

Pedagogia do léxico: variedades não-europeias como recurso para o ensino e aprendizagem de português/L2 em Moçambique

Resumo

A comunidade de falantes do português tem estado a crescer significativamente, projetando a língua para instrumento de comunicação de importantes organismos internacionais. Não obstante, o franco crescimento do português em número de falantes acarreta consigo uma variação enorme. Com ela, crescem os preconceitos em relação às variedades minorizadas (BELMAR & PINHO, 2020), a discriminação social pela língua e a marginalização das variedades não-europeias (VNE) no ensino. Ao nos propormos estudar as VNE do português em Moçambique fazemo-lo com o objetivo de: *a.* ver incluídas no ensino as VNE do português, numa perspetiva contrastiva, identitária e pluricêntrica; *b.* propor uma didática de ensino do português ajustada ao contexto de L2 em Moçambique; e, *c.* sugerir a criação e integração no meio escolar do vocabulário compartilhado da língua portuguesa. Com base no método filológico e na recolha de amostras dialetais, nos últimos sete anos, foi constituído um *corpus* que serviu de instrumento de análise linguística aplicada ao ensino de português/L2 em Moçambique. A discussão faz-nos propor o método contrastivo de ensino do léxico para o contexto de português/L2, em Moçambique, e um vocabulário compartilhado da língua para o seu auxílio.

Palavras-chave: português; VNE; léxico; ensino.

1. Introdução

A língua portuguesa tem estado a assistir a uma evolução impressionante da população, estimada em pouco mais de 250 milhões de falantes, número que se espera dobrar no final deste século, face às projeções demográficas de Angola e Moçambique (CRESPO *et al.*, 2020). Todavia, estes falantes encontram-se em países dispersos um do outro, com realidades sócio-históricas distintas, clamando por tratamentos condizentes com as especificidades de cada um, uma situação nem sempre acompanhada, pelo menos, a nível educacional¹.

No caso dos países de expressão portuguesa em África e Timor-Leste (doravante TL), o português convive com línguas locais que lhe impõem mudanças e variações decorrentes do contacto linguístico, diante das quais a escola não se deve mostrar

¹ “Lembro, em primeiro lugar as regiões e os países onde se acolhem essas variedades, ou seja, onde se encontra o Português no mundo: Portugal e Brasil têm-no como língua nacional. Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe e Timor, como língua oficial e de escolarização. Em Goa e em países de emigração portuguesa na América e na Europa o Português é falado e aprendido como língua segunda” (MATEUS, 2003: 3).

indiferente. Porém, o que se assiste é “uma abordagem lusitanizante da língua, com forte apego às normas escolares do português europeu e negação da existência de uma norma local” (ARAÚJO, 2019: s/p), acentuando atitudes discriminatórias em desfavor das variedades locais e de seus falantes.

Em Moçambique, escopo do estudo que nos propomos desenvolver, a discussão sobre as variedades não-europeias (VNE) do português encontra-se meio-adormecida, embora se reconheça a emergência do Português de Moçambique (PM)² (STROUD, 2011; LOPES, 2004; GONÇALVES, 1996). Acontece que a norma europeia do português (PE) foi assumida como oficial e de ensino desde a independência do país, em 1975 (LOPES, 2004; GONÇALVES, 1996), por um lado, e, por outro, desde 2003, as línguas locais são integradas no ensino, em regime bilingue, de uma experiência bem-sucedida na década de 1990 (AUTOR, MANUEL & BAHULE, 2019; CHIMBUTANE, 2011), dominando a atenção dos académicos.

A desatenção pelas variedades da língua não é uma situação exclusiva de Moçambique. Para que se tenha uma imagem, só na década de 1980 é que a perspectiva variacionista da língua passou a figurar entre as gramáticas do português publicadas em Portugal (BATORÉO, 2014). Em primeiro, foi admitida a variedade nacional brasileira (PB), em MATEUS *et al* (2003 [1983]), e, só depois, as variedades africanas, especificamente as faladas em Angola e Moçambique, em RAPOSO *et al* (2013).

Atualmente, apenas as variedades normalizadas do PE e do PB são reconhecidas no ensino, nos seus respetivos países, e não só, excluindo-se uma gama variadíssima de formas de atualização do mesmo idioma face às especificidades geográficas, sociais, estilísticas, económicas, culturais, etc. dos seus falantes. Embora haja este reconhecimento, é do entendimento geral que este debate não se encontra fechado nesses países (e. o., DUARTE, 2018; BARBOSA, PAIVA & RODRIGUÊS, 2017; FARACO, 2015; MATEUS, 2003).

(...) muitas das descrições gramaticais que temos para o PE têm por base quase exclusivamente a variedade padrão, um registo escrito e formal, e em muito menor proporção, a língua falada informal e quotidianamente, poucas vezes considerando a variação e só em certas áreas da descrição linguística (DUARTE, 2018: 4).

Mesmo no interior do sistema escolar, avançamos muito pouco. Nas práticas escolares cotidianas, ainda predomina uma concepção mais tradicional da variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do

² “O chamado PM ‘instruído’ segue, em geral, as principais regras gramaticais do PE, com diferenças periféricas na sintaxe e naturalmente com diferenças mais acentuadas no léxico, no estilo e no discurso” (LOPES, 2004: 56).

errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos (FARACO, 2015: 20).

Nas entrelinhas das elaborações aqui transcritas jaze a necessidade de um maior acompanhamento e estudo sobre as variedades do português, desprendidas da norma europeia, sendo por aí que se manifesta realmente a língua (enquanto *sistema*) na esfera social (dominada por *usos*). É, de resto, este o legado da linguística moderna e do enfoque descritivista dos seus mentores, aplicável ao ensino da língua.

Retomamos esta discussão apoiados no interesse de vários linguistas (entre outros, AUTOR, em prep.; ECHEVERRÍA, 2020; FARACO & ZILLES, 2017; DUARTE, 2016; ZILLES *et al.*, 2015; MUSSALIM *et al.*, 2012; VELOSO, 2007) em: *a.* ver inclusas no ensino as VNE do português, numa perspetiva contrastiva, identitária e pluricêntrica; *b.* propor uma didática de ensino do português ajustada ao contexto de L2 em Moçambique; e, *c.* sugerir a criação e integração no meio escolar do vocabulário compartilhado da língua portuguesa.

Nesta luta pela erradicação (ou diminuição) do *preconceito normativo*³, servimo-nos da mesma questão também refletida por VELOSO (2007): “como integrar a possível co-existência, na sala de aula, de diversas variedades não-europeias da língua?” (p. 263). A nossa proposta de discussão tem a particularidade de incidir sobre o nível do léxico, fazendo-se valer das “novas” palavras que vão nascendo na língua com as cores moçambicana, africana e timorense.

O interesse pelo caso particular de Moçambique, justifica-se por três razões: *a.* são faladas neste país parte das VNE do português excluídas do contexto escolar; *b.* o português é predominantemente L2, mas ensinado com recursos didáticos preparados para o contexto de ensino de língua materna (L1); e *c.* situam-se neste espaço VNE do português menos estudadas e, por conseguinte, minorizadas. O *corpus* de suporte foi construído tendo como principais recursos metodológicos o método filológico e a recolha de amostras dialetais, nos últimos sete anos, em que recebemos vários estudantes recém-ingressados ao ensino superior e interagimos com falantes de VNE do português.

Tal como DUARETE (2019) conclui, de um estudo em que propõe estratégias a seguir na formação de professores de Português Língua Estrangeira (PLE) na Universidade do Porto, “há um percurso de investigação a fazer no que diz respeito à

³ O termo *preconceito normativo* é extraído de VELOSO (2007: 263), quem constata ser muito acentuado em alunos de português/L1, universitários, em Portugal.

pluricentricidade da língua portuguesa, porque *é preciso conhecê-la melhor, descrever as diferentes variedades e confrontá-las, de muitos pontos de vista*” (DUARETE, 2019: 56, nosso destaque). A presente proposta de estudo caminha nesta direção.

2. A variação social da língua

Os linguistas advogam que um mesmo falante não fala do mesmo modo a todo o instante, variando de formas de falar conforme as circunstâncias, os interlocutores, o estado de espírito, etc. e que as comunidades de fala não são formadas por blocos homogêneos de falantes. Dar esta afirmação por certa implica admitir também que uma mesma língua é falada de diversas maneiras, i.e., obedece à variação linguística (e. o., MUSSALIM *et al.*, 2012; MATEUS, 2003).

Decorrente deste conhecimento, FARACO & ZILLES (2017) equiparam os falantes de uma língua a um *camaleão linguístico*, na medida em que estão permanentemente em mudança e variação nas formas de falar. Desta feita, os autores concluem que os falantes “dominam não apenas uma, mas muitas das *variedades sociais da língua*” (FARACO & ZILLES, 2017: 36, nosso destaque). E então, o que são variedades sociais da língua?

As variedades sociais da língua têm que ver com grupos sociais ou comunidades de fala, uma vez estes dispõem-se em “camadas” ou estratos, razão pela qual também são designadas por *variação diastrática* da língua (ALKIMIM, 2012: 34; MATEUS, 2003: 4). Por outras palavras, quando aspetos externos à língua ditam variações nela, o que está em causa “é a *variação social* da língua, isto é, as diferenças que a língua apresenta de acordo com *variáveis sociais* como classe socioeconômica, grau de escolarização, idade, sexo, ambiente rural ou urbano etc.” (BAGNO, 2015: 210, destaque no original). E como estes aspetos estão permanentemente imbricados com a nossa vida, há variação da língua enquanto estivermos organizados em sociedade⁴. Eis a razão pela qual a variação assume uma posição de relevo na linguística moderna (cf. MUSSALIM *et al.*, 2012: 16).

Um fator importante de variação da língua diz respeito à mobilidade dos falantes. Ao deslocarem-se de um lugar para o outro, as pessoas levam consigo parte

⁴ A propósito dessa relação indissociável entre língua(gem) e sociedade, o linguista francês Antoine MEILLET, na sua aula inaugural no *Colège de France*, em 1906, considera que: “ora, a linguagem é, eminentemente, um fato social. Tem-se, frequentemente, repetido que as línguas não existem fora dos sujeitos que as falam, e, em consequência disto, não há razões para lhes atribuir uma existência autônoma, um ser particular” (MEILLET, 1928 *apud* ALKIMIM, 2012: 24).

dos seus pertences e, indispensavelmente, a sua língua. Desta forma, a língua que migra entra em contacto com a(s) língua(s) falada(s) do local de chegada, originando fenómenos linguísticos diversos, tendo em conta as especificidades dos encontros (NGUNGA, 2009).

Do que se sabe da expansão portuguesa, 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, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (STP); em contextos mais ou menos de aproximação intercultural, assistiu-se a empréstimos mútuos entre o português e os idiomas nativos, tal se assistiu em países como Angola, Moçambique e TL; em outros ainda, variações diatópicas específicas propiciaram a individualização de cada variedade nos diferentes quadrantes.

Mas as palavras também mudam de significado, as frases alteram a sua construção, o léxico acolhe novas entradas e deixa cair outras que já lhe não interessam. E aqui entra o contacto com outras línguas e com outras realidades socioculturais. É difícil separar estas duas ordens de causas. Com o contacto com outras culturas vêm as palavras. Lembremos a importância das palavras que entraram no Português pelo contacto, no Brasil, com as línguas autóctones e com as línguas das comunidades emigrantes (alemão, japonês, holandês e quantas mais). E em África, a entrada de tantos empréstimos das línguas nacionais africanas. E na Ásia, as palavras que emigraram para o Português vindas de tantas regiões com que os navegadores tomaram contacto nessa parte do mundo. Naturalmente, dentro da Europa, as línguas de prestígio também contribuíram para uma transformação enriquecedora do léxico. Nem precisamos de citar a palavra ‘chapéu’ e lembrar o tempo em que o francês era língua de cultura, porque dia a dia vamos integrando palavras que vêm escondidas na tecnologia importada do inglês, e hélas, não só na tecnologia mas em muitos campos da nossa vivência diária (MATEUS, 2003: 4, nosso destaque).

No que aos empréstimos diz respeito, como referido em linhas anteriores, destaca-se a “contribuição do Árabe, sobretudo no campo do léxico e em algumas pronúncias particulares” (MATEUS, 2003: 2) que passaram a caracterizar o português. Porém, não foi a língua portuguesa a única beneficiária de entradas lexicais. As línguas africanas também se apropriaram largamente de vocábulos do português e não só. Em relação às línguas moçambicanas, a título de exemplo, o acervo de origem portuguesa é enorme (cf. tabela 1). Estas palavras exprimem a vontade dos povos nativos de acompanhar e experienciar a tecnologia, os sabores, as trocas comerciais, institucionais, patrimoniais, etc. de outras latitudes.

TABELA 1.
Empréstimos nominais do português para as línguas bantu de Moçambique

Ciyaawo	Xichangana	Emakhuwa-enahara
baasi < base militar	sã < maçã	etoroku < troco
basúuka < bazuca	sinora < cenoura	kalapiñteero < carpinteiro
mulutéelo < morteiro	pirimu < primo	oshipiritaale < hospital
n'tiyadoóle < metralhadora	titiya < tia	epeneu < pneu
cíci < giz	padirinyu < padrinho	esikatta < escada

Fonte: NGUNGA (2009: 189-190), para ciyaawo; GONÇALVES & CHIMBUTANE (2015: 82), para xichangana; VAN DER WAL (2009: 25), para emakhuwa-enahara

Neste processo de incorporação de lexemas da língua importadora na língua de chegada, as palavras sofrem processos linguísticos de adaptação à nova estrutura gramatical, destacando-se a obrigatoriedade da formação de sílabas CV(V) quando migrantes para as línguas moçambicanas do grupo bantu (cf. AUTOR & MAGONA, em prep.). Não isentas, muitas vezes, de interferências linguísticas (DUARTE, 2016; NGUNGA, 2012; MATEUS, 2003; GIRARD, 1975), as VNE do português tendem a espelhar fenômenos de mudança a vários níveis, passando pela “pronúncia, grafia, gramática, léxico e as divergências podem determinar problemas de compreensão até entre os nativos” (MANOLE, 2013: 54, nosso destaque). Sobre os problemas derivados da variação, parece não haver uma posição unificada entre os autores:

As explicações ficaram sujeitas a duas alternativas: (i) as variantes pertencem a diferentes sistemas linguísticos coexistentes na mesma comunidade de fala e a alternância entre elas não passa de um exemplo de mistura dialetal ou de uma mudança de código; (ii) as variantes se substituem uma a outra livremente (variantes livres), constituindo, portanto, fenômeno secundário, de pouca relevância para o estudo da gramática de uma língua” (CAMACHO, 2012: 63).

Sem tomar partido de uma ou de outra posição, por enquanto, olhemos para alguns casos particulares do nível fonético-fonológico das variedades de Moçambique. Os dados são reaproveitados do trabalho de tese de mestrado sobre obstruintes (AUTOR, 2016).

Da análise da perda de vibração glótica em consoantes obstruintes por parte de falantes adultos nativos de dialetos do Português do Norte de Moçambique (PnM), conclui-se que as oclusivas apresentam um quadro preferencial de desvozeamento, com um índice global de pouco mais de ¼ (399/1468) de segmentos desvozeados, em casos como os que se atestam em (1). Além dos contextos linguísticos atestados como favoráveis à perda de vibração glótica ([dorsal], ataque inicial, CCV e átono), a escolaridade do falante – que, como se viu, é de índole social e não linguístico –, “atesta que quanto menos escolarizados os sujeitos maior é a possibilidade de produzir

oclusivas desvozeadas” (AUTOR, 2016: 103), afastando, assim, essas formas dialetais para grupos marginalizados, no caso, os menos escolarizados.

(1) (a) <i>banana</i>	/bɐ' nɐnɐ/ ⁵	→	[b̥]anana
(b) <i>sandália</i>	/sɐ̃' dajɐ/	→	san[d̥]ália
(c) <i>gravata</i>	/grɐ' vatɐ/	→	[g̥]ravata

Para esses casos de variação alofónica em oclusivas [-soan, -cont] /b d g/ → [b̥ d̥ g̥] assiste-se a uma neutralização do valor de [voz] do nó LARÍNGEO, partindo-se de uma fase de instabilidade para uma fase estável ou vice-versa, a maioria dos falantes convivendo com a flutuação ao longo da vida, variando em função do momento conversacional (formal *vs.* informal, mais tenso *vs.* menos tenso, discurso falado *vs.* discurso escrito, etc.) (AUTOR, 2016: 91).

Decorrente disto, assiste-se à transposição das características fonético-fonológicas do PM para a escrita dos falantes (SAGUATE, 2017), colidindo com as normas emanadas pelo dialeto padrão na escola. A imagem que se segue é disto exemplo.

IMAGEM 1.
Reprodução de marcas fonético-fonológicas do PM na escrita

⁵ As transcrições-alvo (entre //) são as apresentadas pelo “Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>”, consultado em junho de 2016. As produções consideradas desvozeadas são baseadas unicamente no ouvido humano, não tendo se feito qualquer avaliação acústica.



Fonte: Rede social WhatsApp

Os casos de variação do PnM aqui apresentados demonstram as características que o português tem vindo a ganhar na região, muitas vezes motivado pelo seu contacto com as línguas locais, sem descurar outras variáveis, quer linguísticas, bem como sociais. Estas marcas têm originado, não obstante, julgamentos sociais dos seus falantes, manifestados sob a forma de *bullying*, discriminação social, injúria, etc., muito presentes na escola e nas redes sociais.

3. Preconceito linguístico e discriminação social

O preconceito linguístico⁶ é, muitas vezes, a face exposta das VNE do português, marginalizadas e negadas o direito de participar na vida ativa dos cidadãos (na escola, no emprego, na media, etc.). Mudar esta concepção mental e social é um ato de cidadania e construção democrática que os linguistas, de forma particular, se veem

⁶ Para um melhor entendimento conceitual, que não é, por razões óbvias de limitação de espaço, objeto de trabalho nosso, recomenda-se BAGNO (2011).

empenhados. Esta aposta, no seu entender, passa pelo ensino das variedades da língua na sala de aula.

Em *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino* é notória esta preocupação por parte dos autores. Na introdução do volume, os organizadores reconhecem que “a língua continua sendo forte elemento de discriminação social, seja no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e aos serviços públicos em geral (serviços de saúde, por exemplo)” (ZILLES *et al.*, 2015: 8). Trata-se de uma flagrante violação dos universais linguísticos que reconhecem a igualdade de funções entre as línguas e suas variedades.

Os falantes do dialeto do PnM, sumariamente descrito em linhas anteriores, têm sido alvo de formas de discriminação social pela variedade que falam. São por isso rotulados «xingondo», «maquelimane», «da província», entre outras expressões usadas para os segregar. Por via disto, esta variedade é minorizada, embora a L1 dos seus falantes, o emakhuwa (P.31), seja a língua maioritariamente falada no país, sendo a sua comunidade estimada em 5.813.083 de integrantes (INE, 2019).

As línguas minorizadas são frequentemente associadas com a vida rural, com o facto de não fazerem parte da modernidade (Pietikainen & Kelly-Holmes 2011) e mesmo com o facto de não estarem preparadas para as necessidades da vida moderna (ver Aguilar-Amat & Santamaria 1999). Isto reforça a posição das línguas dominantes como as únicas línguas que garantem o acesso à modernidade, como as únicas ferramentas para a mobilidade social (Pujolar & O'Rourke 2018) e, como tal, como as únicas línguas com incentivos económicos para os falantes. A minorização linguística é, de facto, uma consequência da série de processos homogeneizadores dos estados-nação (BELMAR & PINHO, 2020: 142-143).

O destaque que se dá às ocorrências do português-makhuwa (SAGUATE, 2017) e consequente partilha nas redes sociais (cf. imagem 2) é apenas uma das formas de manifestação de discriminação social pela língua. Este ato em si pode ter consequências graves na mulher na imagem, com impacto direto no seu bem-estar e integridade social.

IMAGEM 2.
Manifestação da discriminação social pela língua



Fonte: rede social Facebook

É impressionante a velocidade com que se partilham imagens desta natureza e as gracinhas com que são ladeadas. De um momento para o outro, é como se todos dominassem a norma europeia e, com isto, tivessem legitimidade para fazer juízos linguísticos. ALKIMIM (2012) considera, a respeito:

A não aceitação da diferença é responsável por numerosos e nefastos preconceitos sociais e, neste aspecto, o preconceito linguístico tem um efeito particularmente negativo. A sociedade reage de maneira particularmente consensual quando se trata de questões linguísticas: ficamos unanimemente chocados diante da palavra inadequada, da concordância verbal não realizada, do estilo impróprio à situação de fala. A intolerância linguística é um dos comportamentos mais facilmente observáveis, seja na mídia, nas relações sociais cotidianas, nos espaços institucionais etc. A rejeição a certas variedades linguísticas, concretizada na desqualificação de pronúncias, de construções gramaticais e de usos vocabulares, é compartilhada sem maiores conflitos pelos não especialistas em linguagem. O senso comum opera com a ideia de que existe uma língua – o bem social à disposição de todos – que é adquirida distintamente, em função de condições diversas, pelos falantes. Na realidade, existe sempre um conjunto de variedades linguísticas em circulação no meio social. Aprende-se a variedade a que se é exposto, e não há nada de errado com essas variedades. Os grupos sociais dão continuidade à herança linguística recebida (ALKIMIM, 2012: 42, nosso destaque).

A avaliação social das variedades linguísticas não é feita apenas por internautas, de grosso modo, desprovidos de consciência linguística, que empregam expressões

como língua «simples», «inferior», «primitiva» (ALKIMIM, 2012: 41), ou os termos acima referidos, para se distanciarem de falantes de variedades diferentes da sua. É também fomentada por fazedores de opinião pública, como é o caso de comunicadores/jornalistas e até mesmo de académicos. Por via destes, estes juízos tendem a se perpetuar nas instituições guardiãs da norma, entre elas, a escola.

A expressão «semivariiedades» (DUARTE, 2016: 221), em alusão a dialetos do português com o mesmo desempenho que os demais (i.e., com capacidades de exprimir amor, dor, fantasia, sonho, etc.) é, quanto a nós, uma atitude claramente redutora dessas variedades. Aliás,

Toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. É absolutamente impróprio dizer que há línguas pobres em vocabulário. Não existem também sistemas gramaticais imperfeitos. *Seria um contra-senso imaginar seres humanos com uma “meia língua”*. A falta de léxico específico para descrever, por exemplo, a astronomia na língua de um povo corresponde ao desinteresse por este assunto: a sociedade não tem necessidade de dominar esse dado do real. Caso a sociedade necessite, basta fazer empréstimos linguísticos: o contacto cultural com outros povos, o conhecimento de novos conteúdos ou a descoberta de realidades até então desconhecidas são o motor da elaboração de novos conceitos e da produção de novas palavras (ALKIMIM, 2012: 41, nosso destaque).

Nesta linha de ideias, é memorável o esforço que se tem vindo a fazer na construção lexical das línguas moçambicanas, com a sua introdução no ensino, na modalidade bilingue, embora os desafios com que se debate o processo, entre eles a “tradução dos programas temáticos das disciplinas, formação dos professores em linguística africana e introdução de um *major* em línguas bantu na UP” (AUTOR, MANUEL & BAHULE, 2019: 1060). E pensamos este ser um exemplo a ser seguido pelas VNE do português em Moçambique.

4. A variação lexical e o ensino do português

Em seções anteriores, procuramos evidenciar o carácter variacionista da língua, uma propriedade que lhe é inerente e, em certa medida, garante da sua vitalidade. Igualmente, refletimos sobre o preconceito linguístico derivado da variação social da língua portuguesa em Moçambique.

Na presente seção, vamos procurar responder, em específico, a questão de partida que motivou este estudo, designadamente: “como integrar a possível coexistência, na sala de aula, de diversas variedades não-europeias da língua?” (VELOSO,

2007: 263). Por razões didático-pedagógica e da produtividade deste campo no que tange à variação (MATEUS *et al.*, 2003: 34), elegemos o domínio do léxico e é a este nível que propomos o desenho de estratégias de ensino adequadas ao português/L2, em Moçambique.

GIRARD (1975) aponta três elementos como fundamentais para qualquer situação de ensino, a saber: o aluno, o professor e o método. Na ótica do autor, sem descuidar a relevância do aluno e do professor, é sobre o método que se tem grandes possibilidades de intervenção. No pensamento do autor, a escola não tem o poder para influenciar no tipo de aluno que recebe e várias condicionantes limitam a natureza do professor que se contrata.

Deste modo, para a pedagogia do léxico que nos propomos desenvolver, parece ajustado o método de ensino contrastivo entre as variedades do português (DUARTE, 2019; 2018; 2016; STROUD, 2011). Trata-se de um método também usado por GONÇALVES (1996: 48) para o estabelecimento das primeiras descrições sobre a variedade do PM/L2 em contraste com as LB/L1 do grosso número de falantes em Moçambique. Os autores convergem na necessidade de uso de documentos (escritos e/ou orais) para esse efeito.

Contactar com documentos autênticos de todas as variedades, quer as mais estabilizadas quer outras, ainda em construção, parece-nos o modo mais feliz de mostrar a diversidade linguística do português, ao mesmo tempo que se melhora a inteligibilidade e a intercompreensão entre os diferentes modos de falar (DUARTE, 2019: 54).

Este contacto com documentos das variedades aqui convocadas dá-se por meio da literatura, da imprensa escrita, dos usos quotidianos da língua, que nos permitiram construir um *corpus* composto de entradas lexicais que espelham a variação da língua em Moçambique, em particular, e nos países de expressão portuguesa, em geral. A reflexão que se segue, baseada neste material, tem o condão de permitir aos alunos e professores de português o contacto com as variedades da língua, como defendem, e. o., ECHEVERRÍA (2020), DUARTE (2016) e POSSENTI (1996).

A proposta de introdução de VNE nos currículos do português/L2 em Moçambique é nova, embora faça parte dos programas de Português do Ensino Secundário em Portugal (DUARTE, 2019) e, de forma genérica, no Brasil (TIMBANE & QUIRAQUE, 2019; FARACO, 2015).

Uma das dificuldades da escola moderna nasceria justamente do fosso entre a língua da escola e as variedades populares orais que os alunos falam, distância de que decorrem insucessos vários (DUARTE, 2019: 5).

Enquanto que os manuais escolares brasileiros já aparecem com um capítulo dedicado à variação linguística, os manuais escolares de Moçambique, de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola não valorizam a variação, e, deste modo, criam sempre um preconceito segundo o qual a variedades [sic] mais correta é a europeia (TIMBANE & QUIRAQUE, 2019: 242).

Num primeiro momento, no que à realidade moçambicana diz respeito, escritores como José Craveirinha, Aníbal Aleluia, Ungulani Ba Ka Khosa, Suleiman Cassamo, introduzem no português lexemas que se circunscrevem ao “(...) universo sociopolítico e estético de raiz autóctone, em consonância, portanto, com o mecanismo de construção do *logos* da civilização identitária” (MAPERA, 2019: 285). Suleiman Cassamo, por exemplo, brinda-nos com inúmeras expressões na sua obra *O Regresso do Morto* (cf. tabela 2).

TABELA 2.
Léxico de origem bantu na literatura moçambicana

Léxico de origem bantu com equivalente no português	Léxico de origem bantu sem equivalente no português
<i>mbunhar</i> (perder)	
<i>mufanas</i> (rapazes)	<i>gaiça</i>
<i>(ti)ndzava</i> (boato)	<i>mucume</i>
<i>xicuembo</i> (Deus)	<i>nkeka</i>
<i>xonguile</i> (bonito)	
<i>nholo</i> (carroça)	

Fonte: CASSAMO (1997)

O uso destas palavras é justificado pela necessidade de traduzir realidades culturais cuja língua portuguesa não as conhece, não encontra expressões para as designar e, se o faz, não o faz em igualdade de circunstâncias (NGOMANE, 2020, cp *apud* AUTOR, em prep.; TIMBANE & QUIRAQUE, 2019: 238). Com este recurso, resgata-se a ‘memória cultural’ bantu de onde os falantes são oriundos.

Das palavras de origem bantu sem equivalente em português, *(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: 280); *mucume* e *nkeka* são tipos diferentes de *capulanas*, com funções específicas em Moçambique. A primeira refere-se à “peça composta por duas capulanas unidas por uma aplicação de renda branca” (ONP)⁷, “(...) podendo ser usada em cerimónias fúnebres, como indumentária no dia-a-dia e no lobolo (*lobolo*,

⁷ <https://www.catedraportugues.uem.mz/busca>

casamento tradicional)” (MACUÁCUA, 2017: 42, destaque no original). A *nkeka* é usada no período pós-parto pela mulher que deu à luz para conter a flacidez do ventre. É também exigida à família do noivo, aquando das cerimónias do *lobolo*, a dar como parte do dote à mãe da noiva.

Como se vê, as expressões sem equivalente em português procuram traduzir o contexto social, histórico e cultural moçambicano e, por via disso, transportam consigo o conhecimento enciclopédico e partilhado pela comunidade de fala.

Num segundo momento, há que fazer menção ao conjunto de lexemas que entraram para o léxico do PM por via da imprensa escrita. Neste sentido, dois processos linguísticos são apontados como encarregues por viabilizar esta entrada, designadamente, o empréstimo das línguas bantu de Moçambique para o português e a expansão de sentido (REITE, 2013; DIAS, 2002: 19-20; GONÇALVES, 1996: 61), conforme ilustram os dados da tabela 3. Levantamentos anteriores mostraram a produtividade desses processos nas primeiras manifestações da imprensa em Moçambique, tal é o jornal *O Africano* (1911-1919), nas quais há o registo de “neologismos de origem bantu, adaptados à ortografia portuguesa, como *mulungo* (branco), *milando* (confusão), *tinemba* (policías), *canganhiçar* (enganar) ou *tingar* (fugir)” (GONÇALVES, 1996: 32). Para o caso dos dados que se apresentam de seguida, são baseados em jornais em circulação, designadamente: *Notícias*, *O País*, *Diário de Moçambique*, *Savana* e *@Verdade*.

TABELA 3.
Léxico de origem bantu e não só na imprensa escrita

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

Fonte: REITE (2013)

Enquanto que o empréstimo é um mecanismo comum de partilha de material linguístico entre as línguas (GROSJEAN, 2013), a expansão de sentido tem que ver com o uso de palavras do PE com novo valor semântico no PM, processo bastante produtivo em Moçambique, embora não seja exclusivo desta variedade (REITE, 2013: 55). Para exemplificar, *xitique* é “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*” (PETTER, 2008 *apud* REITE, 2013: 40) que significa a tradição de estabelecer um sistema de poupança e crédito. Por sua vez, *chapa* passou a designar o transporte público em Moçambique, vulgo *chapa-cem*, diferentemente do significado original no PE, concebida como peça achatada de metal fundido.

A par da literatura e da imprensa escrita, o trabalho de recolha dialetal mostrou haver uma designação específica usada em cada variedade do português para se referir a um mesmo conceito. Este facto vai ditar uma dispersão lexical em torno de um conceito (cf. tabela 4) e, por si, provar a riqueza da língua portuguesa assente nas especificidades dos seus dialetos e na identidade dos seus falantes (FONSECA, 2019; SANTOS, 2015), sendo este um importante fator para a vida individual e coletiva.

TABELA 4.
Léxico de uso das variedades do português

(1)	<i>chapa/base</i> (Moç.) ~ <i>candongueiro/táxi</i> (Angola) ~ <i>toca-toca</i> (Guiné-Bissau) ~ <i>ônibus</i> (Brasil) ~ <i>autocarro</i> (Pt.)
(2)	<i>caneca</i> (Maputo) ~ <i>chopi</i> (Rio de Janeiro) ~ <i>imperial</i> (Lisboa) ~ <i>fino</i> (Porto) ~ <i>balão</i> (Funchal) [para se referir à cerveja à pressão]
(3)	<i>bazuca</i> (Moç.) ~ <i>litirão</i> (Brasil) ~ <i>litroza</i> (Pt.)
(4)	<i>candongueira</i> (sul de Moç.) ~ <i>flexador/a</i> (norte de Moç.) ~ <i>zungueira</i> (Angola) ⁸ ~ <i>palaiê</i> (STP) ~ <i>quitandeira</i> (Brasil) ~ <i>vendedor/a ambulante</i> (Pt.)
(5)	<i>dumbanengue</i> (Maputo) ~ <i>tchungamoyo</i> (centro de Moç.) ~ <i>bazar</i> (Moç.) ~ <i>zunga</i> (Angola) ~ <i>mercado (informal)</i> (Portugal)
(6)	<i>barraca</i> (Moç.) ~ <i>kitanda</i> (STP) ~ <i>café</i> (Pt.)
(7)	<i>xiphexo</i> (Moç.) ~ <i>candeeiro</i> (Pt.) ~ <i>abajú</i> (Brasil)
(8)	<i>mukherista</i> (Moç.) ~ <i>retalhista</i> (Pt.)
(9)	<i>turbo</i> (Moç.) ~ <i>horista</i> (Brasil) [diz-se do professor que leciona em vários estabelecimentos de ensino]
(10)	<i>matabicho</i> (Moç., Angola, Guiné-Bissau) ~ <i>pequeno almoço</i> (Pt.) ~ <i>café da manhã</i> (Brasil)
(11)	<i>passeio</i> (Pt., Moç.) ~ <i>calçada</i> (Brasil)
(12)	<i>chouriço</i> (Moç.) ~ <i>crioulo</i> (Porto)
(13)	<i>congelador</i> (Moç.) ~ <i>arca</i> (Angola) ~ <i>frigorífico</i> (Pt.)
(14)	<i>geleira</i> (Moç., Pt.) ~ <i>geladeira</i> (Brasil)
(15)	<i>bairro</i> (Moç., Pt.) ~ <i>musseque</i> (Angola) ~ <i>favela/comunidade</i> (Brasil)
(16)	<i>(maningue) nice</i> (Moç.) ~ <i>lele-leve</i> (STP) ~ <i>tá kuyá</i> (Angola) ~ <i>tranquilo</i> (Brasil)

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

Fonte: o autor, do trabalho de campo

À semelhança das motivações para as entradas lexicais pela literatura e pela imprensa escrita, o léxico de usos traduz a vontade dos falantes de espelhar na variedade da língua que dominam a sua história, cultura e traços identitários que os individualizam

⁸ A expressão figura na proposta de Angola/África para Patrimônio Cultural e Imaterial da Humanidade (ver em <https://casadasaranhas.com/2020/05/10/a-africa-quer-ver-a-mae-zungueira-de-angola-como-patrimonio-cultural-e-imaterial-da-humanidade/>). Igualmente, Don Kikas, músico angolano, concebeu muito recentemente um tema musical visando enaltecer os feitos da *mamã zungueira* (ver em <https://www.youtube.com/watch?v=WVwIEQfs1zQ>).

e melhor os definem. “Por vezes incluem-se formações que, apesar de não serem rigorosamente moçambicanas, são do interesse especial e particular por parte dos moçambicanos” (LOPES, 2004: 60). Não fosse *dumbanengue* (do Changana, ‘confia nas pernas’), “esta expressão tem como ideia subjacente ‘confiar nas pernas para fugir da polícia municipal’, que pune este tipo de comércio ilegal” (GONÇALVES, 2012: 403), prática que se assiste nos dias que correm.

As múltiplas formas de se referir a um mesmo conceito não colocam em causa o ‘princípio da univocidade’, segundo o qual, “cada conceito deve ser designado por uma única expressão” (BARROS, 2007: 406), visto que cada uma delas procura melhor adequar-se ao contexto da respetiva variedade, de encontro à realidade sociocultural da comunidade de fala. Do mesmo modo, palavras de uma variedade sofrem restrição semântica (cf. LOPES, 2004: 59) quando aplicadas a outros contextos sócio-espaciais (cf. tabela 5).

TABELA 5.
Restrição semântica aplicada ao léxico de uso

Palavra	Moçambique	Portugal	Brasil
<i>bicha</i>	ok	?	*
<i>rapariga</i>	ok	ok	*
<i>preto</i>	*	ok	*
<i>favela</i>	*	*	*

Fonte: o autor

Para ORSI (2011: 345), “as implicações extralinguísticas no uso desse tipo de *léxico tabuizado* relacionam-se ao contexto situacional em que são empregados” (nosso destaque). Enquanto parece ter aceitação generalizada em Moçambique, desde os tempos difíceis do pós-independência, para exemplificar, em que se formavam longas *bichas* nas cooperativas, o mesmo não se pode dizer no Brasil, aonde o termo ganhou outras nuances semânticas e, com isso, tornou-se tabu. “Por essa razão, parece haver a necessidade de ser mais prudente e de modificar a linguagem, como garantia de proteção psíquica e até social, para que possa ser mais bem aceita socialmente, como também para interiorizar uma maior tranquilidade” (ORSI, 2011: 345).

Nisto, o método de ensino contrastivo da língua, baseado nas suas variedades, afigura-se melhor tradutor das formas lexicais mais adequados a cada contexto de fala e à respetiva comunidade. “Para os alunos, tal procedimento pode ser frutífero ao comparar e contrastar explicitamente as diferentes normas linguísticas” (STROUD, 2011: 237).

Ter domínio de uma língua não significa somente ser-se proficiente numa forma padrão, mas também ter-se a capacidade de usar os recursos que a língua apresenta para exprimir vozes alternativas, que podem em alguns casos entrar em conflito com as vozes-padrão” (STROUD, 2011: 237).

Esta parece ser a grande contribuição da linguística para o domínio da educação, i.e., permitir o melhor embasamento teórico sobre os fenómenos da língua(gem), apoiado na sua manifestação social, para um desenho mais ajustado das políticas educativas. Este conhecimento impõe-se ao aluno de português/L2 conhecer.

5. O padrão e o ensino contrastivo do léxico

O padrão de uma língua, também conhecido por norma culta, é a variedade da língua pertencente, regra geral, ao grupo de maior prestígio social. No caso do português instituído em Moçambique, a norma padrão é a do eixo Lisboa-Coimbra, recebida de herança colonial (GONÇALVES, 1996).

O padrão é um molde, um modelo, inspirado numa rede de ideologias e de heranças culturais em que se confundem a tradição literária da língua, a história das sociedades em que ela é falada, o papel das instituições oficiais, os valores e as crenças de camadas específicas da sociedade, ideários de elegância e correção herdados do classicismo aristocrático etc. (BAGNO, 2015: 208).

Assim, a norma padrão é a mais privilegiada, uma vez ser de circulação institucional, da escrita, do ensino, etc.

Em teses sobre a língua e seu ensino, POSSENTI (1996: 17) defende, em primeiro, ser papel da escola ensinar a língua padrão. Não se fazendo objeção a esse postulado, até porque o padrão funciona essencialmente como molde (BAGNO, 2015), nível (VELOSO, 2007) ou referência (MATEUS, 2003) para efeitos de nivelamento educacional, cabe à escola pautar por uma perspetiva contrastiva entre as variedades da língua como recursos didáticos.

Por ensino contrastivo do léxico entenda-se como sendo a abordagem integradora das variedades da língua, a par da norma, abarcando as novas entradas lexicais que se registam tanto por via de empréstimos das línguas locais, da expansão de sentido do léxico de base, bem como dos usos em meios informais. Como se vê, este ensino situa-se para além do regulado pela norma europeia, dando a conhecer outras formas de realização de um dado conceito nas variedades possíveis de abordagem.

Este modelo de ensino parece ajustado ao contexto de L2, de integração das VNE como recurso didático e de expressão das identidades locais. Parece provado que “quanto maior a familiaridade cultural que o aluno mantém com a modalidade veiculada pelo ensino, tanto maior a probabilidade de êxito ao longo do processo escolar” (CAMACHO, 2012: 71). A respeito, MATEUS (2003) considera a norma:

(...) um factor de identificação linguística e cultural e de solidariedade social. Mas no nosso viver quotidiano, *a identidade que procuramos é sem dúvida aquela que estabelecemos com o que nos está próximo, que integra a variação enriquecedora e criativa, a nossa participação no acto de comunicação, aquilo que de nós próprios transportamos para a língua que falamos*. Essa é a grande riqueza da variação linguística e é nesse ponto que se encontram e se abraçam as memórias da história e as vivências do presente (MATEUS, 2003: 5, nosso destaque).

A sua implementação passa por uma melhor negociação entre o aluno, o professor, os recursos didáticos e as respetivas metodologias, na sala de aula. Numa aula sobre verbos de movimento, a título de exemplo, o professor pode perguntar aos alunos de que meio eles vieram à escola. No meio urbano moçambicano, adivinha-se que o grosso da turma tenha vindo à escola de *chapa*. Cabe ao professor partir desta palavra, sem a dar por “errada” ou inadequada ao contexto de sala de aula, para daí expandir o conhecimento dos alunos a outras realidades e normas da mesma língua (e.g., *candongueiro/táxi*, em Angola; *toca-toca*, Guiné-Bissau; *ónibus*, Brasil; *autocarro*, Portugal).

Como se vê, a par da norma (e.g., *autocarro*), as VNE contribuem para o alargamento da visão do aluno, permitindo-lhe alcançar realidades distantes, sem se distanciar do conhecimento que ele traz de casa. Esta é a tese dos linguistas a qual nos juntamos. Aliás,

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/aprendizagem da expressão culta é precisamente *despertar a consciência dos alunos para a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar sistematicamente, ao longo da escolaridade básica, para dominar estas últimas* (FARACO, 2015: 27, nosso destaque).

O contacto do aluno com o maior número possível de variedades do português o familiarizará com a dinâmica da língua, possibilitando o conhecimento da mesma em toda a sua extensão e um cada vez melhor domínio da norma padrão. Assim, como parte integrante da comunidade de fala, o aluno deve ser ouvido, a partir das suas colocações

em sala de aula, como um informante-chave para a produção dos modelos didáticos ajustados a realidade local (MAGONA, 2020; SANTOS, 2019; STROUD, 2011; VELOSO, 2007; LOPES, 2000). Esta participação tem a vantagem de o estimular e criar no aluno sentimentos de pertença para com a língua que aprende, contornando assim a falta de motivação com que muitos aprendentes de L2 se debatem (GIRARD, 1975). O léxico das variedades regionais do português é, como vimos em linhas anteriores, um repositório de idiosincrasias locais que estabelecem os afetos do falante para com a sua língua.

Um trabalho de recolha dessas estruturas lexicais tem vindo a ser desenvolvido em Moçambique, embora de forma dispersa e com carácter meramente académico. É disso exemplo, um conjunto de dicionários, teses, dissertações, artigos e outras publicações científicas. São conhecidos os dicionários de ‘moçambicanismos’ de DIAS (2002) e LOPES, SITO E & NHAMUENDE (2002), bem como o léxico agrupado no Observatório de Neologismos do Português (ONP), instrumento de suporte ao Vocabulário Ortográfico Moçambicano da Língua Portuguesa (VOMOLP) (MACHUNGO, 2017). Uma base de consulta muito mais alargada é o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC)⁹, da iniciativa do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), no quadro do Acordo Ortográfico de 1990.

Pela impraticabilidade de manuseio, em sala de aula, nos níveis iniciais de ensino, sobretudo, de uma base de dados extensa como o VOC (com *tokens* de Brasil, Cabo-Verde, Moçambique, Portugal e Timor-Leste, até então), sugerimos a criação e integração em manuais escolares de português/L2 do ‘vocabulário compartilhado’, formado por “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: 39). Esta proposta vai de encontro à necessidade de “construir guias normativos que possam servir de referência a quem escreve, a quem ensina e a quem aprende” (FARACO, 2015: 28). Deste modo, a abordagem das VNE do português em sala de aula caminhará para a sua explicitação em programas de ensino, em Moçambique.

A nossa intuição de linguista, aliado à frequência no dia-a-dia em comunidades moçambicana, portuguesa, brasileira, angolana e santomense, faz-nos propor o quadro que se segue (cf. tabela 6) como um primeiro exercício neste sentido.

⁹ <https://voc.iilp.cplp.org/>

TABELA 6.
Vocabulário compartilhado de língua portuguesa

autocarro
bairro
barraca
bazar
café
café da manhã
chapa
chapeiro
dumbanengue
leve-leve
mamana
mercado
mukherista
matabicho
mucume
musseque
(maningue) nice
ônibus
pequeno almoço
táxi
toca-toca
tranquilo
txopela
xitique
zungueira

Fonte: o autor

A tabela acima trata-se de um inventário a ser preenchido, no exercício cotidiano de lecionação do português/L2, por cada professor, junto de seus alunos, conforme as variedades em circulação no contexto escolar. Para aferir o grau de empregabilidade de cada lexema pelos falantes, pensamos ser instrumento de apoio a frequência que cada entrada tem no *corpus* nacional, a semelhança do VOMOLP, nos casos em que este dado seja de domínio público.

6. Considerações finais

As propostas de ensino do português até aqui avançadas em Portugal e no Brasil não se mostram consentâneas ao estatuto da língua em Moçambique, maioritariamente L2, sendo ensinada à base de uma didática concebida para domínios de português/L1. Esta visão de ensino não tende a acompanhar a variação que a língua exhibe nas ex-colónias portuguesas (STROUD, 2011).

Sem perder de vista o problema constatado, procuramos responder, neste estudo, a seguinte questão: “como integrar a possível co-existência, na sala de aula, de diversas variedades não-europeias da língua?” (VELOSO, 2007: 263). A nossa proposta de

discussão teve a particularidade de incidir sobre o nível do léxico, fazendo-se valer das “novas” palavras que nascem na língua a cada dia, com as cores moçambicana, africana e timorense.

Os objetivos almejados foram: *a.* ver inclusas no ensino as VNE do português, numa perspetiva contrastiva, identitária e pluricêntrica; *b.* propor uma didática de ensino do português ajustada ao contexto de L2 em Moçambique; e, *c.* sugerir a criação e integração no meio escolar do vocabulário compartilhado da língua portuguesa. Ahamos que estas intenções foram alcançadas na totalidade, enquanto plano de ação conducente a sua materialização.

A discussão empreendida teve como *corpus* de estudo o léxico das variedades do português, particularmente as VNE de Moçambique, construído segundo o método filológico e a recolha de amostras dialetais dos últimos sete anos. Esta discussão preencheu quatro seções, designadamente: a variação social da língua, preconceito linguístico e discriminação social, a variação lexical e o ensino do português e o padrão e o ensino contrastivo do léxico.

Em relação à variação social da língua, os conceitos teóricos foram concretizados por fenómenos específicos de Moçambique, designadamente, o desvozeamento de obstruintes (AUTOR, 2016). O preconceito linguístico e a discriminação social com base na língua são fenómenos que visam atacar às variedades minorizadas, a exemplo do português-makhuwa (SAGUATE, 2017) em formação no norte de Moçambique. Estes fenómenos de cunho social tendem a resvalar das redes sociais para a academia, movendo-se na sala de aula sob a capa de *bullying* e até mesmo em artigos científicos, por meio de conceitos pouco adequados (e.g., «semivariades»). Chama-se a atenção de todos, linguistas, professores, alunos e pesquisadores, em especial, para a vigilância necessária e a sua não reprodução.

Propusemos o método de ensino contrastivo das variedades do português (DUARTE, 2019; 2018; 2016; STROUD, 2011), assente no léxico, na seção sobre a variação lexical e o ensino do português, por aproximar mais o aluno da língua que fala e com isso estreitar os laços de afeto entre ambos, condição *sine qua non* para o sucesso de um programa de ensino de português/L2 (GIRARD, 1975). O léxico usado para exemplificação é proveniente de empréstimos das línguas bantu de Moçambique, expansão e restrição semânticas e usos informais nas variedades do português.

Para a produção de modelos didático ajustados ao contexto moçambicano de português/L2, apartamo-nos da abordagem lusitanizante da língua (ARAUJO, 2019) e

partimos para a visão contrastiva, pluricêntrica e identitária da língua. É assim que se propõe, a nível do ensino, o uso de um vocabulário compartilhado da língua portuguesa na sala de aula, contendo as entradas lexicais mais frequentes nos países de expressão portuguesa. Para DUARTE (2019), e não só, é necessário que os falantes sejam expostos às diferentes variedades do português e que lhes seja chamada atenção para as diferenças, para que a comunicação se estabeleça de forma efetiva.

Foi notória a limitação dos dados, em termos de extensão e representatividade, mencionados ao longo do texto como algo a ser completado por cada professor de português junto dos seus alunos, de acordo com a(s) variedade(s) que melhor dominam. Pensamos que estes desafios constituem, em si, razão de aprofundamento das questões aqui discutidas, não comprometendo os objetivos propostos.

Aos trabalhos futuros nesta linha, recomenda-se a dar um enfoque particular aos outros países de expressão portuguesa, particularmente a Angola, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, que não têm o léxico das suas variedades representado no VOC. Para os fazedores de políticas educativas e planificadores do nosso sistema de ensino, este estudo é, claramente, uma ferramenta de apoio e de reflexão sobre a norma linguística e o ensino do português.

Referências

- ALKIMIM, Tânia M. 2012. Sociolinguística. Parte I. In: Fernanda Mussalim & Anna C. Bentes (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora, 21-47.
- ARAÚJO, Gabriel A. de. 2019. Há uma política linguística para o português em São Tomé e Príncipe? Manuscrito, inédito.
- BAGNO, Marcos. 2015. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. In: Ana M. S. Zilles & Carlos A. Faraco (Orgs.). 2015. *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 191-224.
- BAGNO, Marcos. 2011. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 54ª Ed. São Paulo: Edições Loyola.
- BARBOSA, Pilar P.; Maria da C. de Paiva & Celeste Rodrigues. 2017. *Studies on variation in Portuguese*. Amsterdam: John Benjamins.
- BATORÉO, Hanna J. 2014. Que gramática (s) temos para estudar o Português língua pluricêntrica?. *Revista diadorim*, 16, 01-15.
- BARROS, Lúcia A. 2007. Estruturas morfossintáticas e léxico-semânticas dos termos da

- dermatologia. In: Aparecida N. Isquierdo & Ieda M. Alves (Orgs.). *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia, Vol. III*. Campo Grande: UFMS/São Paulo: Humanitas, 397-407.
- BELMAR, Guillem & Sara Pinho. 2020. Multilinguismo receptivo: um aliado das línguas minorizadas. O que é que o mirandês pode aprender da experiência frísia?. *Études Romanes de Brno* 41(1), 141-157.
- CAMACHO, Roberto G. 2012. Sociolinguística. Parte II. In: Fernanda Mussalim & Anna C. Bentes (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora, 49-75.
- CASSAMO, Suleiman. 1997. *O regresso do morto*. Alfragide: Editorial Caminho.
- CHIMBUTANE, Feliciano. 2011. O Uso da Língua Materna como Recurso no Processo de Ensino e Aprendizagem de/em Língua Segunda. In: Feliciano Chibutane & Christopher Stroud (Orgs.). *Educação Bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores, 75-104.
- CRESPO, Nuno *et al.* 2020. *O Essencial sobre a Língua Portuguesa como Ativo Global*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- DE CARVALHO, Joaquim B. & João Veloso [em prep.]. A representação subjacente da palatalidade em português.
- DIAS, Hildizina N. 2002. *Minidicionário de moçambicanismos*. Maputo: edição da autora.
- DUARTE, Isabel M. 2019. Português, Língua pluricêntrica: formação de professores de PLE na Universidade do Porto. In: Christian Koch & Daniel Reimann (Eds.). *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*. Tübingen: Narr Francke Attempto VERLAG, 47-58.
- DUARTE, Isabel 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.
- DUARTE, Isabel M. 2016. Português, língua pluricêntrica: que português ensinar em aulas de língua estrangeira? In: Carlos A. B. de Andrade; Guaraciaba Micheletti & Isabel R. Seara (Orgs.). *Memória, Discurso e Tecnologia*. São Paulo: Terracota Editora, 217-236.
- ECHEVERRÍA, Silvia A. 2020. O ensino de português como língua de herança nos Estados Unidos: para um ensino integrado. *Portuguese Language Journal* 14, 78-95.

- FARACO, Carlos A. 2015. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: Ana M. S. Zilles & Carlos A. Faraco (Orgs.). 2015. *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 19-30.
- FARACO, Carlos A. & Ana M. Zilles. 2017. *Para conhecer norma linguística*. Contexto: São Paulo.
- FONSECA, Ana M. 2019. (Re)configurations of Identity: Memory and Creation in the Narrative of Mia Couto. In: Sheila P. Khan; Maria P. Meneses & B. E. Bertelsen (Eds.). *Mozambique on the move: challenges and reflections*. Leiden/Boston: Brill, 135-152.
- GIRARD, Denis. 1975. *Linguística Aplicada e Didáctica das Línguas*. (Tradução de Maria Flor Simões). Lisboa: Editorial Estampa.
- GONÇALVES, Perpétua. 2012. Contacto de línguas em Moçambique: algumas reflexões sobre o papel das línguas bantu na formação de um novo léxico do português. In: Tânia Lobo; Zenaida Carneiro; Juliana Soledade; Ariadne Almeida; Silvana Ribeiro (Orgs.). *ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 401-405.
- GONÇALVES, Perpétua. 1996. *Português de Moçambique: uma variedade em formação*. Maputo: Livraria Universitária.
- GONÇALVES, Perpétua & Feliciano Chimbutane. 2015. Assimetrias da Mudança Linguística em Contextos Pós-coloniais: o caso do português e das línguas bantu em Moçambique. In: Perpétua Gonçalves & Feliciano Chimbutane (Orgs.). *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: em direção a uma coerência entre discurso e prática*. Maputo: Alcance Editores, 77-101.
- GROSJEAN, François. 2013. Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Eds.). *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5-25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Disponível em <https://www.wiley.com/en-us/The+Psycholinguistics+of+Bilingualism-p-9781444332797>, acedido em 9 de julho de 2020.
- INE. 2019. IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017: resultados definitivos Moçambique. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- LOPES, Armando J. 2004. *A Batalha das Línguas: perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- LOPES, Armando J. 2000. Em direcção ao primeiro léxico de usos do português moçambicano. *Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, (3),

621-632.

- LOPES, Armindo J.; Salvador J. Siteo & Paulino J. Nhamuende. 2002. *Moçambicanismos: para um léxico de usos do Português Moçambicano*. Maputo: Imprensa Universitária/UEM.
- MACHUNGO, Inês (Coord.) 2017. *VOMOLP - Vocabulário Ortográfico Moçambicano da Língua Portuguesa*. Maputo: Cátedra de Português Língua Segunda e Estrangeira.
- MACUÁCUA, Henriqueta A. 2017. Análise simbólica e redesign da capulana em Moçambique. (Tese de Doutoramento). Universidade da Beira Interior.
- MAGONA, Vasco. 2020. Produção do livro escolar em línguas africanas: o caso da ADPP-Moçambique. *Multilingual Margins*, 7(1), 48-68.
- MAPERA, Martins 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, Maria H. M. 2003. Variação e variedade: o caso do Português. O tempo e o espaço da língua portuguesa. *Folha de Linguística e Literatura*, 6, 2-5.
- MATEUS, Maria Helena Mira; Inês Duarte; Ana Maria Brito; Isabel Hub Faria; Alina Villalva; Gabriela Matos; Fátima Oliveira; Sónia Frota; Marina Vigário. 2003. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. revista e aumentada. Lisboa: Caminho.
- MANOLE, Veronica. 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.
- MUSSALIM, Fernanda *et al.* 2012. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora.
- NGOMANE, Nataniel. 2020. Uma problematização da literatura moçambicana: das origens à atualidade. Aula virtual oferecida na Universidade Federal de São Paulo (04 de dezembro 2020), disponível em <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=ZuF9AX6jmVE>.
- NGUNGA, Armindo. 2012. Interferências de Línguas Moçambicanas em Português falado em Moçambique. *Revista Científica da UEM*, 1(0), 7-20.
- NGUNGA, Armindo. 2009. Empréstimos nominais de português em bantu: o caso do yao. In: Charlotte Galves; Helder Garmes & Fernando R. Ribeiro (Orgs.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora UNICAMP, 185-209.

- ORSI, Vivian. 2011. Tabu e preconceito linguístico. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, 9(17), 334-348.
- POSSENTI, Sírio. 1996. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- RAPOSO, Eduardo Paiva B.; Maria Fernanda Bacelar do Nascimento; Maria Antónia Coelho da Mota; Luísa Segura; Amália Mendes (com colaboração de Graça Vicente & Rita Veloso) (Orgs.). 2013. *Gramática do Português*. Vol. I e II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- REITE, Torun. 2013. À descoberta de particularidades no português de Moçambique: explorações quantitativas e comparativas. (Dissertação de Mestrado). Universitetet i Oslo.
- SAGUATE, Artinésio W. 2017. O Português Makhuwa: representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilíngue. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-10112017-120739/en.php>, acessado em 8 de julho de 2020.
- SANTOS, Marcos 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>.
- SANTOS, Diana. 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*. Cambridge Scholars Publishing, s/p.
- STROUD, Christopher. 2011. Princípios de Empoderamento através da Educação Multilíngue. In: Feliciano Chimbutane & Christopher Stroud (Orgs.). *Educação Bilingue em Moçambique: refletindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores, 221-248.
- TIMBANE, Alexandre A. & Zacarias A. S. Quiraque. 2019. Língua ou línguas portuguesas? A variação linguística e ensino nos países lusófonos. In: Solange A. de S. Monteiro (Org.). *Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade*. Vol. 6. Ponta Grossa: Atena Editora, 230-250.
- VAN DER WAL, Janneke 2009. Word order and information structure in Makhuwa-Enahara. (PhD final Thesis). Netherlands Graduate School of Linguistics, Universiteit Leiden.

- VELOSO, João. 2019. Complex Segments in Portuguese: The Unbearable Heaviness of Being Palatal. In: Irantzu Epelde Zendoia & Oroitz Jauregi Nazabal (Eds.). *Bihotzahots. M. L. Oñederra irakaslearen omenez*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 513-526.
- VELOSO, João. 2007. Variação dialetal e socioletal na aula de Português Língua Materna. Algumas reflexões e sugestões metodológicas. In: Rosa Bizarro (Org.). *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores, 262-268.
- AUTOR. [em prep.]. Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino.
- AUTOR. 2016. Análise Autossegmental de Obstruintes no Português do Norte de Moçambique: um modelo de oposições privativas [\pm voz]. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em <https://hdl.handle.net/10216/84445>, acessado em 15 de dezembro de 2020.
- AUTOR & Vasco Magona. [em prep.]. Empréstimos nominais de português em bantu e concatenação de afixos: olhares da fonologia lexical.
- AUTOR; Juma Manuel & Orlando Bahule. 2019. Integração das Línguas Nacionais na Formação de Professores Moçambicanos: práticas, experiências, desafios. In: Manuel V. Pires *et al* (Eds.). *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas*. Bragança: Instituto Politécnico, 1055-1061. ISBN: 978-972-745-259-0. DOI: [10.34620/incte.2019](https://doi.org/10.34620/incte.2019). Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/15084>, acessado em 18 de janeiro de 2021.
- ZILLES, Ana M. S. *et al*. 2015. *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.