

Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino

Francelino Wilson

Assistente Universitário,
Universidade Púnguè, Moçambique

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.17-31>

Resumo

A língua portuguesa não é falada de forma uniforme nos diversos espaços, tempos, circunstâncias, usuários, etc. Ela, como qualquer organismo vivo, acompanha a dinâmica de que é imbuída, o que lhe confere categorias de variação (cf. Mateus, 2003; Mussalim et al., 2012). Porém, apenas as variedades europeia e brasileira são reconhecidas no ensino. Esta situação abre espaço para dois problemas: a. a sobrevalorização da norma europeia em detrimento das demais; e b. a exclusão das variedades não normalizadas dos meios formais de ensino. Isto, por sua vez, atenta aos princípios da pluricentricidade da língua portuguesa. Ao abrigo deste estudo, urge propor a introdução de variedades não normalizadas (e.g., de Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Timor-Leste), no que ao léxico diz respeito, no ensino formal, dadas as vantagens comprovadas no ensino do português como língua estrangeira. A proposta assenta em dados filológicos e de pesquisa de campo.

Palavras-chave: português; língua pluricêntrica; variedade; ensino.

Abstract

The Portuguese language is not spoken uniformly in different spaces, times, circumstances, users, etc. It, like any living organism, follows the dynamics of which it is imbued, which gives it categories of variation (cf. Mateus, 2003; Mussalim et al., 2012). However, only European and Brazilian varieties are recognized in education. This situation opens space for two problems: the overvaluation of the European standard in detriment of the others; and the exclusion of non-standard varieties from formal means of education. This, in turn, is attentive to the pluricentricity principles of the Portuguese language. Under this study, it is urgent to propose the introduction of non-standard varieties (e.g., from Angola, Mozambique, Cape Verde, São Tomé and Príncipe, Guinea-Bissau, Timor-Leste), in terms of lexicon, in formal education, given the proven advantages in teaching Portuguese as foreign language. The proposal is based on philological data and field research.

Keywords: portuguese; pluricentric language; variety; teaching.

1. Introdução

A mudança é uma propriedade intrínseca a qualquer língua natural que se queira viva e funcional. E, quanto maior é a comunidade de falantes de uma língua, como é a CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa¹, mais

1. Em relação às “maiores” línguas mundiais, a língua portuguesa se distingue como a que apresenta os valores de crescimento mais altos em milhões de falantes, visto que desde o século XV, início das viagens e explorações marítimas, ao século XXI progrediu de 1 milhão para mais de 250 milhões de falantes. Inclusive, face ao crescimento demográfico previsto para Angola e Moçambique, estima-se que serão mais de 500 milhões os falantes de português no mundo no final deste século (cf. Crespo et al., 2020).

salientes são as diferenças, nos vários ramos da gramática, i.e., fonologia, morfofossintaxe, semântica, léxico. Assumindo diversas formas, a variação conquistou um lugar de destaque na discussão linguística, desde a afirmação deste domínio do saber sob a batuta do estruturalismo saussuriano.

A reflexão que se augura empreender tem como mote a língua portuguesa, o principal idioma falado no hemisfério sul, presente nos quatro cantos do globo, e retoma as questões da *II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, Língua Portuguesa Global – Internacionalização, Ciência e Inovação* (Universidade de Lisboa, 29-31 de outubro de 2013), partilhadas por Duarte (2016):

- a. Que orientações deve seguir a formação de professores para a criação de instrumentos adequados para o ensino da língua nas suas diferentes vertentes (L1, L2, língua de herança, língua para fins específicos) e para uma capacitação adequada dos docentes e formadores?
- b. Como implementar uma política multilateral de ensino da língua portuguesa L2 e língua estrangeira?

Duarte (2016) é apologista do ensino da variante de que o professor é nativo, nos casos das variedades europeia e brasileira, por se encontrarem já normalizadas. Todavia, em países aonde as variedades não se encontram estabilizadas, a exemplo de Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Timor-Leste, a norma de ensino a que alunos, professores, formadores e formandos são submetidos é a europeia, excluindo-se todas as outras, incluindo as nativas. Prova material desse facto é apresentada por Gabriel Antunes de Araujo, no que se refere à realidade santomense:

No que diz respeito aos professores de português, por exemplo, não é incomum encontrar no professorado são-tomense uma abordagem lusitanizante da língua, com forte apego às normas escolares do português europeu e negação da existência de uma norma local (Araujo, 2019, s.p., destaque nosso).

Um episódio recente veio “destapar o véu” quando o Governo do Brasil decidiu oferecer apoio a Angola para o ensino do português, notícia recebida com indignação por parte de alguns segmentos da sociedade local². Para estes, ao corrente da tradição, apoios desse género são esperados de Portugal que, por sinal, tem leitorados (pelo Camões IP) espalhados pelo mundo todo.

Esta situação abre espaço para, pelo menos, dois problemas: a. a sobrevalorização da norma europeia em detrimento das demais; e b. a exclusão das variedades não normalizadas dos meios formais de ensino. Isto, por sua vez, atenta aos princípios da pluricentricidade da língua portuguesa (Echeverría, 2020).

2. A notícia levantou debate no programa Debate Africano da RDP África (www.rtp.pt).

Ao retomar esta discussão temos por objetivo:

- a. promover identidades linguísticas plurinacionais e multiculturais no contexto da língua portuguesa (Echeverría, 2020; Fonseca, 2019; 2010; Lopes, 2000); e
- b. minorar focos de incompreensão entre as variedades da língua portuguesa, normalizadas ou não, ao nível do léxico³.

Segue-se adiante com a discussão do português como língua pluricêntrica, pelo viés variacional e do ensino, na seção 2; um caso de dispersão designatória de conceitos nas variedades do português, suas motivações e possíveis consequências é apresentado na seção 3; e, para fechar, em 4 são apontadas as principais ilações advindas da pesquisa.

2. Português, língua pluricêntrica: teoria e prática

O estatuto pluricêntrico da língua portuguesa que se procura defender neste estudo tem como fundamento a variação linguística e o ensino do idioma no mundo, como nos propomos demonstrar, à luz da literatura, em pontos separados.

2.1. O caso da mudança linguística

O português, idioma que se formou do latim no território do Entre Douro e Minho e Galiza, rápido se dispersou para a América Latina, África, Oriente, Oceânia e, inclusive, algumas comunidades europeias de falantes de português se formaram, por conta da história imperialista e da dinâmica migratória do seu povo. Esta situação implicou mudanças, por vezes profundas, na forma de um mesmo idioma se atualizar em diversos espaços e situações.

Em contextos de maior privação das línguas dos povos nativos, o português serviu de base para a formação de outras línguas, como são os casos dos crioulos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe; em contextos mais ou menos de aproximação intercultural, assistiu-se a empréstimos mútuos entre o português e os idiomas nativos; em outros ainda, variações diatópicas específicas propiciaram a individualização de cada variedade nos diferentes quadrantes. Numa ou noutra situação, estamos perante casos distintos de mudança linguística.

A dispersão geográfica dos países de língua portuguesa acarreta consigo variação, dado que origina consigo o contacto do português com outras línguas, quer as que eram faladas quando os portugueses chegaram aos diferentes pontos do globo onde ela hoje se fala, quer as que estão ao lado e com ela conviveram e convivem (substratos e adstratos). Assim se justifica, entre outros motivos (como, por exemplo, no caso do Brasil, as sucessivas vagas migratórias que para o país fizeram convergir, ao longo dos anos, outros povos e outras línguas), por que motivo o português tem características próprias que o individualizam nos diferentes locais onde é falado (Duarte, 2016, p. 221).

3. Assume-se o léxico como sendo «a face mais visível» do contacto linguístico (Petter, 2018, p. 201).

No caso das variedades dialetais do português, aspeto que interessa salientar neste estudo, as diferenças entre uma e outra abarcam vários campos. Aliás, “a individualidade de cada variedade do português manifesta-se em todos os níveis da língua: pronúncia, grafia, gramática, léxico e as divergências podem determinar problemas de compreensão até entre os nativos” (Manole, 2013, p. 54).

A partir das formas de tratamento (e.g., *você*, *o/a Sr.*, para o português do Brasil (PB) e *tu*, *você*, *o/a Sr.*, para o português europeu (PE)), a autora ilustra as diferenças entre o PB e o PE, variantes estabilizadas. Adiante, conclui que os contextos situacional e cultural são determinantes para a compreensão, mesmo quando se trata de um mesmo idioma: para um falante brasileiro dar-se conta da forma tripartida de tratamento tem de estar exposto a essa realidade, idem para a situação contrária, por parte de um falante europeu.

Assim, no contexto internacional de ensino do português (como L1, L2, língua de herança, etc.), deve-se permitir aos alunos o contacto com outras variedades (Duarte, 2016, p. 219; Echeverría, 2020; Possenti, 1996). Ensinar a língua portuguesa em regime estrito de variante padrão, como se insiste fazer, quer nos países onde o idioma está normalizado, quer noutros, é sentenciá-lo a uma utopia de normativistas ou, no mínimo, potenciar incompreensões dentro de um mesmo idioma que se quer pluricêntrico.

2.2. O caso do ensino

Com o advento da Gramática Generativa (Chomsky, 1955, 1957, 1965 *apud* Xavier, 1991, p. 78), impulsionada por linguistas, há cada vez maior consciência da necessidade do ensino da língua portuguesa tal como ela é falada e não idealizada, até porque para a representação interna de uma gramática na mente do falante basta apenas a aquisição da língua (Chomsky, 1979/1984 *apud* Xavier, 1991, p. 79). Porém, a intenção parece continuar longe da prática escolar.

De forma particular, os PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e Timor-Leste continuam com o cordão umbilical ligado à variante europeia normalizada, de que dependem exclusivamente, desde a sua gramática a outros recursos, para o ensino da língua. Esta prática contribui para a marginalização das variedades locais, confinadas a espaços informais, i.e., longe da escola.

Casos há em que a produção de materiais escolares de língua portuguesa em África depende quase unicamente do apoio de instituições portuguesas. Em São Tomé e Príncipe, por exemplo, nota-se a intervenção direta de organizações como o Instituto Camões, Instituto Marquês de Valle Flôr, Fundação Calouste Gulbenkian e Centro Cultural Português, ante a incapacidade financeira do governo local (Araujo, 2019). Em Moçambique, a par do Instituto Camões está presente a

AIDGLOBAL, uma organização que opera na promoção da literacia e educação para o desenvolvimento e cidadania, estando a desenvolver um projeto do género em Chibuto, província de Gaza, com foco na oferta de material escolar produzido em Portugal às bibliotecas locais. Longe de condenar o esforço destas organizações, fica-se à mercê das suas vontades, havendo inclusive pouco interesse nas variedades locais da língua.

O caso do apoio brasileiro a Angola, em que “as aulas vão ser ministradas por um docente brasileiro, especialista em Língua Portuguesa”⁴, levanta burburinhos pela diferença de gramáticas entre o professor e o aluno. Ou seja, como o professor brasileiro vai ensinar a sua gramática nativa (Duarte, 2016, p. 228) a alunos educados na norma europeia? Visto de outra forma, este mesmo facto abre horizontes para uma prática letiva pluricêntrica do português. Isto é, uma variedade diferente da europeia pode ser introduzida no contexto escolar angolano. Como deve ser dado este ensino?

Sem que se tenha respostas acabadas para as questões acima levantadas, diga-se que o que não deve ser feito é confundir a mente do aluno com uma gramática com a qual não esteja familiarizada. Já basta o choque que muitos desses alunos têm à chegada à escola, sendo ensinados por pessoas estranhas, numa língua diferente da sua, uma vez terem como L1 uma língua bantu. Este é, em parte, o receio que os setores que se indignam com o apoio brasileiro têm. Então, como fica resolvida a situação?

Parece que a resolução da situação, a nosso ver, passa por uma tomada de consciência das diferenças entre as variedades do português, dentro e fora da sala de aula. Dito de outro modo, embora se possa fixar uma norma, para efeitos de ensino, o professor deve dar a conhecer aos alunos as outras maneiras existentes de se falar a língua, nos seus diversos domínios, na pluralidade dos espaços geográficos aonde a língua é falada. Até porque:

- a. “(...) o professor jamais pode deixar de valorizar a linguagem que o aluno traz para a sala de aula ou desconsiderar a possibilidade do falante de interferir na gramática e no léxico do seu idioma” (Echeverría, 2020, p. 90);
- b. “A linguagem coloquial não pode ser estigmatizada, e o contexto social deve determinar a língua utilizada” (idem);
- c. “(...) os alunos devem ser levados a adquirir conhecimento e respeito pela diversidade do uso da língua e das normas linguísticas entre culturas, grupos étnicos, regiões geográficas e papéis sociais distintos” (NTCE *apud* Echeverría, 2020, p. 90).

Como se pode ver, argumentos a favor da introdução de variedades do português no contexto escolar não faltam. Admitir este facto leva à circulação na

4. Lê-se na notícia divulgada pelo Jornal de Angola (www.jornaldeangola.ao).

sala de aula de variedades não estabilizadas, a exemplo das africanas e de Timor-Leste, até então marginalizadas, vistas como resultantes da interferência de línguas substrato na sua formação (cf. Chimbutane & Gonçalves, 2015; Duarte, 2016; Ngunga, 2012). A não inclusão destas variedades e mesmo de outras faladas em contextos de variedades normalizadas⁵ origina incompreensões nos alunos (Duarte, 2016), sobretudo quando expostos a mesma língua em contextos de ensino de português língua estrangeira (PLE).

São necessárias descrições cada vez mais adequadas de todas as variedades do português e a Universidade e os seus centros de investigação são as instituições vocacionadas para o estudo e a descrição plural da língua. E são necessárias descrições da língua em uso, e não apenas da língua padrão, na sua modalidade escrita (Duarte, 2016, p. 227).

É aqui que se insere o papel do professor de língua portuguesa, de que nacionalidade for, em qualquer país onde se encontre a ensinar a língua. O contacto com um máximo número possível de variedades do português colocará o aluno a par do que se passa, para além da variante de referência, dirimindo eventuais incompreensões advindas do contacto quotidiano com “formas intrusas” do mesmo idioma.

Nesta empreitada, “o trabalho do professor de português é caminhar junto com os alunos nesse processo de descobertas” (Castilho & Elias, 2012 *apud* Santos, 2019, p. 2240). Assim, pensamos que o professor deverá ensinar a norma oficial no país, regra na qual o aluno será avaliado em provas provinciais e nacionais, sem com isso deixar de dar conta das formas particulares de mudança da língua, no seu e no dialeto dos alunos. Para esse segundo caso, a contribuição dos alunos em contexto prático de sala de aula deve ser tida em conta e estimulada, até porque pode responder à necessidade de envolvimento da comunidade local na produção do livro (Lopes, 2000; Magona, 2020).

O professor poderá pois utilizar os próprios alunos como guias para penetrar no seu mundo sócio-cultural, na sua visão de mundo. Equipado com o conhecimento do contexto sócio-cultural e com a dimensão cognitiva do aluno, o professor poderá porventura mais acessivelmente estabelecer uma base epistemológica sobre a qual constrói significados mais próximos dos significados do aluno acedidos através da sua produção. Uma tal atuação evita, ou pelo menos reduz, possíveis riscos de incompreensão da mensagem que o aluno compõe e pretende transmitir (Lopes, 2000, p. 627).

5. Por outras variedades faladas em contextos de variedades normalizadas entenda-se por aquele conjunto de falares que o padrão não abarca, porque a fixação de qualquer norma padrão deixa de fora outros falares, mesmo em regiões de norma culta.

Além de melhor compreensão de aspetos linguísticos da disciplina de português, o aproveitamento integral da presença do aluno na sala de aula contribuirá para a sua atenção e pode ser um passo significativo para a exploração do currículo local. Pois, a disciplina de língua portuguesa não se cinge apenas no conteúdo programático de língua, cabendo nela temas transversais e saberes multidisciplinares que o professor tem o dever de “espicaçar” e estimular a todo o instante.

A participação dos alunos na descrição da língua portuguesa com formas locais de se falar poderá estimulá-los cada vez mais e criar sentimentos de pertença muito mais robustos que a herança colonial terá deixado. Não se deve esquecer que, “embora a língua que os países lusófonos partilham seja a mesma, as diferenças que existem entre as diversas variedades do português determinam a criação de identidades linguísticas nacionais e regionais bastante fortes” (Manole, 2013, p. 54). Parte destas identidades linguísticas esconde-se nas marcas regionais do falar (da ‘velha periferia’) conservadas no repositório lexical, uma riqueza a valorar e preservar.

Sobre a eficácia da presente proposta, baseado em observações anteriores, “tem havido alguns exemplos práticos que demonstram as vantagens de expor os pontos centrais de distanciamento, logo desde os níveis iniciais e não apenas nos níveis mais avançados” (Rodrigues, 2016; Stichini, 2014; QECRL, 2001 *apud* Duarte, 2016, p. 228). Até porque a língua como uso e como sistema condiciona-se mutuamente (Duarte, 2018; Lopes, 2000).

Mas essas orientações teóricas que estudam o uso (...) não produziram ainda, no caso do Português Europeu, uma descrição dos usos da língua consistente e alargada, com resultados em número suficiente, contrariamente ao que acontece no Brasil, por exemplo, onde houve mais atenção dos linguistas aos usos, sobretudo aos orais, como atestam, entre outros estudos, o manual de gramática da autoria de Maria Helena Moura Neves (2000), mas também toda a extensa produção teórica em torno do projeto NURC⁶ (Duarte, 2018, p. 2).

À luz de estudos diversos, os pontos de variação, nas variedades normalizadas (PE e PB), de entre outros, são: a nível da fonética e fonologia, a diferença nas vogais e a palatalização; a nível do léxico, um conjunto conhecido de palavras (e.g., casa de banho/banheiro, autocarro/ônibus, deitar/jogar, frigorífico/geladeira, telemóvel/celular); a nível da ortografia, diferenças que o acordo ortográfico tentou resolver, mas deixou ainda pontos em aberto; a nível morfosintático, a presença/ausência de artigo com o progressivo, a colocação dos clíticos, as formas de tratamento, o par *ter/haver*, as regências proposicionais, o emprego dos pronomes retos com função de objeto direto, o SU pronominal (frequente no PB),

6. Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta do Brasil.

a ordem dos constituintes em frases interrogativas, a diferença nas perífrases verbais (estar a + infinitivo (PE) vs. estar a + gerúndio (PB)), ausência de preposição (no *português afro-brasileiro*)⁷, construções de tópico-sujeito. Nas variedades não normalizadas, importará olhar para esses mesmos domínios (entre outros, Atanásio, 2005; Gonçalves, 2010; Wilson, 2016a) e outros derivados do contacto do português com as línguas locais (Alexandre & Gonçalves, 2018; Avelar & Galves, 2014; Gonçalves & Chimbutane, 2008; Ngunga, 2012; Wilson, 2016b).

Estão neste caso, por exemplo, as alterações que atingem constituintes com a função de objecto directo e indirecto, as novas propriedades dos verbos agentivos e inacusativos, assim como o novo formato do sintagma do complementador. Em todas estas mudanças gramaticais, ficou demonstrado que o conhecimento da gramática das LBs por aprendentes de Português como língua segunda (L2) interfere no processamento do input, dando origem a uma nova gramática do Português (cf. Gonçalves, 1990; 2002 *apud* Gonçalves & Chimbutane, 2008, p. 2, destaque nosso).

Na seção que se avizinha, com base no trabalho filológico e de recolha lexical, segue-se um apanhado de vocábulos que, embora não muito alargado, consubstancia o principal argumento deste artigo, i.e., existem formas diversificadas de designar um mesmo conceito nos diversos espaços da lusofonia, entre as variedades do português. Com esta base, defendemos a necessidade de se dar a conhecer aos alunos de português esta diversidade linguística na sala de aula.

3. Português: seu léxico, seus léxicos

Meio a recusa de acesso à sala de aula, as variedades não normalizadas “invaíram” os espaços oficiais pela imprensa e pela literatura. E por esta via as formas autóctones de falar português fazem seu percurso reivindicativo pelo reconhecimento em contextos formais.

No que à literatura diz respeito, em Moçambique, escritores como José Craveirinha, Aníbal Aleluia, Ungulani Ba Ka Khosa, Mia Couto⁸, Suleiman Cassamo, contra a barreira puritana, fizeram questão de introduzir lexemas outrora estranhos no fluxo corrente da escrita em português, na sua maioria, rebuscados das línguas moçambicanas. Com esta ação, busca-se “(...) circunscrever um universo sociopolítico e estético de raiz autóctone, em consonância, portanto, com o mecanismo de construção do *logos* da civilização identitária” (Mapera, 2019, p. 285).

7. Para um aprofundamento do conceito de *português afro-brasileiro*, leia-se Lucchesi, D.; Baxter, A. & Ribeiro, I. (Orgs.) (2009). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA.

8. “A fisionomia da escrita deste autor não parece o resultado de uma sobreposição *directa* de diferentes línguas, cuja interferência determina, por exemplo, o nascer de um vocábulo. Possivelmente não será no interior das palavras que irá situar-se este tipo de sobreposição; as interferências poderão existir, por exemplo, não num âmbito morfológico, mas semântico ou sintático, o que parece convocar de imediato a ideia de *tradução*” (Brugioni, 2011, p. 200).

Em *O Regresso do Morto*, de Suleiman Cassamo, a título de exemplo, são abundantes expressões que se afeiçoam estranhas ao mosaico da língua portuguesa nos ditames cultistas (cf. (1)). N. Ngomane (comunicação pessoal, dezembro 4, 2020) justifica o seu emprego com a necessidade de traduzir realidades culturais cuja língua portuguesa não conhece, ou seja, não encontra expressões para designar, e se o faz, não o faz em igualdade de circunstâncias.

A maior parte destas histórias que ele [Aníbal Aleluia] narra tem sempre uma componente que se fica a dever à tradição autóctone porque não tem tradução para a língua portuguesa, a língua portuguesa ainda não conhece as nossas realidades. Há várias realidades bantu que a língua portuguesa desconhece e há outras realidades bantu que a língua portuguesa até pode ter tido contacto, mas é incapaz de traduzir. O Aníbal Aleluia faz uma inserção direta de empréstimos dessas línguas (N. Ngomane, cp, dezembro 4, 2020)⁹.

Embora haja empréstimos das línguas nacionais com equivalentes na língua portuguesa, é, em boa parte, aceitável a hipótese de Nataniel Ngomane (cf. (2)), sendo esta uma forma encontrada de resgate da ‘memória cultural’ bantu de que os falantes são originários.

Quadro 1. Exemplo de expressões de origem bantu na prosa literária moçambicana
(cf. Cassamo, 1997)

<i>mbunhar</i>
<i>mufanas</i>
<i>nholo</i>
<i>(ti)ndzava</i>
<i>xicuembo</i>

Quadro 2. Exemplo de expressões de difícil tradução para o contexto português
(cf. Cassamo, 1997: 29)¹⁰

<i>gaiça</i>
<i>mucume</i>
<i>nkeka</i>

9. Estrato de uma aula virtual oferecida na Universidade Federal de São Paulo, subordinada ao tema ‘Uma problematização da literatura moçambicana: das origens à atualidade’.

10. “Nyeleti guardava para Foliche, o mais velho filho de Mahomo, seu corpo xonguile, de se partir e se juntar no andar de antílopes. Foliche voltava um dia feito gaiça. De Foliche, das suas malas e fardos de gaiça, o pai da Nyeleti queria fato e gravata, sapatos e hop-stick. Dele viria o mucume, o lenço para a Mabana, a mãe da Nyeleti, a nkeka e o frasco de rapé para a velha Magugu, mãe do pai de Nyeleti” (Cassamo, 1997, p. 29, destaque nosso).

Os (*ma*)*gaiça* “diz-se dos regressados das minas de África do Sul (Jone), que traziam consigo fardos e malas de roupa com os quais aliciavam as famílias para casarem suas filhas menores” (Mapera, 2019, p. 280). Esta expressão, como outras, está revestida de um contexto histórico-cultural que convoca o saber enciclopédico, o conhecimento partilhado, para o seu escrutínio pela comunidade linguística.

No mesmo diapasão, outras expressões entraram na pilha do léxico do português moçambicano por via da imprensa escrita (Reite, 2013), destacando-se, para o efeito, dois processos – *empréstimo das línguas bantu para o português e expansão de sentido*¹¹ (cf. (quadro 3). A recolha de Reite (2013) é exaustiva e incide sobre os jornais de maior tiragem e abrangência territorial, designadamente, *Notícias, O País, Diário de Moçambique, Savana e @Verdade*¹².

Quadro 3. Exemplo de palavras que entraram para o léxico do português moçambicano por via da imprensa escrita (cf. Reite, 2013)

Empréstimo das línguas bantu	Novo valor semântico
<i>xitique</i>	
<i>mamana</i>	<i>chapa</i>
<i>mahungo</i>	<i>chapeiro(s)</i>
<i>txopela</i>	<i>barraca</i>
<i>ndzava</i>	<i>patamar</i>
<i>nyanyana</i>	<i>estruturas</i>
<i>mwahuri</i>	

“*Xitique* é um exemplo de um empréstimo motivado pela falta de referências adequadas no léxico português para se referir às realidades socioculturais moçambicanas e faz parte de um *vocabulário especializado*¹³” (Petter, 2008 *apud* Reite, 2013, p. 40) que significa a tradição de estabelecer um sistema de poupança e crédito. *Chapa*, por sua vez, de, no PE, “peça achatada de metal fundido,

11. A expansão de sentido manifesta-se pelo uso de palavras do PE com novo valor semântico. “(...) é possível que se possa falar de uma extensão de sentido que também ocorre em Portugal mas que está a ir mais longe em Moçambique” (Reite, 2013, p. 55).

12. Um projeto anterior, iniciado em 2008 através de um acordo assinado entre o Instituto Camões e a Universidade Eduardo Mondlane, baseado na imprensa escrita e falada, reúne neologismos coletados nos jornais “@Verdade”, “Savana”, “O País”, “Notícias”, “Diário de Moçambique”, “Zambeze”, “Domingo” e “Horizonte”, em pouco mais de 800 expressões, e tem por designação Observatório de Neologismos do Português de Moçambique (ONPM).

13. Refere-se às expressões usadas para designar realidades socioculturais específicas do contexto moçambicano.

moldado ou batido, com configuração e espessura próprias para a produção de determinados objetos”¹⁴, passou a designar o transporte semicolectivo em Moçambique, vulgo *chapa-100*.

Há um considerável número de publicações científicas, dentre dicionários, teses, dissertações e artigos, que dá conta de palavras das línguas moçambicanas integradas no repositório do português de Moçambique, algumas das quais sob designação de ‘moçambicanismos’ (cf. Dias, 2002; Lopes, Siteo & Nhamuende, 2002). Parte dessas palavras encontra-se sistematizada em Vocabulário Ortográfico Moçambicano da Língua Portuguesa (VOMOLP), no quadro do Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa, que o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) tem vindo a dinamizar por conta do Acordo Ortográfico do português¹⁵ de 1990.

Os dicionários de Dias (2002) e Lopes, Siteo & Nhamuende (2002) sobre moçambicanismos têm sido alvo de consulta quase obrigatória quando se fala de léxico de origem bantu no português em Moçambique, asseverando o seu grau de uso entre os falantes. Trata-se de repositórios de vocábulos sobre a culinária, a flora, a fauna, os rituais, etc. de fácil designação nas línguas locais.

Fenómeno curioso tem que ver com um conjunto de expressões usadas para designar um mesmo conceito nas variedades do português, consoante o “gosto” do falante e a “cultura” local (cf. quadro 4). Esta dispersão lexical em torno de um conceito é uma prova da riqueza da língua portuguesa assente nas especificidades dos seus dialetos e na identidade dos seus falantes, sendo a identidade um importante fator para a vida individual e coletiva (Santos, 2015).

Quadro 4. Exemplo de expressões usadas para designar um mesmo conceito nas variedades do português

<i>chapa</i> (Moç.) ~ <i>candongueiro/táxi</i> (Angola) ~ <i>ônibus</i> (Brasil) ~ <i>autocarro</i> (Pt.)
<i>caneca/cerveja a copo</i> (Maputo) ~ <i>chopi</i> (Rio de Janeiro) ~ <i>imperial</i> (Lisboa) ~ <i>fino</i> (Porto) ~ <i>balão</i> (Funchal)
<i>candongueira</i> (sul de Moç.) ~ <i>flexador/a</i> (norte de Moç.) ~ <i>zungueira</i> (Angola) ¹⁵ ~ <i>palaiê</i> (STP) ~ <i>quitandeira</i> (Brasil) ~ <i>vendedor/a ambulante</i> (Pt.)
<i>dumbanengue</i> (Maputo) ~ <i>zunga</i> (Angola) ~ <i>mercado</i> (Portugal)
<i>barraca</i> (Moç.) ~ <i>kitanda</i> (STP) ~ <i>café</i> (Pt.)
<i>xiphêfo</i> (Moç.) ~ <i>candeeiro</i> (Pt.) ~ <i>abajú</i> (Brasil)

Moç. = Moçambique; Pt. = Portugal; STP = São Tomé e Príncipe

Fonte: o autor, de um trabalho de campo

14. In Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-12-09 08:10:26]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/chapa>.

15. <https://voc.iilp.cplp.org/index.php?action=von&von=mz>

Pensamos que as múltiplas formas de se referir a um mesmo conceito não colocam em causa o ‘princípio da univocidade’¹⁶ uma vez que cada uma delas melhor se adequa ao contexto da respetiva variedade, consoante os ditames socioculturais da comunidade de falantes. A par disso, falaríamos de palavras do PE que ganharam outras conotações, por vezes até pejorativas (e.g., *bicha* (Moç. ok | Brasil *), *rapariga* (Pt. ok | Brasil *)), conforme o contexto socio-espacial, que se impõe o aluno de português conhecer.

Diante desta realidade, urge fixar um ‘vocabulário compartilhado’¹⁷ a constar dos manuais de ensino de PLE/PL2 e que seja do domínio do professor de português. Pensamos este ser um contributo valioso para os fazedores de políticas educativas, pedagogos, didatas, produtores de manuais escolares e todos os defensores da língua portuguesa, no sentido de repensarem as suas práticas, à luz da pluricentricidade da língua.

4. Considerações finais

O ensino do português, na perspetiva pluricêntrica da língua, mostra-se desafiante para os professores, alunos, pais e encarregados de educação, produtores de manuais escolares e todos os responsáveis pelo desenho de políticas linguísticas, uma vez requerer uma mudança de paradigmas. Neste estudo, propomos a introdução de variedades da língua na sala de aula a partir do léxico, a face exposta da mudança linguística. Assim, as questões da *II Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, Língua Portuguesa Global – Internacionalização, Ciência e Inovação* encontram resposta, em parte, na proposta de implementação de uma política multilateral de ensino da língua portuguesa L2 e língua estrangeira em estrita observância da pluricentricidade da língua e inclusão das suas variedades.

Com a resposta ora avançada não se quer esgotar um tema que se mostra atual e de intervenção pluridisciplinar. Queremos sim advogar um trabalho muito mais alargado de recolha dialetal nos países de expressão portuguesa para um conhecimento cada vez melhor das suas variedades, sobretudo, as que tiveram menor enfoque neste estudo, particularmente as de Cabo Verde, Guiné-Bissau e Timor-Leste.

As variedades do português partilham conceitos expressáveis consoante a realidade sociocultural de cada espaço, com os quais expressam a identidade dos

16. Diz que “cada conceito deve ser designado por uma única expressão” (Barros, 2007, p. 406).

17. “É usado como termo para definir palavras usadas por mais de que uma pessoa ou mais do que um grupo restrito de pessoas e que se usa dentro de uma comunidade linguística ou em várias comunidades linguísticas” (Reite, 2013, p. 39).

seus falantes, um direito que o princípio linguístico os assiste (cf. Fonseca, 2010, 2019; N. Ngomane, cp, dezembro 4, 2020; Santos, 2015). Aliás, “uma das razões que torna mais discutível o uso do termo ‘lusófono’ para designar os países africanos de língua oficial portuguesa é que ele faz tábua rasa da sua realidade linguística” (Gonçalves, 2012, s.p).

Ignorar as variedades do português na sala de aula:

– É também negar as identidades linguísticas dos seus falantes e espaços e abrir um precedente de larga escala;

– É compactuar com a velha apologia europeia (‘velho centro’) da assimilação que desterrou cidadãos africanos (‘velha periferia’) e não deixou nem a si, nem ao colonizador, na «terra prometida» (cf. Brugioni, 2011, p. 196);

– É anuir a “(...) perspectiva centralizadora, patrimonialista e impositiva” (Farraco, 2011 apud Gonçalves, 2012, s.p) da lusofonia.

Agradecimentos

Parte das colocações apresentadas neste artigo foram partilhadas nas *Xas Jornadas da Língua Portuguesa* (Universidade Pedagógica de Maputo, 19 e 20 de setembro de 2019) e no *Colóquio ‘À Letra – Novas Vozes do Português’* (Universidade do Porto, 9 de dezembro de 2020), abrindo espaço a comentários e questionamentos de vária ordem, por parte dos participantes, que em muito contribuíram para o seu aperfeiçoamento. O mesmo é, em parte, resultado do apoio dado pela Fundação Calouste Gulbenkian (processo nº 234957) ao seu autor para frequentar o Doutoramento em Ciências da Linguagem na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal (2019-), pelo que somos gratos às pessoas e instituições que prestaram a sua contribuição.

Referências

Alexandre, N. & Gonçalves, R. (2018). Language contact and variation in Cape Verde and São Tomé and Príncipe. In: L. Álvarez-López; J. O. de Avelar & P. Gonçalves (Eds.), *The Portuguese Language Continuum in Africa and Brazil* (pp. 237-265). Amsterdam: John Benjamins.

Araujo, G. A. de. (2019). Há uma política linguística para o português em São Tomé e Príncipe? Manuscrito, inédito.

Atanásio, N. (2002). *Ausência do artigo no português de Moçambique: análise de um corpus constituído por textos de alunos do Ensino Básico em Nampula* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em 15 de dezembro de 2020 em <https://hdl.handle.net/10216/53818>.

Avelar, J., & Galves, C. (2014). O Papel das Línguas Africanas na Emergência da Gramática do Português Brasileiro. *Linguística*, 30(2), 241-288.

Barros, L. A. (2007). Estruturas morfossintáticas e léxico-semânticas dos termos da dermatologia. In: A. N. Isquerdo & I. M. Alves (Orgs.), *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, Vol. III* (pp. 397-407). Campo Grande: UFMS/São Paulo: Humanitas.

Brugioni, E. (2011). Observações sobre a escrita literária de Mia Couto: apontamentos para uma reflexão crítico-epistemológica. In: C. Flores (Org.). *Múltiplos Olhares sobre o Bilinguismo* (pp. 191-208). Universidade do Minho: Centro de Estudos Humanísticos.

Cassamo, S. (1997). *O regresso do morto*. Alfragide: Editorial Caminho.

Crespo, N. et al. (2020). *O Essencial sobre a Língua Portuguesa como Ativo Global*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Dias, H. N. (2002). *Minidicionário de moçambicanismos*. Maputo: edição da autora.

Duarte, I. M. (2016). Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira? In: C. A. B. de Andrade; G. Micheletti & I. R. Seara (Orgs.). *Memória, Discurso e Tecnologia* (pp. 217-236). São Paulo: Terracota Editora.

Duarte, I. M. (2018). Vantagens de uma gramática de usos para o Português Europeu. Alguns exemplos de análise de expressões extraídas de usos orais informais. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (4), 1-17.

Echeverría, S. A. (2020). O ensino de português como língua de herança nos Estados Unidos: para um ensino integrado. *Portuguese Language Journal* 14, 78-95.

Fonseca, A. M. (2010). O lugar do outro: representações da identidade nas narrativas de Mia Couto e José Eduardo Agualusa. *Diacrítica* 24(3), 237-264.

Fonseca, A. M. (2019). (Re)configurations of Identity: Memory and Creation in the Narrative of Mia Couto. In: S. P. Khan, M. P. Meneses & B. E. Bertelsen (Eds.). *Mozambique on the move: challenges and reflections* (pp. 135-152). Leiden/Boston: Brill.

Gonçalves, P. (2010). *A Génese do Português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Gonçalves, P. (2012, February). Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia. In: *Comunicação apresentada no II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA HISTÓRICA—Homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho*. São Paulo.

Gonçalves, P. & Chimbutane, F. (2015). Assimetrias da Mudança Linguística em Contextos Pós-coloniais: o caso do português e das línguas bantu em Moçambique. In: P. Gonçalves & F. Chimbutane (Orgs.). *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: em direção a uma coerência entre discurso e prática* (pp. 77-101). Maputo: Alcance Editores.

Lopes, A. J. (2000). Em direção ao primeiro léxico de usos do português moçambicano. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, (3), 621-632.

Lopes, A. J., Siteo, S. J., & Nhamuende, P. J. (2002). *Moçambicanismos: para um léxico de usos do Português Moçambicano*. Maputo: Imprensa Universitária/UEM.

Magona, V. (2020). Produção do livro escolar em línguas africanas: o caso da ADPP-Moçambique. *Multilingual Margins: A journal of multilingualism from the periphery*, 7(1), 48-68.

Manole, V. (2013). Uma língua, várias culturas: algumas reflexões sobre os aspetos sociolinguísticos na localização em português brasileiro e em português europeu. *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées*, 6(Suppl.), 53-63.

Mapera, M. J. C. (2019). O regresso do morto: regresso à desgraça de Suleiman Cassamo. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 6(1), 279-287. DOI: <https://doi.org/10.21814/rlec.388>.

Mateus, M. H. M. (2003). Variação e variedade: o caso do Português. *Folha de Linguística e Literatura*, 6, 2-5.

Mussalim, F. et al. (2012). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora.

Ngunga, A. (2012). Interferências de Línguas Moçambicanas em Português falado em Moçambique. *Revista Científica Da UEM, Letras E Ciências Sociais*, 1(0), 7-20.

Petter, M. M. T. (2018). Por que estudar línguas africanas no Brasil? *Revista Extraprensa*, 11(2), 197-210.

Possenti, S. (1996). *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Reite, T. (2013). *À descoberta de particularidades no português de Moçambique: explorações quantitativas e comparativas* (Dissertação de Mestrado). Universitetet i Oslo.

Santos, D. (2015). Portuguese language identity in the world: adventures and misadventures of an international language. In: E. Khachaturyan (Ed.), *Language-Nation-Identity: The questione della lingua in an Italian and non-Italian context* (s.p). Cambridge Scholars Publishing.

Santos, M. B. (2019). Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. *Fórum Linguístico*, 16(4), 4229-4249. Doi: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n4p4229>.

Xavier, M. F. (1991). Gramática Generativa: um projecto de investigação em linguística. In: M. H. Campos & M. F. Xavier. *Sintaxe e Semântica do Português: textos complementares* (pp. 77-110). Lisboa: Universidade Aberta.

Wilson, F. D. (2016a). Variação fonológica do Português Oral de Lichinga: análise de estruturas fossilizadas. *M'fundo*, 01, 75-92.

Wilson, F. D. (2016b). *Análise Autossegmental de Obstruintes no Português do Norte de Moçambique: um modelo de oposições privativas [±voz]* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido em 15 de dezembro de 2020 em <https://hdl.handle.net/10216/84445>.

Data receção: 16/12/2020
Data aprovação: 08/03/2021