**

**Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lidel.**

José Lopes e Helena Santos Silva são dois autores que, até ao momento, partilharam com a APP as suas investigações, experiência e conhecimento sobre a aprendizagem cooperativa, no 14.º ENAPP, realizado em 2021 em Chaves, e em entrevista concedida à revista *Palavras* e publicada no presente número.

Tendo em conta um robusto quadro teórico adotado pelos autores, este guia prático foi construído com o objetivo de fornecer aos professores algumas respostas concretas sobre a aprendizagem cooperativa ao longo de toda a escolaridade básica e secundária, sem esquecer uma análise detalhada de benefícios e desvantagens da utilização desta metodologia de trabalho em sala de aula.

O livro, que oferece um Índice remissivo no final, abre com uma Introdução, a que se seguem vinte sete capítulos, dezasseis Anexos e uma Bibliografia.

Na Introdução, os autores chamam a atenção para a versatilidade da aprendizagem cooperativa, por um lado dada a existência de uma enorme variedade de métodos, “mais de 100 na literatura especializada”, por outro, porque é possível ser posta em prática numa “multiplicidade de situações educativas, com alunos de todos os níveis de ensino – do pré-escolar ao universitário – e com conteúdos das diferentes áreas do saber.” (p. X)

A exposição, nos 9 primeiros capítulos, inicia-se por uma abordagem do conceito de aprendizagem cooperativa, definida pelos autores a partir de Fathman e Kessler (1993: 138), “como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho”. O segundo capítulo leva-nos, num percurso histórico, das primeiras referências feitas a esta metodologia de ação, na antiguidade, passando pelos anos 70 a 90 do século passado, quando conheceu os mais elaborados desenvolvimentos teóricos e práticos, até ao presente, numa fase já bastante estabilizada, em que está a ser implementada em escolas de diferentes países.

Os 7 capítulos seguintes desta primeira parte do livro ocupam-se das características dos grupos cooperativos (cap. 3), dos tipos de grupos de aprendizagem cooperativa (cap. 4), dos papéis atribuídos aos alunos (cap. 5), do ensino das competências sociais (cap. 6), dos benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa (cap. 7), dos modos de implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula (cap. 8) e, finalmente, da apresentação de alguns métodos de aprendizagem cooperativa (cap. 9).

A parte prática do livro é composta por mais 18 capítulos, seguidos de anexos, correspondendo cada um dos anexos a um dos métodos anteriormente apresentado. Nos anexos, encontramos exemplos de planificações concretas para a maioria das disciplinas do currículo; são roteiros de sequências de atividades previstas com identificação do ano de escolaridade, da disciplina, do conteúdo programático a trabalhar, de competências cognitivas e cooperativas a desenvolver, de materiais e tempo previstos, de regras para a formação de grupos e procedimentos para professor e alunos, tendo em vista a realização dos passos do método de aprendizagem adotado. No final de cada planificação, encontramos informação relativa à avaliação e reflexão, bem como à atribuição de recompensas.

A citação escolhida na obra foi extraída do capítulo 3 e incide sobre as competências sociais exigidas para que os grupos funcionem eficazmente.

**Citação:**

“A aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais complexa do que a competitiva ou individualista, porque exige que os alunos aprendam as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa). Para que haja uma verdadeira cooperação devem ensinar-se aos alunos competências sociais como, por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar ativamente; resolver conflitos; partilhar

ideias; celebrar o sucesso; ser paciente e esperar; ajudar os outros, etc. É também imprescindível motivar os alunos para usarem essas mesmas competências. Ou seja, os membros do grupo devem saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer. O professor tem que lhes ensinar as práticas do trabalho em equipa com a mesma seriedade e precisão com que lhes ensina as matérias escolares.” (pp. 18-19)

**Amor, Emília (2022). *Didática do Português. Sinais de um percurso de vida*. Fundação Manuel Leão / Associação de Professores de Português**

Encontramos nesta publicação, a 37.<sup>a</sup> da coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, editada pela Fundação Manuel Leão com o apoio da APP, um conjunto de artigos que refletem o percurso inovador de Emília Amor no campo da didática do Português, ao longo de mais de 40 anos. Nesse percurso, no qual se destaca a sua obra seminal *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia*, cuja 1.<sup>a</sup> edição data de 1999, os artigos agora reunidos foram sendo produzidos em contextos e momentos diferentes, mas, “no seu conjunto, articulam-se numa visão harmoniosa” e, da sua leitura “emerge um modo de relação afetiva e estética com a língua materna, a alimentar o rigor de uma ponderada elaboração oficial, em prol do enriquecimento de um valioso património”, como se pode ler nas páginas 9 e 10 da Introdução desta antologia.

Os catorze textos do livro estão organizados em três secções: I. Política da Língua, onde se agrupam três textos; II. Didática Curricular, que reúne igualmente três textos; III. Didática da Língua Materna – Reflexões e Aplicações, que agrupa os restantes oito textos da antologia.

Da primeira secção fazem parte os artigos “Revalorizar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa”, “Ensino da língua portuguesa - algumas prioridades” e “Contributos para uma reflexão sobre o estado da arte de ensinar português”; neles a autora aborda questões estratégicas, com as quais procura delimitar o tema, incidindo, no primeiro artigo, sobre o problema da ausência de uma política global para a Língua Portuguesa, bem como de uma “agenda nacional concertada” integrando necessariamente “coordenadas fundamentais em que a Didática da Língua Materna (DLM) hoje se define”. Traça um conjunto de coordenadas, que designa de postulados da ação educativa contemplando neles quatro dimensões: social e sociocultural; subjetiva – cognitiva e interativa – da linguagem; reflexiva e metalinguística; construtiva e integradora. Considera, no final do segundo artigo, que é responsabilidade prioritária de toda a comunidade “responder, de modo racional e crítico, aos desafios da comunicação, atual e futura” (p. 41) e termina o último texto desta secção lembrando os professores de Língua Portuguesa que a sua responsabilidade é imensa quando se devotam ao ensino da língua. Esse fragmento final do texto, que configura uma exortação, é a citação escolhida na obra para este destaque bibliográfico.

Os textos da segunda secção, respetivamente “Repensar a didática”, “O Português como área fulcral da didática curricular e da formação de professores” e “Didática da língua materna – perspetivas e problemas”, aprofundam questões sobre a Didática Curricular. A conclusão do último destes textos está citada na apresentação do Núcleo de Investigação em Didática, no sítio da APP.

Finalmente, nos oito textos da terceira secção são tratadas questões específicas do ensino e da aprendizagem do Português: “Sobre a exploração didática das tipologias de texto”; “Sobre a (didática da) escrita: breves reflexões”; “O discurso pedagógico no manual escolar”; “O teste e o texto – A gramática do texto como instrumento de apoio à análise/Produção de materiais de avaliação”; “Avaliação e textualidade – Contributos para a elaboração de dispositivos de construção e análise de instrumentos de avaliação”; “Entre a gramática e o texto literário: a consciência da língua”; “Descobrir na língua o sabor da literatura”; “Interdisciplinaridade e conceitos afins – Reflexões e aplicações.

No seu todo, esta obra procura projetar-se nos leitores - professores e futuros professores - como lição sobre o poder multifacetado da didática da língua materna.

**Citação:**

“Termino com umas palavras especialmente dirigidas a todos aqueles que, no Ensino Básico ou no Secundário, se devotam ao grande e arriscado empreendimento que é ser professor de Língua Portuguesa: em tempos de

“horror económico”, não esqueçam que a língua é um bem paradoxal, precário, mas inexaurível, opressivo mas libertador, instável e difuso mas criador de identidades e laços, na esfera pessoal e universal, tão recente na história da espécie e tão ameaçado... Se a sobrevivência da Escola passa pelo linguístico, a sobrevivência da língua não depende apenas do currículo, dos programas, dos livros - ou de tudo aquilo em que eles se vierem a transformar – mas das pessoas. Volto ao poeta Al Berto, já por mim citado em anterior comunicação: “Os livros eram como carne a cobrir os ossos. E de repente apercebi-me que a biblioteca fantástica não estava nos objetos, nos livros. Comecei a olhar para a estante e a sentir que os livros de que gostava estavam dentro de mim. Uma memória que eu nem sabia que tinha e que, de repente, se aguçou.”

Educar é tão-só ajudar a construir esse livro, essa memória.” (p. 58)

**Pessoa, M. do Socorro (coord.) (2022). *Percursos DE Educação Linguística: uma homenagem a Maria Helena Ançã*. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, Número 10, UA Editora.**

Esta publicação, editada pela Universidade de Aveiro – teoria poiesis praxis - que integra o seu Repositório Institucional (RIA), homenageia a investigadora Maria Helena Ançã, sócia de longa data da APP, com a divulgação de um conjunto de 17 artigos científicos, a Parte 2 do livro, cada um correspondendo a um capítulo, da autoria de muitos dos seus orientandos, que realizaram as suas investigações de Mestrado, Doutoramento e Pós-Doutoramento, no âmbito das atividades do Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP) do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) sediado no Departamento de Educação e Psicologia (DEP) da Universidade de Aveiro, na Linha de Pesquisa de Língua Portuguesa (LP) e vertentes, nomeadamente Português Língua Não Materna (PLNM) e/ou Português Língua de Acolhimento (PLA).

Para além desse corpo de artigos, o livro integra a Parte 1, de contextualização, e as partes 3 e 4, contendo, respetivamente, Textos-testemunhos dos ex e atuais orientandos de Maria Helena Ançã e Relatos dos docentes, parceiros científicos de Maria Helena Ançã na construção de um Percorso de Educação (Linguística ou não) no DEP.

No Prefácio, Paulo Osório partilha com os leitores um retrato pessoal e profissional da homenageada, valorizando um dos aspetos marcantes da obra, o facto de ela funcionar como “um livro de afetos, marcando percursos epistemológicos, mas também percursos de vida” (p. 12). A citação escolhida na obra foi extraída deste Prefácio que nos introduz nos capítulos da segunda Parte do livro.

#### **Citação:**

“Uma leitura dos 17 capítulos que compõem a parte II do livro, embora da autoria de ex-orientandos da Maria Helena, não deixa de constituir a tessitura de uma estrutura polifónica em que a voz velada da orientadora surge distintamente. Com efeito, a evolução do pensamento de Maria Helena Ançã fica bem patente na pluralidade de abordagens propostas: a problemática da diversidade linguística e cultural (capítulo 3); o contexto do português como língua não materna em diversas paragens espaciais (capítulos 1, 2, 6); questões que intersejam a descrição linguística e a aplicação didática (capítulos 9, 11, 17); contributos mais sociológicos e/ou sobre acolhimento de falantes em contextos migratórios ou mesmo narrativas de vida (capítulos 4, 5, 7, 8, 14); política de língua (capítulo 13); outros assuntos de educação linguística (capítulos 12, 15, 16). Acresce que a sua preocupação com a dimensão cultural fez com que os seus orientandos nunca abdicassem do princípio de que um professor de língua não materna não pode esquecer tal dimensão” (p. 11).

## **João Pedro Aido, Associação de Professores de Português**

**Lisboa, Eugénio (2021). *Vamos Ler! – Um Cânone para o Leitor Relutante*. Guerra & Paz.**

Um cânone é uma lista e uma lista é uma escolha – como defendem Eugénio Lisboa e Miguel Tamen nesta entrevista a Miguel Real. Mas enquanto o cânone proposto por Miguel Tamen, António M. Feijó e João R.

Figueiredo inclui um ensaio para cada autor (dois no caso de Camões e Pessoa), e ensaios com um argumento que procura responder à pergunta “Quais as razões que eu tenho para estimar particularmente este autor?” (cf. entrevista), o que significa que os editores não ‘pensaram estas coisas por acaso’ – mas não sabem ‘o que vai acontecer às cabeças das pessoas – e é provável que não aconteça muito’ (*id.*), o caso de *Vamos Ler!* é diferente, porque Eugénio Lisboa procura, como ele próprio diz, ‘aliciar os leitores não treinados com uma boa isca’, o que torna a sua lista uma escolha pessoalíssima que é, em torno desses 50 livros de 35 autores, um convite sedutor ao prazer de ler, procurando encantar os seus leitores, abrir-lhes portas e dar a ler realidades alternativas, variadas e empolgantes (p. 33). Um exato contrário do snobismo provinciano, do culto da dificuldade, do aborrecido, do arrebicado e do complicado, que facilmente se confundem com o complexo e que se encontram frequentemente “entre nós”.

Como os professores de Português sabem muito bem, e este relatório confirma, os alunos que nunca ou raramente leem livros correspondem a uma percentagem estável de mais de 35%, que não muda ao longo dos vários ciclos. Esta resiliência tem a ver, entre outros fatores, com a heterogeneidade social da população escolar e o distanciamento face às bibliotecas escolares, mas as atividades relacionadas com a leitura e a escrita desenvolvidas em sala de aula *têm de facto impacto* nas práticas de leitura dos alunos *relutantes* (*id.*), o que torna este livro de Eugénio Lisboa um cânone provocadoramente capaz de aliciar todos os que não têm apetite para o “vício impune” que é a leitura.

#### Citação:

“Esta selecção que aqui apresento inclui, certamente, muitos dos maiores escritores portugueses, mas exclui outros que, embora grandes ou notáveis, não se adequam ao que tenho em mente: atrair leitores. Para dar só dois exemplos: Vitorino Nemésio e Herberto Helder são, indiscutivelmente, figuras maiores da nossa literatura, mas julgo que não serviriam bem o meu projecto de não assustar o leitor que só agora se aproxima timidamente da leitura. Por igual razão, não quis incluir nomes maiores, como Aquilino Ribeiro ou Mário Cesariny de Vasconcelos, entre outros. Estes ficarão para o leitor lá ir pelo seu próprio pé, quando já se sentir suficientemente convencido de que gosta de ler e não se importa de arriscar.” (pp. 75-76)

## Luís Filipe Redes, Associação de Professores de Português

**Bastos, M., Marques, J., Monteiro, A. C., & Siopa, C. (org. sem data). *Ensinar Português em Moçambique - desafios, possibilidades e constrangimentos*. Porto Editora.**

*Ensinar Português em Moçambique - desafios, possibilidades e constrangimentos*<sup>1</sup>, agrupa trabalhos das VII Jornadas da Língua Portuguesa, realizadas na Beira em 2013.

O primeiro item, escrito por Paulo Feytor Pinto, “A Carta de Maputo e perspetivas sobre o ensino do português em Moçambique e Angola”, trata das mudanças que se propõem nesse documento, produzido no seguimento do Colóquio sobre a diversidade linguística dos países da CPLP. Refere-se aí a inventariação das línguas dos países signatários, a consagração do bilinguismo de modo a salvaguardar os direitos linguísticos dos falantes e a concessão de estatuto de oficial a mais línguas.

A introdução das línguas maternas no sistema de ensino contribuirá, pois, para o aumento do sucesso educativo e do desenvolvimento humano. A prosseguir este processo, várias línguas poderão servir de veículo ao conhecimento científico escolar, uma esfera até há algum tempo reservada à língua portuguesa.

Ao defender o ensino na “língua de casa”, o autor compara a evolução do português com a de outras línguas na Europa do século XVI, especificamente do neerlandês, e, dessa comparação, retira conclusões supostamente válidas, no pressuposto de estes processos e os que decorrem atualmente em África serem similares. À primeira vista, parece-me, contudo, haver uma diferença substancial que limita a aproximação feita: enquanto os processos históricos europeus, quer o do português, quer o do neerlandês, resultaram na afirmação do estado-nação, fundado na unidade linguísti-

<sup>1</sup> Disponível em formato eletrónico: <https://www.wook.pt/ebook/ensinar-lingua-portuguesa-em-mocambique/19288195>

ca, a aproximação à “língua de casa” em Moçambique aponta no sentido da fragmentação e da regionalização, efeitos políticos que acho que devem ser explicitados, embora não os considere necessariamente negativos.

No século XVI, a língua vulgar, o português, era também a da aristocracia que já a tinha colocado como idioma oficial do governo no século XIII, mas a sua escrita permanecia estranha à grande maioria da população, pois não havia nesse tempo uma escola universal, instituição que existe atualmente em quase todos os países do mundo. Assim, também não havia leitura e escrita em latim, a não ser para uns poucos. Pelo que se conhece, esses poucos eram todos competentes em leitura - e/ou escrita<sup>2</sup> - tanto no latim como na língua vulgar.

No século XVI, com a difusão das cartinhas, dos mestres e das escolas de ensinar a ler, há alguma alfabetização da população<sup>3</sup>, que terá influído no desenvolvimento geral do país, embora com um atraso relativo que pode ser atribuído à contrarreforma, mas a referência ao predomínio dos jesuítas na educação, como variável fundamental de um processo muito complexo, merece-me algumas objeções.

Tudo indica que os jesuítas não terão interrompido este processo de expansão da alfabetização, pois as suas escolas incluíam sempre a alfabetização e a gramática em língua vulgar como prólogo à aprendizagem do latim e das disciplinas das humanidades nesta língua<sup>4</sup>. Importa lembrar que toda a filosofia e ciência deste tempo era escrita em latim incluindo textos revolucionários, como os de Bacon e Espinosa. Será relevante a limitação da alfabetização em si e não o ser em latim, pois os que passavam pelas escolas, colégios e seminários jesuítas eram igualmente competentes em português.

É inegável que a leitura individual da Bíblia em língua vulgar se impôs nos países que se renderam à Reforma e isso terá contribuído para expandir a alfabetização da população, enquanto nos países católicos a expansão da aprendizagem da leitura, como não era requerida pela religião, foi um processo mais limitado. As cartinhas de aprender a ler, quer as do início do século XVI, quer as jesuíticas, limitavam-se à doutrinação do catecismo católico. Mas os jesuítas difundem a língua portuguesa pelo mundo e, nessa missão, são levados a estudar as línguas dos outros povos<sup>5</sup>. Portanto, a diferença a assinalar entre neerlandês e português está na alfabetização em si não no facto de esta ser na língua de casa. Creio que o desenvolvimento económico é simultaneamente efeito e causa, pois, já no século XIV, a região dos Países Baixos estava na vanguarda do desenvolvimento económico, tal como o norte da Itália e partes da França e da Alemanha. Portugal já estava então na periferia tal como todo o sul da Europa e os Descobrimentos foram um empreendimento subordinado aos interesses desses mercados.

A opção por várias línguas oficiais, já empreendida por vários estados africanos, é um caminho novo, ainda não trilhado, na construção de estados modernos, que trará necessariamente novos problemas, mas que tem a virtude de reconhecer e respeitar a diversidade cultural e linguística.

Sendo o português ainda a atual língua oficial e de escolarização, a sua aprendizagem por pessoas que não a têm como língua materna apresenta dificuldades e problemas que são objeto dos trabalhos deste volume de que me lieto a referir alguns.

Ana Catarina Mateus Monteiro, com “Entre línguas: a relação entre a língua materna e a língua segunda”, analisa o estatuto atribuído pelos falantes às línguas que falam mostrando que, dados os conceitos de língua materna, de língua segunda e de língua estrangeira, a população estudantil inquirida tem dificuldade em categorizar nestes termos o português, a língua inicial da maioria (*o emakwa*), as outras línguas africanas de Moçambique e o francês

<sup>2</sup> Muitos aprendiam só a ler e não a escrever.

<sup>3</sup> Buescu, Maria Leonor Carvalhão (1978), *Gramáticas portuguesas do século XVI*, Instituto da Cultura Portuguesa.

<sup>4</sup> Diz Ramiro Marques que “nos primeiros anos de escolaridade, a ênfase era colocada no domínio da língua materna, da gramática e da escrita e só depois os alunos eram iniciados no estudo de um leque de disciplinas que incluía a filosofia, a teologia, a matemática, o latim, o grego, as ciências da natureza, a história e a geografia. O latim era, na época da contrarreforma, a língua franca da Europa. Como língua erudita, tinha, na época, uma função idêntica à que o inglês tem hoje. Não admira, por isso, que o latim fosse a língua utilizada a partir do ensino secundário no estudo de todas as disciplinas” - “A pedagogia dos jesuítas (1548-1762)”, baixado de <http://www.eses.pt/>. Leonel Franca assume que o “apuradíssimo estudo do latim privilegiava leituras de autores clássicos, manejo das normas gramaticais e auxiliava no domínio das línguas pátrias, que, gradativamente, iam-se inserindo no currículo” e, como prova da eficácia deste ensino, refere nomes de intelectuais formados pelos jesuítas que triunfaram nas suas línguas pátrias: “Cervantes, Vieira, Bernardes, Montesquieu, Voltaire, Molière, Descartes, Galileu, Bossuet, Fontenelle, Berthollet, Gregório de Matos, Cláudio M. da Costa, Alvarenga Peixoto, Caldas Barbosa, etc.” - Franca S. J., Leonel (1952). *O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio studiorum”: Introdução e tradução*. Livraria Agir Editora.

<sup>5</sup> Ver a este respeito a referência a *Cartilha em Tamul e Português* de 1554 (Buescu, 1978, p. 18).

ou o inglês aprendidos na escola. Verifica-se haver situações em que os falantes se sentem mais competentes na segunda língua do que na língua materna e outros em que é difícil identificar esta de modo unívoco, pois o português, língua de escolarização, acaba por estar também presente na infância, antes da entrada na escola. O conceito de “estrangeiro” também vacila quando se consideram outras línguas bantu de Moçambique.

Como o ensino das línguas bantu na escola, nos contextos em que constituem língua materna dos alunos, foi iniciado nos anos 90 do século passado, Óscar Daniel investiga o “Impacto do Ensino Bilingue no Processo de Ensino-Aprendizagem em Língua Portuguesa no Ensino Secundário Geral” e conclui não ser perceptível qualquer diferença relevante nas competências entre os alunos provenientes do ensino monolíngue e os do ensino bilingue. Se considerarmos a aprendizagem da escrita na língua materna um valor cultural inestimável, atrever-me-ia a dizer que esta é uma conclusão encorajadora.

Com “Os temas transversais no ensino da língua portuguesa: desafios e oportunidades”, José António Salvador Marques deteta dificuldades na aplicação das propostas programáticas de Língua Portuguesa para a articulação desses conteúdos com os de tipologia textual e de conteúdo gramatical e propõe alternativas.

Em “Competências de escrita no Ensino Superior e o tratamento do erro em Português L2”, Conceição Siopa inverte propostas didáticas do facto de o Português ser uma L2 para muitos alunos universitários moçambicanos. Analisa a literatura linguística e didática moçambicana e internacional a respeito do erro e propõe procedimentos de correção na escrita académica de acordo com uma experiência de aperfeiçoamento de texto que relata.

“Análise dos sinais de pontuação do texto da entrevista à Paulina Chiziane pelo *Maderazinc*”, de Pedro Manuel Napido, tem por objeto as transformações que o texto sofre ao passar do registo oral à escrita num processo de retextualização em que os sinais de pontuação refletem a oralidade do Português de Moçambique.

Em “A avaliação na aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Moçambique: o que pensam os docentes do Ensino Secundário Geral?”, José Marra inquire os professores a respeito de conceitos de avaliação, verificando a predominância do conhecimento da estrutura da língua em detrimento da competência comunicativa e a ênfase posta na classificação em prejuízo da avaliação para a aprendizagem.

Víctor Mércia Justino analisa os tipos de erros de concordância verbal dos alunos universitários moçambicanos face à norma do Português Europeu. “Concordância verbal em número: da descrição linguística à avaliação no contexto de ensino-aprendizagem” faz a classificação dos erros e seleciona fichas de trabalho a partir da literatura didática moçambicana já disponível. Há erros apresentados que são comuns aos dos falantes de Português Europeu em Portugal e que estão já tipificados por Peres e Mória (1995)<sup>6</sup>. Conclui que há interferência da gramática do Português de Moçambique com a do Português Europeu.

Também no estudo da “Subcategorização Verbal em Estudantes Universitários”, por Francisco Mateus António Wache, se verificam exemplos de desvios que são comuns também em falantes portugueses, como é o caso de dúvidas entre complemento direto, complemento indireto ou complemento oblíquo que se realizam por meio de acrescento, substituição ou eliminação da preposição. Mas algumas estruturas são bem específicas e mostram-se estáveis como regras do Português de Moçambique, como é o caso do uso do complemento direto em verbos como *obedecer* e *assistir* em contextos em que os verbos seriam transitivos indiretos em Portugal. O autor reconhece que há também muitos desvios que são comuns a aprendentes de Português como L2.

No seu conjunto, é uma obra a testemunhar o avanço dos estudos linguísticos e didáticos em Moçambique e a requerer uma leitura atenta.

#### **Citação:**

“[Há] Múltiplas proficiências em Português, ao nível do conhecimento das regras de concordância verbal, que os estudantes revelam. Esta hipótese decorre do facto de um mesmo estudante ter usado, aleatoriamente, quer a regra de concordância verbal do PE padrão, quer a regra de concordância verbal distinta do PE padrão, aqui de-nominada de PM. Esta aleatoriedade pode indiciar, na nossa perspetiva, a existência, na mente dos sujeitos, de duas gramáticas em concorrência, a referente ao PE e a referente ao PM”. (p. 182)

---

<sup>6</sup> Peres e Mória (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Caminho.