

Christian Koch  
Daniel Reimann (eds.)

# **As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna**

# Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Duisburg-Essen)  
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 14

Christian Koch / Daniel Reimann (eds)

# **As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna**

narr\f  
ranck  
e\atte  
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG  
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede  
Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und  
Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de)  
eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384  
ISBN 978-3-8233-8221-8 (Print)  
ISBN 978-3-8233-9221-7 (ePDF)  
ISBN 978-3-8233-0178-3 (ePub)



# Índice

## Introdução

*Daniel Reimann / Christian Koch*

O ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades. A relevância das variedades na aula . . . . . 9

## A polifonia do português

*Benjamin Meisnitzer*

O Português como língua pluricêntrica. Um desafio para a didática do Português Língua Estrangeira . . . . . 19

## As variedades do português na formação universitária em Portugal

*Isabel Margarida Duarte*

Português, Língua pluricêntrica: formação de professores de PLE na Universidade do Porto . . . . . 47

*Dulce Melão*

Português língua estrangeira no ensino superior. Dar voz às vozes dos estudantes . . . . . 59

*Anabela Fernandes / Joana Cortez-Smyth*

Usos que criam vozes. Divergência pragmática na aprendizagem de Português Língua Não Materna . . . . . 77

## As variedades do português no material de ensino

*Thomas Johnen*

As variantes do português em manuais de Português Língua Estrangeira . . . . . 87

*Christian Koch*

PE com PB e PB com PE? Abordando o desenvolvimento de competências em duas variedades nos manuais *Olá Portugal! e Beleza!* . . . . . 103

*Leonor Paula Santos*

Sugestões práticas para a integração das variedades da língua portuguesa nas aulas de PLE ..... 121

*Teresa Bagão*

PE e PB – duas variedades em diálogo. Contributos para a compreensão do oral em PLNM/PLE ..... 137

As variedades no ensino de PLNM no mundo: Alemanha, Galícia e Timor-Leste

*Maria Teresa Nóbrega Duarte Soares*

Ensino Português no Estrangeiro. Alemanha – da língua materna à língua de herança ..... 167

*Carla Sofia Amado*

“*Hai moitas palabras en Galego que pensas que son iguais no Portugués e isto non é así, pero como en Castelán son distintas que ao Galego, pensas que sí.*” Diagnóstico de competencias e identificação de estratégias na comunicação oral do aluno galego-falante ..... 179

*Karin Noemi Rühle Indart*

Uma Abordagem Didática Plurilíngue para a Língua Portuguesa no Sistema de Educação em Timor-Leste ..... 195

# Introdução



# O ensino de Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades

## A relevância das variedades na aula

Daniel Reimann / Christian Koch

Que português ensinamos? Que português aprendem os estudantes? E é isso o português que eles querem aprender? Estas são as grandes questões vigentes na área do ensino de Português Língua Não Materna (doravante: PLNM) dado que não é possível falar um português sem se identificar com uma variedade diatópica precisa. Mas a questão clássica das duas variedades-padrão de Portugal e do Brasil só é um dos aspetos que se discutem na didática atual sob a etiqueta de 'variedades no ensino'. Abrem-se novas perspetivas sobre outras variedades diatópicas do português na África e na Ásia, e também sobre as outras dimensões de variação linguística no sentido de socioletos (variação diastrática) e registos (variação diafásica).

A base do triângulo didático, que consiste do aprendente, do professor e do objeto da aprendizagem, podemos descrever as situações seguintes:

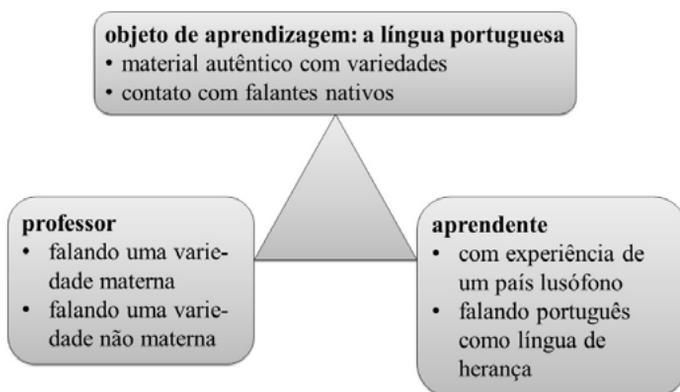


Fig. 1: As variedades do português no triângulo didático

Os professores oriundos de Portugal, do Brasil ou de outro país lusófono trazem a sua variedade à aula e figuram um modelo autêntico que os aprendentes imitam. Mas que sucede se a fala do professor não coincide com a variedade transmitido pelo manual? Como reagem os aprendentes no momento de ter um novo professor que fala uma outra variedade (cf. Duarte 2016, 208sq.)? Para os professores não nativos é ademais uma questão de identificação com um espaço lusófono e de assimilação de uma variedade autêntica.<sup>1</sup>

Da parte dos aprendentes, não é que somente imitem os professores. Alguns também trazem experiências de estadias no estrangeiro, outros são filhos de falantes lusófonos dominando uma variedade do português como língua de herança. Portanto, os professores têm que dispor de várias competências profissionais (conhecimentos amplos do sistema variacional do português, abertura para a diversidade linguística) para lidar positivamente com a heterogeneidade das variedades na aula.

Quanto ao objetivo geral da aprendizagem – o domínio da língua portuguesa – é preciso considerar as variedades no currículo, sobretudo se usarmos o argumento da importância da língua portuguesa pela sua extensão no mundo. Ensinar uma língua moderna significa antecipar o encontro com a realidade linguística através de material autêntico e promover contatos privados e informais com falantes nativos. Evitar um contato pelo fato que uma pessoa não fala a norma-padrão do curso, então nunca pode formar parte de uma boa prática.

Nos últimos anos, o ensino das variedades linguísticas tornou-se uma temática importante na didática e linguística aplicada para as línguas estrangeiras. Para as línguas românicas já houve na Alemanha conferências com publicações subsequentes para francês (Frings / Schöpp, ed., 2011) e espanhol (Leitzke-Ungerer / Polzin-Haumann, ed., 2017).<sup>2</sup>

Nestas duas publicações Reimann desenvolveu o conceito de uma competência de variedades receptiva (*rezeptive Varietätenkompetenz*) exemplificando-o para as línguas pluricêntricas francês e espanhol (Reimann 2011; 2017). Este conceito seja apresentado aqui de novo em forma revisada e aplicada ao português.

## **A competência de variedades receptiva**

A competência de variedades receptiva entende-se segundo Reimann (2011) como a capacidade de descodificar variedades linguísticas – sobretudo na dimensão

---

1 Cf. as reflexões comparáveis sobre a pronúncia dos professores não nativos na aula de espanhol em Koch (2017).

2 Para o italiano o discurso sobre as variedades ainda parece quase inexistente (cf. Caloi / Schäfer 2018).

diatópica – de uma língua-padrão (a língua-alvo do curso) na receção – sobretudo auditiva. Em palavras mais simples, trata-se da compreensão do oral em variedades e normas-padrão regionais da língua-alvo, aqui do português.

*Definição:*

A competência de variedades recetiva é a capacidade de descodificar variedades diatópicas e normas-padrão regionais na perceção auditiva (aqui: a compreensão do oral das variedades regionais do português).

Embora na perspetiva linguística as variedades não se atribuam ao fenómeno do plurilinguismo no sentido mais restrito, na perspetiva didática estas beneficiam a formação de competências plurilingues no sentido do desenvolvimento da consciência linguística. Nesta argumentação também é possível seguir o conceito do plurilinguismo interior (*innere Mehrsprachigkeit*) de Wandruszka que se refere às variedades – naquele caso na língua materna (cf. Wandruszka 1979). Nesse ponto parece-nos proveitoso postular o fomento sistemático de uma competência de variedades (recetiva) integrando esta competência nos objetivos da didática do plurilinguismo.

No modelo de competências para os exames finais no ensino secundário na Alemanha (*Bildungsstandards für das Abitur*, KMK 2012) a competência de variedades recetiva poderia ser situada na interface de três competências (parciais): na sua orientação nomeadamente oral contribui por um lado à competência da compreensão auditiva, por outro lado fornece o desenvolvimento de consciência linguística. Como facilita uma compreensão aprofundada com os falantes nativos de diferentes espaços culturais lusófonos, também forma parte da competência comunicativa inter- e transcultural.

Num outro lugar, Reimann introduziu a competência de variedades recetiva como uma das temáticas privilegiadas da didática do plurilinguismo românico depois do ano 2010 (junto à integração reforçada de habilidades produtivas, de outras línguas escolares (em especial inglês, latim, grego), de alemão como língua materna, segunda e estrangeira, das línguas de herança dos alunos, da Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC) e da competência comunicativa transcultural (cf. Reimann 2016).

As outras línguas escolares de carácter pluricêntrico são o inglês, o francês e o espanhol. Para o inglês, Schubert (2014) pôs em dia o discurso da ponta e forneceu perspetivas para continuar o desenvolvimento de uma didática do inglês pluricêntrico, para o francês provêm uns contributos relevantes de Pöll (2000) e de Reimann (2011), para o espanhol cf. o contributo mencionado de Reimann (2017).

A partir desta base seja introduzido aqui também o conceito de uma ‘didática do português pluricêntrico’: Ao constructo de uma ‘didática do português pluricêntrico’ com enfoque no desenvolvimento e fomento de uma competência de variedades recetiva influenciam diferentes discursos didáticos e linguísticos. Um entendimento básico do português como língua global está fornecido pela sociolinguística e transmitido pelo menos em parte aos discursos políticos do ensino. No lado originariamente didático acrescentam-se as esferas discursivas mencionadas da competência de compreensão do oral, da ‘nova’ competência da consciência linguística (cf. KMK 2012) e da competência comunicativa inter- e transcultural. Além disso, a linguística de variedades fornece resultados relevantes da perspectiva linguística. Por um lado, pensamos naturalmente na linguística de variedades ‘clássica’ com a sua orientação descritiva. Por outro lado, evolui-se ultimamente a pesquisa de um outro fenómeno central para o quotidiano e para a formação da competência comunicativa inter- e transcultural: a perceção de – entre outros – a variação diatópica pelo destinatário respectivo de um ato de fala. Isto foi o objeto de alguns estudos (-piloto) sistemáticos da linguística românica. Thomas Krefeld e Elissa Pustka criaram com a edição de um volume (Krefeld / Pustka 2010a, cf. Krefeld / Pustka 2010b) o conceito de uma ‘linguística de variedades percetiva’ querendo enriquecer os precursores como a ‘dialetologia percetiva’ com um fundamento teórico. Aqui as diferentes variedades diatópicas são analisadas empiricamente através da perceção por falantes de outras variedades. Podemos resumir as influências discursivas a uma didática de português pluricêntrico e à competência de variedades recetiva de forma seguinte:

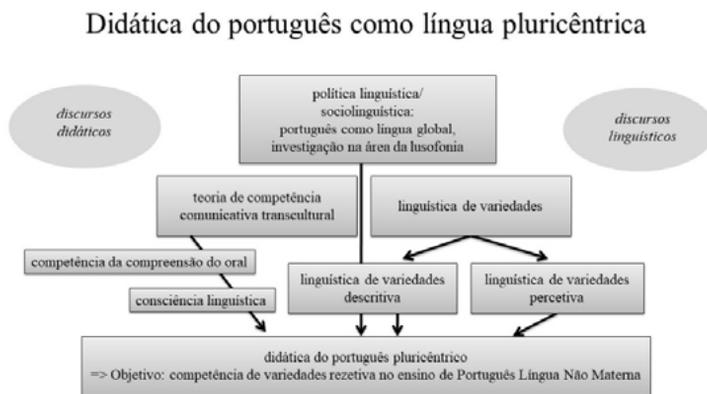


Fig. 2: Didática do português como língua pluricêntrica

A partir disso propomos como complemento aos instrumentos existentes – QCER e CARAP<sup>3</sup> – uma escala de descritores que se refere especialmente ao desenvolvimento de uma competência de variedades receptiva em português, sobretudo para o ensino do português na Alemanha. Trata-se de descritores normativo-prescritivos que se poderiam validar em estudos sobre o ensino de português atual assim como examinar em estudos de implementação. Os descritores são os seguintes:

Competência de variedades receptiva em Português (compreensão do oral)	
<b>C2</b>	É capaz de compreender enunciados de quase todas as variedades lusófonas e normas-padrão regionais que mostram uma forte marcação diatópica em nível fonético e prosódico. Compreende quase sem exceção lexemas e particularidades semânticas das variedades respetivas na situação comunicativa. Pode compreender todas as particularidades morfossintáticas das variedades respetivas na situação comunicativa.
<b>C1</b>	É capaz de compreender enunciados de numerosas variedades lusófonas e normas-padrão regionais que mostram uma forte marcação diatópica em nível fonético e prosódico. Compreende em sua maioria lexemas e particularidades semânticas das variedades respetivas na situação comunicativa. Pode compreender em sua maioria as particularidades morfossintáticas das variedades respetivas na situação comunicativa.
<b>B2</b>	É capaz de compreender enunciados de várias variedades lusófonas e normas-padrão regionais que mostram uma forte marcação diatópica em nível fonético e prosódico. Lexemas e particularidades semânticas das variedades respetivas na situação comunicativa não produzem dificuldades de compreensão. Pode reconhecer e compreender particularidades morfossintáticas.
<b>B1</b>	É capaz de compreender enunciados de certas variedades lusófonas e normas-padrão regionais que mostram uma marcação diatópica claramente perceptível em nível fonético e prosódico. Compreende geralmente lexemas e particularidades semânticas das variedades respetivas na situação comunicativa, eventualmente inferindo do contexto. Pode compreender particularidades morfossintáticas.
<b>A2</b>	É capaz de compreender enunciados de certas variedades lusófonas e normas-padrão regionais que mostram uma leve marcação diatópica em nível fonético.
<b>A1</b>	-/-

Tab. 1: Competência de variedades receptivas em português

3 Ou seja, o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* e – ainda não traduzido ao português – o *Cadre de référence pour les approches plurielles*.

## O conteúdo do livro

A secção didática “Variedades do Português no ensino secundário e superior” do 12º Congresso Alemão de Lusitanistas, realizado na Universidade Johannes Gutenberg em Mogúncia (Mainz) de 13 a 16 de setembro de 2017, ampliou o discurso para o português.<sup>4</sup> Neste volume reúnem-se os contributos de doze participantes de contextos de ensino muito diversos: pesquisadores em linguística e didática assim como professores que trabalham no ensino escolar e universitário na Alemanha, em Portugal e noutras partes do mundo.

O livro abre com o contributo de **Benjamin Meisnitzer**, professor catedrático de Linguística Ibero-Românica na Universidade de Lúpsia (Leipzig) que concretiza o desafio de ensinar o português como língua pluricêntrica presente em quatro continentes oferecendo orientações práticas para abordar a temática na aula.

Quanto às variedades do português na formação dos professores para PLNM, **Isabel Margarida Duarte**, professora associada de Linguística na Universidade do Porto, apresenta no seu contributo os avanços dos conteúdos no programa de mestrado da Universidade do Porto que favorecem a perspetiva pluricêntrica do português para os futuros professores de PLNM. **Dulce Melão**, professora adjunta do Departamento de Ciências da Linguagem na Escola Superior de Educação de Viseu, recorre ao título do congresso – *Polifonia: uma língua, muitas vozes* – para dar voz aos estudantes estrangeiros e à variação das suas opiniões do português. **Anabela Fernandes**, professora auxiliar convidada de Português para Estrangeiros no Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Coimbra, e **Joana Cortez-Smyth**, assistente convidada de Português para Estrangeiros no mesmo departamento, abordam a competência pragmática como parte da variação diafásica no ensino de PLNM e oferecem atividades práticas para ilustrar a necessidade desta área na didática.

Os quatro contributos seguintes tratam as variedades do português no material didático. **Thomas Johnen**, professor catedrático de Línguas Românicas na Westsächsische Hochschule Zwickau, compara a abordagem das variantes dia-tópicas em mais de 30 manuais para Português Língua Estrangeira com o resultado que sobretudo os manuais do mercado europeu avançam em direção à pluricentricidade do português. **Christian Koch**, professor adjunto de Linguística Aplicada das Línguas Românicas na Universidade de Siegen, concentra-se numa análise crítica de dois manuais alemães que intentam introduzir paralelamente as normas-padrão de Portugal e do Brasil. **Leonor Paula Santos**, professora

---

4 Organizou-se anteriormente uma conferência didática em Gotemburgo (Suécia) em 2013 com o título “As variedades do Português no ensino do Português Língua Materna e Estrangeira” (cf. Jodl 2016, 166).

do Ensino Secundário em Estugarda (Stuttgart) oferece uma perspectiva prática nas aulas do português com enfoque nas variedades através de atividades criadas para o ensino num liceu alemão. **Teresa Bagão**, professora de Português e PLNM na Escola Secundária de Estarreja, propõe material e atividades para praticar a compreensão do oral do português europeu e do português brasileiro.

A última parte do livro reúne três contributos que enfocam o ensino do português em diferentes espaços. **Maria Teresa Nóbrega Duarte Soares**, professora do Ensino Secundário de Língua e Cultura Portuguesas (LCP) em Nuremberga (Nürnberg) e Erlangen, discute a situação do ensino do português como língua de herança na Alemanha. Problematisa a heterogeneidade das aulas tendo em conta o artigo 74 da Constituição da República Portuguesa que deve assegurar o ensino do português aos cidadãos portugueses no estrangeiro. **Carla Sofia Amado**, leitora do Camões na Universidade de Santiago de Compostela e responsável do Centro Cultural Português em Vigo, versa sobre as particularidades dos aprendentes galegos que através da proximidade linguística criam uma própria variedade do português. **Karin Noemi Rühle Indart**, professora convidada do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, conclui o volume com um contributo sobre a questão das variedades do português em Timor-Leste onde não se parece estabelecer uma variedade-padrão, mas uma forma híbrida do português pelas influências europeias e brasileiras no ensino.

## Agradecimentos

Damos agradecimentos à Associação Alemã de Lusitanistas (*Deutscher Lusitanistenverband*, DLV) por integrar a secção didáctica no seu programa dando-nos assim a oportunidade de reunir investigadores e professores de diferentes campos do ensino, ao Departamento de Línguas Românicas da Universidade de Siegen pelo subsídio da publicação e a Kathrin Heyng e à editora Narr pelo apoio na preparação deste volume.

Caloi, Irene / Schäfer, Elena. 2018. "Varietätenkompetenz im Italienischunterricht? *Ma certo!*", in: *Die Neueren Sprachen*, 7 für 2016, 28-40.

Duarte, Isabel Margarida. 2016. "Portuguese, a polycentric language: which Portuguese should we teach in Foreign Language Classes?", in: Carlos Andrade / Guaraciaba Micheletti / Isabel Seara (ed.): *Memory, discourse and technology*. São Paulo: Terracotta, 208-228.

Frings, Michael / Schöpp, Frank (ed.). 2011. *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem.

- Jodl, Frank. 2016. "Corporate Identity 'Portugiesisch' – historische Sprache versus Unterrichtsfach: das Problem der Identität des Portugiesischen im Spiegel ausländischer Lehrwerke", in *Lusorama*, 105/106, 161-200.
- KMK. 2012 [Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland, ed.]: *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*.
- Koch, Christian. 2017. "[/]o me [/]amo [/]olanda. Überlegungen zur Akzeptabilität von Aussprachevarietät bei Spanisch-Lehrkräften", in: Leitzke-Ungerer / Polzin-Haumann 2017, 97-113.
- Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa (ed.). 2010a. *Perzeptive Varietätenlinguistik*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Krefeld, Thomas / Pustka, Elissa. 2010b. "Für eine perzeptive Varietätenlinguistik", in: Krefeld / Pustka 2010a, 9-28.
- Leitzke-Ungerer, Eva / Polzin-Haumann, Claudia (ed.). 2017. *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachenzertifikaten*. Stuttgart: ibidem.
- Pöll, Bernhard. 2000. "Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel des Französischen)", in: Wolfgang Börner / Klaus Vogel (ed.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 51-63.
- Reimann, Daniel. 2011. "Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht", in: Frings / Schöpp 2011, 123-168.
- Reimann, Daniel. 2016. "Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik", in: Michaela Rückl (ed.): *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer\_innenbildung*. Münster: Waxmann, 15-33.
- Reimann, Daniel. 2017. "Rezeptive Varietätenkompetenz im Spanischen – Modellierung einer Teilkompetenz zwischen funktionaler kommunikativer Kompetenz und Sprachbewusstheit", in: Leitzke-Ungerer / Polzin-Haumann 2017, 69-95.
- Schubert, Christoph. 2014. „Internationale Varietäten des Englischen. Aktuelle Ansätze der Sprachwissenschaft im Fremdsprachenunterricht.“, in: Wolfgang Gehring / Matthias Merkl (ed.): *Englisch lehren, lernen, erforschen*. Oldenburg: BIS, 233-251.
- Wandruszka, Mario. 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

## **A polifonia do português**



# O Português como língua pluricêntrica

## Um desafio para a didática do Português Língua Estrangeira

**Benjamin Meisnitzer**

### **1 Línguas pluricêntricas do ponto de vista teórico-metodológico - O caso do Português**

O conceito de línguas pluricêntricas remonta à obra de Michael Clyne (1992a), na qual estas eram definidas como línguas com ‘diversos centros interativos, providenciando cada um uma variedade nacional com, pelo menos, algumas normas próprias (codificadas)’ (cf. Clyne 1992b, 4). A definição proposta por Clyne mantém-se bastante vaga e geral, podendo abranger constelações pluricêntricas bastante distintas. Contudo, a complexidade da realidade linguística das línguas em causa apresenta alguns desafios para a categorização derivados da definição proposta.

Deste modo, temos por um lado constelações nas quais a respetiva norma abrange territórios coincidentes com fronteiras de estados nacionais, nomeadamente no caso do Português do Brasil (PB) e do Português Europeu (PE) ou do Inglês Norte-Americano e do Inglês Britânico e casos nos quais, devido à vizinhança geográfica dos respetivos estados nacionais, é quase impossível encontrar peculiaridades linguísticas que tornem evidentes a existência de normas nacionais, sugerindo a existência de normas geográficas, como, por exemplo, no território do delta do La-Plata na América Latina, com Buenos Aires como centro normativo, no caso do Espanhol (cf. Oesterreicher 2001, 310). Se atendermos ainda ao Francês com as suas particularidades no Québec e a, todavia, fraca normatização das características desta variedade, motivada pela política linguística e cultura linguística monocêntrica praticada por Paris que motiva a orientação do Francês na Suíça, na Bélgica e no Luxemburgo, por exemplo, segundo a norma do *français hexagonal* de Paris, não resta qualquer dúvida, que atendendo à pluralidade de constelações sociolinguísticas e contextos variacionais, o conceito continua a oferecer o potencial e a necessidade para mais estudos.

A heterogeneidade de línguas definidas como pluricêntricas motiva diferentes interpretações e acepções do conceito em si. Ainda assim, o conceito é bastante pertinente do ponto de vista metodológico, pois falar do PB como variedade sintópica ou dialeto em relação ao PE seria inequivocamente errôneo. Não se trata de um dialeto, mas de um sistema próprio. É de salientar uma quase total ausência de interferências do PE no PB (cf. Pöll 2012, 35) nos tempos que correm e a emancipação da norma do PB, que revela diferenças linguísticas profundas, que constituem um conjunto de variantes, que formam uma variedade própria, com um sistema diafásico, diastrático e diatópico independente e alheio à norma do PE. Isto é, nas variedades do PB marcas diassistemáticas, tomam como ponto de referência uma norma-padrão, que não é a do PE. O conceito de pluricentrismo define deste modo um processo de consolidação de dois sistemas distintos dentro de uma mesma língua histórica, revelando este processo diversas etapas, correspondentes a diferentes níveis de consolidação das respectivas línguas (cf. Meisnitzer 2013).

Assim, enquanto *bicha* no PB é uma palavra com uma marcação diassistemática pertencendo a um estilo linguístico baixo, com o significado ‘homem homossexual’, no PE é a palavra neutra e não-marcada diassistematicamente para ‘filá’. Ao mesmo tempo, o lexema *crocodilo* apenas serve para designar o animal no PE, enquanto que no Brasil é um termo utilizado frequentemente no discurso de proximidade (cf. Koch / Oesterreicher 2007) para designar um ‘homem homossexual’. O mesmo podemos observar para o lexema *rapariga*, que em Portugal designa ‘jovem do sexo feminino’, sendo o termo neutro, sem qualquer marcação diassistemática para ‘moça’, enquanto que no Brasil é um termo diafasicamente marcado como baixo, para designar ‘amante’ ou ‘prostituta’, tendo um sentido pejorativo. Trata-se portanto de lexemas que existem em ambas as variedades, com valores diassistemáticos distintos. As diferenças não se cingem ao domínio do léxico, também a nível fonético-fonológico, morfofossintático, semântico-lexical e pragmático são evidentes<sup>1</sup>, não podendo ser ignoradas na aprendizagem do Português como língua estrangeira, sob pena de causar situações de grande embaraço ao falante não-nativo e de dificultar a sua interação comunicativa. Deste modo, as diferenças entre o PE e o PB são de caráter estrutural tão profundo que temos de falar de dois sistemas para o PE e o PB, respetivamente, segundo Coseriu (1970)<sup>2</sup>, ainda que obviamente se trate

---

1 Para obter informações sobre as características mais salientes do PE, ver: Mattos e Silva 2013.

2 Segundo Coseriu (1970) temos de distinguir entre produções linguísticas ao nível do ato individual de atualização da fala, a chamada *fala (Rede)*, que corresponde à *parole* Saussuriana, e o *sistema (System)*, que corresponde ao conjunto de estruturas opositivas de uma língua, que do ponto de vista funcional se revelam distintivas e que na dicotomia

da mesma língua histórica, daí o termo de *variedades* e não de *variantes*, restrito ao uso para marcações dentro do diassistema de uma variedade.

Sintetizando os argumentos teóricos que legitimam a classificação de uma língua como pluricêntrica, podemos, com Bierbach (2000, 144-147), destacar que uma língua pluricêntrica se caracteriza pelos seguintes parâmetros:

- 1° Existência de um centro urbano com função de modelo linguístico e ativo em matéria de política linguística, determinando a formação, desenvolvimento e expansão da norma;
- 2° Associação da norma a um estado nacional ou seja a uma identidade nacional coletiva, no qual a língua nacional serve de marco de orientação para domínio discursivos, distância comunicativa, para os meios de comunicação social e para o sistema escolar (cf. Mateus/Cardeira 2007, 30);
- 3° Codificação desta variedade, que serve de ponto de referência às variantes marcadas dentro do respetivo diassistema, em dicionários e gramáticas e eventualmente sob forma de regras ortográficas próprias.

Sobretudo o ponto (3), segundo Bierbach (2000) é fulcral, pois é indício da consciência colectiva da comunidade linguística da existência de um centro normativo endógeno e da distância em relação a outras variedades (nacionais).<sup>3</sup> Oesterreicher (2001) relativiza o ponto (2), defendendo que as variedades, não têm necessariamente de coincidir com marcos de territórios nacionais, o que todavia tem vindo a ser alvo de crítica, pois apesar de uma proximidade linguística, nomeadamente, das regiões no delta do rio La-Plata, tal não invalida o potencial de identificador nacional de um indivíduo originário do Uruguai, que facilmente seria identificado por um argentino, segundo informantes questionados. Assim, Pöll (2012, 40) sugere a existência de diversos níveis em que uma norma pode vigorar, considerando o pluricentrismo uma noção polifacetada, pois considera que temos casos de pluricentrismo a nível nacional, regional, podendo as zonas

---

Saussuriana corresponde à *langue*. A norma, como terceiro parâmetro introduzido por Coseriu, designa realizações linguísticas, que correspondem a convenções da comunidade linguística, cuja necessidade não se encontra fundamentada no sistema, dado os respetivos elementos linguísticos não formarem pares de oposições distintas.

- 3 Se atendermos no caso do PB, a existência da *Nova Gramática do Português Brasileiro* de Ataliba de Castilho, publicada em 2010, e, por exemplo, o dicionário da Houaiss, revelam a consciência da comunidade linguística brasileira de uma norma própria e a falta de referência das gramáticas europeias e dos dicionários portugueses, nomeadamente da Academia de Ciências, da Verbo ou da Porto Editora para o português ensinado nas escolas, utilizado em documentos oficiais (discurso de distância) e a utilização do Português, em geral, em contextos formais no Brasil. Como tal, a existência destas obras revela a consciência da existência de uma norma definida e estabelecida dentro das fronteiras do próprio país (norma endógena), que substituiu a norma exógena dominante no tempo da dependência colonial de Portugal.

correspondentes abranger vários territórios nacionais e internacionais, podendo haver uma co-ocorrência de normas a diversos níveis.<sup>4</sup> Do estudo apresentado por Oesterreicher (2001) importa acrescentar um quarto ponto crucial do ponto de vista linguístico para definição e identificação de uma norma que sirva de base a um diassistema próprio:

4° Um conjunto de elementos linguísticos neutral do ponto de vista da marcação diassistemática, que diverge de outras normas (nacionais) e que deve ser obtido mediante uma perspectiva descritiva (cf. Oesterreicher 2001, 308).

Um último ponto imprescindível na definição de línguas pluricêntricas, que até à data não mereceu a devida consideração é o papel dos meios de comunicação de massas para a emergência de uma norma (trans-)nacional (cf. Arden / Meisnitzer 2013):

5° Ainda que um processo de mudança linguística raramente seja desencadeado pelos *media*, estes contribuem de forma decisiva para a sua difusão e aceitação por parte da comunidade linguística em larga escala. Deste modo, os *media* desempenham um papel central na consolidação de normas, porque através destes as mudanças linguísticas são difundidas com grande rapidez, chegando a todo o lado, e devido ao acesso aos mesmos por parte de largas partes da população.

O papel dos *media* e, no caso de Portugal e do Brasil, sobretudo da televisão, no desenvolvimento da língua e das suas variedades pode ser definido do modo seguinte (Mateus / Cardeira 2007, 39):

A escola deixa de ser o único, ou o principal instrumento de educação. As novas gerações aprendem na televisão, na internet. A ortografia, a gramática, o vocabulário, fixaram uma norma que é, nos nossos dias, democraticamente difundida por um sistema escolar que chega a todos os recantos do país. Mas, mais que à escola, a responsabilidade pela difusão da norma cabe, agora, à televisão.

Para finalizar, importa ainda enfatizar que no caso de línguas pluricêntricas temos dois sistemas com pelo menos uma relativa autonomia relativamente um ao outro e que se desenvolveram dentro da mesma língua histórica, revelando ainda um grau significativo de semelhança (ao contrário, por exemplo, do Português e do Espanhol, que a dada altura emergiram do Latim). Definidos os

---

4 Para tal Pöll discute o caso do Espanhol na América Latina, onde paralelamente às normas nacionais e regionais, existe aquilo a que frequentemente chamamos “norma pan-americana” ou “espanhol internacional” (cf. Gauger 1992, 518), que é utilizada nas sincronizações televisivas e que se caracteriza por traços nitidamente latino-americanos, que todavia não são particularidade de um país ou de uma região específica e que todavia indicam a distância em relação à norma europeia do castelhano.

critérios que nos permitem classificar uma língua como sendo pluricêntrica e face a alguns traços identificados, não resta qualquer dúvida de que o Português é uma língua pluricêntrica com pelo menos duas variedades: o PB e o PE (cf. Baxter 1992; Oesterreicher 2001; Pöll 2001; 2012). Deste modo, o PB apresenta um sistema diafásico, diastrático e diatópico independente e alheio à norma e às respetivas marcações diassistemáticas no PE, não existindo nos dias que correm praticamente qualquer tipo de influência do PE no PB. O processo inverso ocorre por influência das telenovelas da Globo, que retratam a alta classe média do Rio de Janeiro, permitindo ao mundo lusófono uma familiarização com a sua variedade falada. Os centros urbanos de proliferação da norma linguística são no caso de Portugal o eixo Lisboa – Coimbra, no caso do Brasil o eixo S. Paulo – Rio de Janeiro. O seu caráter modelo pode ser explicado pelo poder político-administrativo e pelo papel económico cultural das respetivas cidades.

O caso dos PALOPes afigura-se bastante mais complicado, dado os contextos de aquisição da linguagem, a independência de Portugal mais de um século mais tarde do que no Brasil, a falta de interesse político em fomentar uma política linguística própria e as dificuldades político-sociais vividas após a independência, nomeadamente os 30 anos de guerra civil em Angola. Ao mesmo tempo os fluxos migratórios na sequência deste mesmo conflito levaram a que um quarto da população angolana se concentrasse na grande área de Luanda, levando ao encontro de populações de diversas etnias e falantes de diversas línguas bantas, que utilizaram o Português (L2) como língua franca (Endruschat 2008, 87). Desde essa altura tem-se verificado um incremento da utilização do Português (cf. Castro 2006, 32). Existem fortes indícios para o desenvolvimento de uma norma endógena em Angola e em Moçambique respetivamente (cf. Arden / Meisnitzer 2013; Meisnitzer 2013). Deste modo, o Português utilizado nos respetivos países revela traços distintivos das demais variedades, características do discurso de distância. Nos restantes países africanos dominam crioulos de base portuguesa (cf. Pereira 2006, 67). E também na Ásia o Português é uma língua circunscrita aos domínios comunicativos da proximidade (cf. Meisnitzer 2016), existindo paralelamente alguns crioulos de base portuguesa (cf. Pereira 2006, 67). O único caso em aberto é o de Timor-Leste, onde o Português é uma das línguas oficiais. Todavia seria prematuro falar de uma variedade própria, pois a independência é ainda demasiado recente, os materiais didáticos são facultados por Portugal e pelo Brasil, bem como os professores de Língua Portuguesa. Além disso, de acordo com o censo feito em 2010 apenas 595 habitantes falam Português como L1, enquanto que 449.085 falam um dialeto do Tétum como L1.<sup>5</sup> O processo de

---

5 Dados extraídos de: Direção Nacional de Estatística (2010): *Population and Housing Census of Timor-Leste 2010*. Volume 2: Population and Distribution by Administrative Areas,