



MARÍLIA SOARES CARDOSO

Pedagogia da variação linguística: formação de professores de português como língua adicional

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFES, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II.

Orientadora Prof.^a Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 13/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto(UFES)

Prof.^a Dra. Raquel Gomes Chaves (UNESPAR)

Prof.^a Dra Ângela Luzia Garay Flain (UFES)

Prof.^a Me. Leila Teixeira da Rosa Strapazzon

PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL¹

Marília Soares Cardoso²

mary_ilia@hotmail.com

RESUMO: Este estudo objetivou investigar a formação teórico-pedagógica de professores de Português para migrantes internacionais segundo a perspectiva da Pedagogia da Variação Linguística. Nossa pesquisa bibliográfica versou sobre a interface entre a variação linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) e o ensino de português brasileiro (BAGNO, 2007; FARACO, 2008; ZILLES; FARACO, 2015). Também apresentamos um breve histórico da formação de professores de Letras PLE/PLA no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2012; SCHOFFEN; MARTINS, 2016; SCARAMUCCI; BIZON, 2020). Como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre os cursos de nível superior que oferecem graduação específica na área de Ensino de Português para Estrangeiros (EPLÉ) no Brasil. Constatamos que, mesmo diante da demanda emergente nos últimos anos advinda das migrações para o país e do incentivo à internacionalização do português, somente quatro instituições promovem formação inicial exclusiva do professor de Português Língua Adicional ou Português Língua Estrangeira (doravante PLA/PLE) no Brasil. Também investigamos, nas respectivas grades curriculares desses cursos, a oferta de disciplinas voltadas a aspectos teórico-pedagógicos sobre diversidade linguística. Observamos que essas grades curriculares apresentam aproximadamente quatro componentes curriculares voltados a aspectos teórico-pedagógicos sobre variação linguística. Após essa pesquisa bibliográfica, foi aplicado um questionário *online* para coleta de dados de professores que atuam no ensino de PLE/PLA quanto à sua formação inicial e atuação no ensino da diversidade linguística. Os resultados revelados nas respostas dos 22 questionários reforçaram a relevância de se incluir a diversidade linguística no ensino de português para estudantes

¹ Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Profª. Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto.

² Acadêmica do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

internacionais a fim de promover a comunicação interpessoal de forma plena e o combate a preconceitos e conflitos advindos da discriminação emergente de comportamentos inflexíveis e impertinentes com a fala e a identidade cultural do outro.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Ensino de PLE/PLA; Variação Linguística.

RESUMEN: El presente estudio plantea la investigación de la formación teórico-pedagógica de profesores de portugués para inmigrantes internacionales según la perspectiva de la Pedagogía de la Variación Lingüística. Nuestra revisión bibliográfica ha abordado los principios de la Teoría de la Variación Lingüística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) y la interfaz entre la variación lingüística y la enseñanza de portugués brasileño (BAGNO, 2007; FARACO, 2008; ZILLES; FARACO, 2015). También presentamos un breve histórico de la formación de profesores de Letras PLE/PLA en Brasil. (ALMEIDA FILHO, 2012; SCHOFFEN; MARTINS, 2016; SCARAMUCCI; BIZON, 2020). Como procedimiento metodológico, fue realizada una investigación bibliográfica acerca de los cursos de nivel superior que ofrecen grado específico en el área de la Enseñanza de Portugués para Extranjeros (EPLA) en Brasil. Constatamos que, mismo frente a la creciente demanda en los últimos años advenida de las migraciones para el país y del incentivo a la internacionalización del portugués, solamente cuatro instituciones promueven formación inicial exclusiva del profesor de Portugués como Lengua Extranjera (de ahora en adelante como PLA/PLE) en Brasil. Investigamos, también, en los respectivos planes de estudio de esos cursos, la oferta de asignaturas enfocadas en aspectos teórico-pedagógicos acerca de la variación lingüística. Tras esa investigación, se llevó a cabo un cuestionario *online* para la recopilación de datos de docentes que actúan en la enseñanza de PLE/PLA sobre su formación inicial y desempeño en la enseñanza de la diversidad lingüística. Los resultados revelados en las 22 respuestas de la entrevista refuerzan la relevancia de incluir la diversidad lingüística en la enseñanza del portugués para estudiantes internacionales con fines de que se promueva la comunicación interpersonal de forma plena y el combate a prejuicios y conflictos advinidos de la discriminación emergente de comportamientos inflexibles e impertinentes con el habla y la identidad cultural del otro.

PALABRAS-CLAVE: Formación de profesor; Enseñanza de PLE/PLA; Variación Lingüística.

INTRODUÇÃO

O aprendizado de línguas ultrapassa a fronteira da dimensão linguística, abrangendo aspectos sociais, culturais, históricos, geográficos, políticos e econômicos de um povo, envolvendo assim sua identidade e questões relacionadas à sua diversidade. Porém, alguns estudos (RICARDI, 2005; REIS, 2020) têm revelado que o ensino de Português Língua Adicional ou Português Língua Estrangeira (doravante PLA/PLE)³ têm se baseado principalmente em materiais didáticos que adotam, em sua maioria, as regras do chamado “bom uso”, o uso socialmente prestigiado do português (FARACO; ZILLES, 2017). É necessário, pois, considerar, no ensino de PLE/PLA, não só os usos da variante prestigiada, mas a diversidade de normas da variante brasileira do português, sejam elas faladas ou escritas, independentemente do grau de inclusão das variedades na cultura letrada.

Inserir a diversidade em sala de aula é apresentar ao aluno um universo da interculturalidade⁴ e valorizar a riqueza de práticas linguístico-culturais que permita a comunicação interpessoal de forma plena, de modo a combater preconceitos e conflitos advindos da discriminação emergente de comportamentos inflexíveis e impertinentes com a fala e a identidade cultural do outro. A variação linguística deve ser vista como um recurso de linguagem, um objeto de estudo no ensino de línguas, um fator de inclusão social.

O ensino informal do português existe no país desde os primeiros contatos dos colonizadores portugueses com os povos indígenas originários em meados do século XVI (LEFFA, 1999), mas “a consciência generalizada de que essa é uma área de atuação profissional acadêmico-científica é recente [...]” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 723). De acordo com Zoppi-Fontana (2009), a área de Ensino de Português como Língua Estrangeira (EPLA) no país tem crescido consideravelmente, isto é, surge há pouco mais de 30 anos.

³ Na seção 1.2, vamos aprofundar os conceitos de PLE/PLA que empregamos na referência ao ensino de português para migrantes internacionais.

⁴ De acordo com Martins (2016, p.134), a interculturalidade representa uma forma de pensar e agir de cada pessoa, de um grupo desenvolvendo a plena consciência do outro, das diferenças culturais que o constitui e as entendem como valor a ser reconhecido, respeitado e legitimado.

Considere-se, por um lado, como razão desse crescimento a emergência do Mercosul e, por outro, certa estabilidade político-econômica brasileira e as políticas linguísticas de propagação e de estímulo à língua portuguesa falada no Brasil. Como consequência disso, em 2018, ao completar 20 anos de atuação, o exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) contava com mais de sete mil participantes inscritos, segundo os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Além disso, vem crescendo o interesse de instituições no cenário internacional que selecionam professores com qualificação específica na área de PLA/PLE e “a complexidade do atual cenário geopolítico e social tem trazido novas demandas para o ensino de PLE que exigem pesquisas e reflexões mais aprofundadas” (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p.11). Por fim, há muitas iniciativas de internacionalização das universidades que criam um cenário também complexo em vista de diferentes perspectivas e do papel que o português desempenha nesses contextos. Por exemplo, a Política Linguística (PL)⁵ da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) que visa fortalecer institucionalmente a diversidade cultural e linguística da região de abrangência da universidade. Entre suas ações, até este momento, procedeu-se à aplicação de exames de proficiência em língua estrangeira (inglês e espanhol) e em língua portuguesa e a oferta de cursos de línguas para a comunidade interna e externa.

Não só a área de ensino tem se desenvolvido, mas também as pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de PLA/PLE têm se ampliado no país nos últimos anos. Porém, no que diz respeito à formação de professores, de acordo com Schoffen e Martins (2016), ainda que haja centros de formação de professores estabelecidos dentro de instituições renomadas, como é o caso do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, temos notícia de que, no Brasil, há apenas quatro instituições de nível superior que oferecem graduação específica em PLA/PLE e somente um curso em nível de especialização⁶.

Se são poucos os cursos em nível de graduação no país para a formação de professores de Letras PLE/PLA, também a matriz dos cursos de Letras no país carece de componentes

⁵ A PL da UFFS, instituída por meio da Resolução Nº 11/CONSUNI/UFFS/2018, se constituiu em um dos requisitos de credenciamento expostos no edital nº 41 CAPES PrInt (Programa Institucional de Internacionalização) e do edital nº 29 SESu/MEC de credenciamento ao Programa IsF.

⁶ Há linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação do Brasil que têm desenvolvido pesquisas na área do PLE/PLA.

curriculares voltados ao ensino de PLE/PLA. Como se observa, a área de EPLE apresenta potencial de crescimento, o que exige preparo cada vez mais qualificado na formação e atualização constante do professor para o fortalecimento e consolidação dessa área.

Em vista das razões mencionadas, neste artigo, temos o intuito de investigar a formação teórico-pedagógica em variação linguística de professores que atuam na área de PLE/PLA. Para alcançar esse objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar a grade curricular dos quatro cursos de nível superior que oferecem graduação específica em PLA/PLE no Brasil quanto à oferta de disciplinas voltadas a aspectos teórico-pedagógicos sobre diversidade linguística; e
- Consultar professores de PLE/PLA quanto à sua formação inicial e atuação no ensino da diversidade linguística.

Até este momento, poucas pesquisas no âmbito acadêmico-científico foram encontradas com propostas semelhantes. Cite-se, por exemplo, os estudos realizados por Ricardi (2005) e Reis (2020) em que propõem a análise do tratamento da diversidade linguística brasileira em um livro didático para aprendizes de PLE/PLA. Além da carência de trabalhos acadêmicos⁷, outro motivo impulsionador para a realização desta pesquisa decorre da experiência vivenciada pela acadêmica como professora voluntária e bolsista de cursos de PLE/PLA oferecidos a estudantes internacionais pelo Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (CELUFFS)⁸. Contudo, o curso de graduação em Letras Português e Espanhol - Licenciatura, da UFFS, ao qual a acadêmica se vincula, não oferta componente curricular específico voltado ao ensino de PLE/PLA.

Com base nos objetivos propostos, as seguintes questões conduziram este estudo: (i) A grade curricular dos quatro cursos de nível superior que oferecem graduação específica em PLA/PLE no Brasil ofertam disciplinas voltadas a aspectos teórico-pedagógicos sobre diversidade linguística; e (ii) Os professores que atuam na área de PLA/PLE têm formação sensível à Pedagogia da Variação Linguística?

Conforme Mendes (2020, p. 41), “o caráter diverso no português deve ser um tema presente nos cursos de formação de professores de PLE/PLA” e é necessário compreender o seu papel de agentes de difusão de um idioma que se assume e que cada vez mais é de

⁷ Na UFFS, também Soares (2016), Pereira (2016), Pereira (2019) e Rodrigues (2021) já realizaram pesquisas na área de EPLE.

⁸ Para mais informações sobre os cursos ofertados pelo CELUFFS, consulte Rost Snichelotto, Laiño e Gritti (no prelo).

importância global. Em conformidade, Bagno (2015, p. 208) diz que “[...] mais do que tutelar o uso da língua de uma forma mais normativa ou categórica, que é a que impõe as normas mais conservadoras e literárias como as únicas admitidas pela escola [...]”, a escola e a sociedade em geral devem sensibilizar os falantes para a apropriação que podem fazer dos diversos registros em diversas situações.

Esta pesquisa exploratória e descritiva assume uma abordagem quali-quantitativa e está dividida em duas etapas: na primeira etapa, foi efetuado um levantamento documental nos currículos dos cursos de formação de professor PLE/PLA no território brasileiro para respondermos à primeira questão de pesquisa. Os dados para responder a esta primeira pergunta foram obtidos em pesquisas na rede on-line, em dissertações e em livros atuais voltados ao campo do PLE/PLA para análise das grades curriculares investigadas com o intuito de identificar a formação na área da variação linguística; e, na segunda etapa, a fim de responder à segunda questão de pesquisa, efetuamos a aplicação de um questionário eletrônico via plataforma *Google Forms*, divulgado e compartilhado nas redes sociais (WhatsApp, Facebook, e-mail, etc.), aos sujeitos investigados professores de PLE/PLA em atuação.

Feitas estas considerações, este artigo estrutura-se em cinco partes, incluída esta Introdução. Na primeira parte, é abordada a interface entre a variação linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) e o ensino de português brasileiro (BAGNO, 2007; FARACO, 2008; ZILLES; FARACO, 2015). Na segunda, é apresentado breve histórico da formação de professores de Letras PLE/PLA e da criação de cursos em instituições de nível superior em PLA/PLE no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2012; SCHOFFEN; MARTINS, 2016; SCARAMUCCI; BIZON, 2020). Na terceira parte, tratamos da interface entre a variação linguística e o ensino de português brasileiro para migrantes internacionais. Na quarta, apresentamos os resultados e procedemos à análise dos dados coletados e, por fim, na quinta e última parte, tratamos das considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Apresentaremos, primeiramente, a contribuição da sociolinguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) para o ensino de Português segundo a perspectiva da Pedagogia da Variação Linguística (BAGNO, 2007; FARACO, 2008;

ZILLES; FARACO, 2015). Na sequência, revisamos brevemente o histórico sobre a formação de professores de PLE/PLA e um levantamento sobre a criação de cursos em nível superior de PLA/PLE no país (ALMEIDA FILHO, 2012; SCHOFFEN; MARTINS, 2016; SCARAMUCCI; BIZON, 2020).

1.1 A variação linguística e o ensino de português

A proposta denominada de Pedagogia da Variação Linguística (BAGNO, 2007; FARACO, 2008; ZILLES; FARACO, 2015) considera as recentes conquistas das ciências da linguagem, mas também as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida, avaliando como legítimas e adequadas todas as variedades linguísticas, ou seja, leva em conta as “[...] práticas de ensino que respeitem a diversidade sociolinguística e cultural [...]” (ZILLES; FARACO, 2015, p. 10) na escola.

Contudo, a sociedade em geral acredita que o ensino válido deve ser pautado no trabalho exclusivo com a norma-padrão⁹ do português, aquele ideal de língua prescrito nas gramáticas pedagógicas e reproduzido pelos livros didáticos, adotado pelo ensino tradicional de português e por diversos espaços na mídia. De acordo com Faraco (2006, p. 25),

[...] o normativismo e a gramatiquice não são apenas concepções e atitudes ligadas à língua e seu ensino. Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social. O ensino de português, nesse sentido, não está separado da sociedade que o justifica e o sustenta. Desse modo, criticá-lo é também criticar essa mesma sociedade; agir para mudá-lo é também agir para transformar a sociedade.

Pode-se dizer então que é impossível trabalhar com língua sem ser um pouco linguista, isto é, ser um professor de língua é ter a consciência da complexidade desse ensino. Bagno (2005, p.69-70, grifos do autor) defende que,

[...] se for ensinar gramática como mera repetição da doutrina tradicional, anacrônica e encharcada de conceitos sociais, definitivamente **não é para ensinar gramática**. Se ‘ensinar gramática’ for entendido como decoreba de nomenclaturas sem nenhum objeto claro e relevante, análise sintática de frases descontextualizadas e às vezes até ridículas, definitivamente **não é para ensinar gramática**. Mas, se for por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um **discurso**, então, definitivamente **é para ensinar gramática, sim**.

⁹ Trata-se de um ideal de língua que serve de referência (de ‘régua’) para se estipular se a expressão linguística está de acordo com o ‘bom’ uso”. (FARACO; ZILLES, 2017, p. 12).

Em razão disso, Bagno (2007, p. 116) alerta que "[...] devemos lutar para criar uma **pedagogia da variação e da mudança linguística**, uma reeducação sociolinguística, em que a língua seja sempre vista como heterogênea, variável e mutante [...]". Fica evidente que não se trata da substituição da forma nova pela antiga e vice e versa, mas sim de como funciona essa variação e mudança linguística e perceber que existe dinamismo frente à linguagem.

Bortoni-Ricardo (2005), porém, afirma que é uma falácia acreditar que o ensino e aprendizagem de língua vão automaticamente melhorar, somente com uma gramática voltada à teoria variacionista. O que se faz necessário é desenvolver uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais do aluno, isto é, uma mudança de postura da escola, professor e dos próprios alunos. E para tal mudança, a descrição das regras variáveis é uma etapa preliminar importante nesse processo.

De acordo com Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 19), de modo amplo, é fundamental que o professor de português:

- i) assuma uma concepção de língua como sistema heterogêneo, historicamente situado; ii) reconheça que as variantes linguísticas portam significado social e que a avaliação dos falantes acerca das formas interfere nos rumos de uma mudança; iii) reconheça o papel da língua na identidade sociocultural de um grupo/comunidade; e iv) tenha noção de norma(s) linguística(s) e da motivação política da escolha de uma 'norma padrão'. Em termos mais específicos, é recomendável que o professor: i) reconheça fenômenos em variação e mudança no PB nos diferentes níveis linguísticos, na fala e na escrita, nas diferentes regiões, em diferentes épocas; e ii) busque entender as motivações linguísticas e/ou sociais da variação/mudança que envolvem esses fenômenos.

Os autores deixam clara a importância de o professor de língua portuguesa assumir e reconhecer de modo mais consistente a diversidade linguística do Brasil, pois esse conhecimento poderá proporcionar aos alunos condições de perceber os fenômenos que ocorrem nos diferentes níveis linguísticos e extralinguísticos.

O trabalho com questões concernentes à variação linguística também é previsto nos documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que subsidiam o ensino de português no país. Logo, o reconhecimento da existência das variedades linguísticas é fundamental para o ensino da língua portuguesa e conduz o professor a uma visão mais real da língua. A língua não é só aquele bloco fechado da norma-padrão, também não é só a escrita literária do passado, a língua é um entrelace que tem multiplicidade. Sendo assim, é impossível separar a língua viva do ensino.

Esse olhar para o ensino do português visa a um melhor desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos aprendizes. Segundo Coelho et al. (2015, p. 137), a competência sociocomunicativa é “[...] entendida como a habilidade de detectar o que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais em que estamos inseridos”. Complementam os autores que o caráter sociolinguístico dessas habilidades é reforçado pelo termo “sociocomunicativa”.

Além do trabalho com a diversidade, a escola deve garantir acesso à norma culta¹⁰, mas também é necessário que se reflita acerca de qual norma deve nos fundamentar. A partir disso, há o surgimento da necessidade de considerar que a língua é formada de diferentes normas, como nos assegura Faraco (2008, p.40): “norma designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade”. Assim, se reveste de particular importância que existem inúmeras normas linguísticas como, por exemplo, das comunidades urbanas, rurais, as normas vernaculares, as dos grupos letrados, as que caracterizam os grupos jovens (urbanas ou periféricas), entre outras.

Neste contexto, Bortoni-Ricardo (2008) deixa claro que o professor deve se apropriar do uso real da língua para ensiná-lo. Então, é preciso perceber que, em um contexto comunicativo, um mesmo indivíduo pode fazer diferentes usos da língua dependendo da situação, de quem é seu interlocutor e de suas intenções (BAGNO, 1999). Logo, é preciso encontrar um ponto de equilíbrio:

Quando falamos (ou escrevemos), tendemos a nos adequar à situação de uso da língua em que nos encontramos: se é uma situação formal, tentaremos usar uma linguagem formal; se é uma situação descontraída, uma linguagem descontraída, e assim por diante. Essa nossa tentativa de adequação se baseia naquilo que consideramos ser o grau de aceitabilidade do que estamos dizendo por parte de nosso interlocutor ou interlocutores (BAGNO, 2007, p. 129).

Conforme a aceitabilidade, as formas linguísticas que desaparecem na fala espontânea, mas que continuam sendo exigidas socialmente na fala/escrita formal/monitorada, são ensinadas pelo fato de que o aluno não possui outro modo de aprender, se não pela educação formal, sistemática, programada. Cabe ao profissional da área de Letras a tarefa de contribuir

¹⁰ Conforme Faraco (2007), é praticada em determinadas situações e envolve certo grau de formalidade, por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. Além disso, produz julgamentos linguísticos por parte dos próprios falantes, como, por exemplo, os de que os usuários de outras normas linguísticas “não sabem falar”, ‘falam mal’, ‘falam errado’, ‘são incultos’, ‘são ignorantes’ etc.”

para a expansão do conhecimento gramatical de cada aluno e, para isso, é preciso fazer com que ele descubra o quanto já sabe de gramática da língua e se aproprie efetivamente desse conhecimento para produzir textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes, etc. Apesar de o professor, muitas vezes, querer ensinar as formas de prestígio, como, por exemplo, o pronome *cuj*o, não vemos isso na prática, na fala, no uso, ou seja, não faz parte do nosso cotidiano. Como essa forma pode ser definida como uma forma de prestígio social, na literatura, isso deve ser apresentado aos alunos de forma explícita. Bagno (2020) explica também que a norma-padrão não faz parte da língua, o que faz parte da língua são as variedades reais, pois alguns termos, como *cuj*o, não fazem parte da gramática internalizada espontânea e intuitiva do PB. Contudo, entende-se que, no ensino de português, esses fenômenos da linguagem também são uma forma de ilustrar que a língua é heterogênea, tem uma história, cultura e identidade.

Na perspectiva histórica, a variação e a mudança no quadro pronominal, por exemplo, é um conhecimento essencial ao professor. Hoje resulta em um amplo estudo sobre a mudança no paradigma pronominal que, conseqüentemente, provocou alterações no paradigma verbal do português brasileiro. A respeito disso, Coelho et al. (2015) exemplificam que a forma inovadora “a gente” reúne traços semânticos aos traços gramaticais já existentes nos pronomes pessoais tu/vós e nós. Faraco (1996) atribui essa alteração pronominal às mudanças ocorridas nos valores socioculturais e nas relações sociais. A forma inovadora “a gente” passou por um processo de gramaticalização¹¹ de nome “gente” = nome genérico para o pronome “a gente” = pronome indefinido e, posteriormente, “a gente” = pronome pessoal de primeira pessoa do plural, neste último há a inclusão do falante na interpretação da informação semântico-discursiva, concorrendo com o pronome “nós”.

Para o ensino de línguas, essa formação científica de um professor é muito importante, seja em fonética e fonologia, história da língua, comparação entre línguas, entre outras. Além disso, “a educação em língua materna é o conjunto de conseqüências sociais, culturais, ideológicas que a variação linguística faz surgir em qualquer comunidade” (BAGNO, 2007, p. 59). Logo, no ensino da língua, é preciso considerar os estudos feitos pelos linguistas e buscar perceber os aspectos que diferenciam as variedades e os efeitos sociais que redundam em

¹¹ O processo de gramaticalização trata do desenvolvimento da mudança linguística que se dá pelo meio da regularização gramatical, com o qual um item frequentemente utilizado em contextos comunicativos particulares adquire função gramatical e pode, uma vez gramaticalizado, adquirir novas funções gramaticais (COELHO et al., 2015).

atitudes de exclusão com base na variedade linguística que se fala e se escreve (COELHO et al., 2015). Coelho et al. (2015) destacam que, para (in)formar, o professor precisa, antes de tudo, conhecer, assim propiciar ao aluno uma reflexão acerca dos fenômenos da linguagem (principalmente os relacionados à questão da variedade linguística) "combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua". (BRASIL, 1998 apud COELHO et al., 2015, p.153). Para fazer isso, a postura não deve ser de forma alguma superficial, ou seja, seguindo o senso comum, mas realmente com embasamento básico (e seus desdobramentos e implicações) é o mínimo que se espera do professor de língua portuguesa atualmente.

Outro aspecto importante é o combate do preconceito linguístico e isso é o que a sociolinguística nos permite fazer. Portanto, atribuir à variação linguística o status de erro é um equívoco a ser combatido, tendo em vista que a função primordial da língua é a comunicação. Assim, preocupa-nos o fato de que essa visão seja interpretada de forma errônea por gramáticos, pelos autores de livros didáticos e principalmente por profissionais com formação na área de Letras que, por vezes, não apresentam essa perspectiva aos seus alunos, seja por desconhecimento, seja por outros fatores. Faraco (2005, p.37) mostra que não são as variedades linguísticas que constituem desvios ou distorções de uma língua homogênea e estável. De maneira oposta, existe uma idealização da norma-padrão da língua, e isso representa um controle dos processos inerentes de variação e mudança linguística.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 118), existe um círculo vicioso do preconceito linguístico e é preciso uma reflexão diante dos métodos utilizados em sala de aula, o que corrobora com as palavras de Bagno (1999):

Os métodos tradicionais de ensino da língua no Brasil visam, por incrível que pareça, a formação de professores de português! O ensino da gramática normativa mais estrita, a obsessão terminológica, a paranóia classificatória, o apego à nomenclatura — nada disso serve para formar um bom usuário da língua em sua modalidade culta. Esforçar-se para que o aluno conheça de cor o nome de todas as classes de palavras saiba identificar os termos da oração, classifique as orações segundo seus tipos, decore as definições tradicionais de sujeito, objeto, verbo, conjunção etc.— nada disso é garantia de que esse aluno se tornará um usuário competente da língua culta (BAGNO, 1999, p.108).

Conforme citado, pode-se dizer que classificar termos de orações de acordo com seus tipos, decorar as definições sintáticas, como o sujeito, objeto, entre outras, não garante que o aluno poderá se tornar um usuário competente da norma culta. Por isso, o ensino da nomenclatura tradicional não deve ser trabalhado de forma isolada e descontextualizada. Em

vista disso, o conhecimento sobre o quadro de variação linguística que existe no Brasil é o ponto inicial para exercer o respeito a partir de reflexões sobre as regras variáveis da língua e dos valores sociais atribuídos a diferentes variantes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “quando estamos usando a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio”. Desse modo, pode-se dizer que não existe desassociação entre linguagem e sociedade, porém, em conjunto, se relacionam com a questão identitária e fazem parte do processo de interação. Com isso, entende-se que uma variedade linguística é algo que marca uma comunidade, faz parte da identidade cultural, sendo necessário, portanto, um processo formativo específico para saber lidar com essas questões.

Além disso, o papel do professor se faz necessário também na formação de opinião do aprendiz. Para tanto, é preciso assumir uma nova postura que leve em conta:

[..] um corte do cordão umbilical que sempre nos prendeu às velhas doutrinas gramaticais [...] a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos. Para os falantes de português, por exemplo, a diferença entre ser e estar é fundamental: eu estou infeliz é radicalmente diferente, para nós, de eu sou infeliz. Ora, línguas como o inglês, o francês e o alemão têm um único verbo para exprimir as duas coisas. Outras, como o russo, não têm verbo nenhum, dizendo algo assim como: Eu - infeliz (o russo, na escrita, usa mesmo um travessão onde nós inserimos um verbo de ligação). (BAGNO, 2007, p. 141-142)

Por fim, a língua é viva e a Sociolinguística Variacionista nos possibilita repensar a fala (e escrita) julgada como *status* social do indivíduo que a utiliza. Os autores nos indicam que a articulação entre os valores sociais atribuídos a diferentes variantes e a observação dos aspectos que diferenciam as variedades resultam no respeito aos usos da língua. Nesse sentido, a norma culta, variedade de maior prestígio social, deve ser ensinada a partir de uma comparação entre os diferentes usos e as diferentes variedades linguísticas.

1.2 A formação de professores em Letras PLE/PLA no Brasil: breve histórico

Nesta seção, iremos apresentar um breve histórico sobre a área de EPLE, a qual vem sendo consolidada gradativamente. Além disso, cabe abordarmos alguns aspectos que propiciaram a expansão dessa área no território brasileiro.

Primeiramente, é necessário distinguir entre uma cronologia de EPLE e a emergência e atual realidade na especialidade da área de Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALin), a saber, a do Ensino de PLE/PLA. Como mencionado neste estudo, o ensino de línguas tem uma longa história enquanto campo de trabalho e de um ofício passível de treinamento de aprendizes que desejam ingressar nesse ramo.

Em relação à especialidade teórico-acadêmica com formação específica nas universidades, Almeida Filho (2012, p. 724) descreve o que a área já construiu até aqui:

[...] disciplinas formadoras reconhecíveis, com acervo de obras públicas especialmente nesse foco, com publicações de resultados de estudos e pesquisas, com o apoio de uma associação de professores e pesquisadores, com revistas e congressos, numa vertente de consciência profissional com carreira e contratos de trabalho específicos, nossa história é bem mais recente [...].

A história do ensino da língua portuguesa provém desde os primórdios da colonização do Brasil, quando os Jesuítas ensinavam os povos originários do Brasil a falar, ler e escrever em português. No século XVII, o estudo, o ensino e a publicação de gramáticas ocuparam-se na maior parte do clero jesuíta. Logo depois, no século XVIII, o sistema jesuíta sofreu um significativo abalo, com a expulsão dos padres de seus 17 colégios, à época do Editto do Marquês de Pombal, em 1757. (ALMEIDA FILHO, 2012).

No século XIX, já no Império, professores de línguas da Europa foram contratados para atuarem na Corte do Rio de Janeiro ensinando francês e inglês aos cortesãos e à elite de comerciantes. Enfim, o século XX inaugurou, nos anos 1930, o ensino dito moderno de línguas no Brasil. Em 1935, dois livros teóricos sobre o EALin são publicados, de Maria Junqueira Schmidt (O ensino científico das línguas) e de Fernando Carneiro Leão (O ensino das línguas vivas).

A emergência da área de PLE possibilitou ainda a visibilização de especialistas agora convocados a ofertar inúmeros cursos de formação inicial e principalmente continuada de atualização para professores de PLE no Brasil e exterior, esses últimos com o patrocínio do Ministério de Relações Exteriores do Brasil, em colaborações esporádicas com Embaixadas do Brasil no exterior, Universidades Estrangeiras, com a UNESCO e União Latina, entre outros, desde 1991 (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 727).

O ensino de segunda língua é atual no Brasil. Contudo, na década de 1970, o ensino público gratuito e o ensino baseado em métodos têm dias gloriosos com o estruturalismo audiolingual, universalizado. "Em 78, inicia-se o movimento comunicacional de ensino de línguas no Brasil com a realização do primeiro seminário sobre a nova abordagem de ensino de línguas sob critérios não gramaticais" (ALMEIDA FILHO, 2012). O autor deixa claro o

excesso de preconceitos, de ideologismos e de ignorância sobre os processos de aprender línguas. No final da década de 1980, aparecem claros sinais da emergência da área de PLE.

Segundo Belfort-Duarte et al. (2020, p.138), "nas últimas décadas, a sociedade brasileira tem passado por mudanças visíveis relacionadas a processos sócio-político-econômico mundiais vinculados, por exemplo, à globalização, à sua participação em blocos econômicos", assim como ao processo tecnológico, às novas dinâmicas migratórias, entre outras. Esse cenário propiciou que os profissionais buscassem uma preparação nas mais diversas áreas. Contudo, a formação de professores se amplia com níveis muito menores do que os necessários. Com relação à área de Letras, em especial profissional de PLE/PLA, é imprescindível que se desenvolva um olhar reflexivo sobre seus objetos de estudo como, por exemplo, a língua, a literatura e a cultura, relacionando-as com as dinâmicas contemporâneas no campo político, social e econômico.

Mello et al. (2020) destacam que as novas exigências na atuação da formação de professores caminham junto com a emergente preparação voltada à produção de conhecimento cultural e linguístico, decisivo atualmente e que traz um impacto no processo de ensino aprendizagem de uma língua. Fica evidente a relevância da oferta de disciplinas de formação na área de PLE/PLA no curso de graduação em Letras.

De acordo com Almeida Filho (2012, p. 726),

Até então, não havia literatura específica publicada tanto no Brasil quanto em Portugal sobre aspectos do ensino de Português para falantes de outras línguas. No início dos anos 90, organiza-se a Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (SIPLÉ), durante o II Seminário Nacional de Linguística Aplicada ocorrido na UNICAMP, em outubro de 1993. Nesses anos iniciais do MERCOSUL, que emprestou vigor a várias iniciativas de consolidação da área de PLE, vimos ainda a instalação, em 1993, do Exame Nacional de Proficiência em PLE, o Exame Celpe-Bras, instituído a partir do recém criado Exame ENPE por mim coordenado e pilotado já nos países do Tratado de Assunção em anos anteriores. O Exame Celpe-Bras se alinhava então com pressupostos comunicacionais vanguardistas expostos no meu livro Dimensões comunicativas no ensino de línguas, lançado nesse mesmo ano de 1993.

O ensino PLE/PLA é uma área bem recente e em um processo gradativo, e por isso repercute em diversas perspectivas. O autor deixa claro que não se trata de mero exercício consciente de aprender formas codificadas numa sequência lógica. Atualmente percebemos o ensino voltado à Linguística Aplicada/Ensino de Línguas, mas procedimentos gramaticalistas podem estar andando por um caminho oposto à tarefa de desenvolver habilidade comunicativa. Além disso, o ensino de uma língua estrangeira se dá sempre num contexto

político-cultural de contato com o da língua materna. Com isso, a língua estrangeira ou a segunda língua tem características excepcionais por ter uma natureza específica em representar o ensino de uma outra língua do público-alvo.

Cabe distinguir o significado de PLE/PLA. Segundo Almeida Filho (2012), a Língua Estrangeira (LE) é uma experiência educacional enquanto disciplina do currículo, sobretudo a língua não nativa, que tinha de ser aprendida e ensinada de acordo com determinados procedimentos metodológicos (GROSSO, 2009). O PLE surge das necessidades de comunicação entre as pessoas que não falam a mesma língua advinda, por exemplo, da globalização dos fluxos turísticos e dos intercâmbios comerciais: “[...] o que a distingue é o caráter de língua aprendida depois da língua primeira e sem que um contexto de prática social cotidiana ou frequente acompanhe sua aprendizagem” (MARTINEZ, 2009, p.25).

A Língua de Acolhimento (LA) refere-se, por sua vez, à aprendizagem de uma língua não materna em contextos de migração, como por exemplo, imigrantes e refugiados, e busca integrar os sujeitos migrantes à sociedade de acolhimento. “Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Com relação ao tratamento da imersão da língua de acolhimento, por exemplo, Grosso, Tavares e Tavares (2008) ressaltam que essa “assume particular relevo quando o público-aprendente é adulto e quando a aprendizagem da língua se faz, não por razões turísticas ou acadêmicas”. Portanto, relata a questão da necessidade do aprendente se estabelecer (se manter) no país de acolhimento, com isso dá origem a aprendizagem da língua-alvo como a oportunidade para melhorar a qualidade de vida pela integração na sociedade em que se insere.

Na seção a seguir, passamos à apresentação da revisão bibliográfica efetuada sobre os cursos de formação em Letras PLE/PLA em nível superior no Brasil.

1.2.1 Graduação em PLE/PLA no Brasil

Constatamos, na pesquisa bibliográfica realizada, que apenas quatro instituições de ensino superior oferecem cursos em nível de graduação em PLE/PLA no território brasileiro, conforme o quadro 1.

Quadro 1: Cursos de graduação de PLE/PLA ofertados em universidades brasileiras

Nome do curso	Instituição
Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL)	Universidade de Brasília (UnB)
Letras Vernáculas com Português como Língua estrangeira - Licenciatura (Português Língua Estrangeira/Segunda Língua)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Licenciatura em Letras - espanhol e português como línguas estrangeiras (Português Língua adicional)	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)
Licenciatura em Letras - Habilitação em Português como L2/LE (Português Segunda Língua/Língua Estrangeira)	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Fonte: Adaptada de Schoffen e Martins (2016)

Além dos cursos de nível superior mencionados no Quadro 1, boa parte dos cursos voltados ao EPLE, em sua maioria, é de especialização. Schoffen e Martins (2016) destacam que, ainda que haja centros de formação de professores estabelecidos dentro de instituições renomadas, como é o caso do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), temos notícia de que, no Brasil, há cursos em nível de pós-graduação, por exemplo, na PUC-RIO (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), bem como linhas de pesquisa e disciplinas em Programas de Pós-Graduação do Brasil que têm desenvolvido pesquisas na área do PLE/PLA.

Em 2020, Scaramucci e Bizon publicaram uma coletânea para apresentar um registro histórico-didático-curricular relevante e pioneiro relacionado aos cursos de licenciatura em PLE. Para isso, as autoras combinaram os capítulos com um recorte que contempla os quatro cursos de licenciatura em PLE no Brasil institucionalmente estabelecido, e, na segunda parte da coletânea, algumas iniciativas de ensino de PLE/L2 em outros cursos¹², para que assim a área fosse explorada no âmbito de ensino/aprendizagem de línguas.

¹² Cursos de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e/ou Doutorado) com trabalhos específicos em PLE.

As estudiosas apresentaram um conjunto rico de estudos que há tempos vem sendo construído nas diferentes universidades e centros de pesquisa. A coletânea apresenta um panorama das ações de formação do professor de português como língua estrangeira e segunda língua no território brasileiro, envolvendo não apenas as quatro licenciaturas descritas no Quadro 1, mas também outros programas importantes de formação inicial e continuada. Visando provocar novos estudos e uma cobertura maior dessas ações, Scaramucci e Bizon (2020) consideram que a formação de professores é imprescindível para o desenvolvimento da área.

A licenciatura em PBSL (Português brasileiro como segunda língua) na Universidade de Brasília (UnB) foi criada em 1997 e iniciou no primeiro semestre de 1998. Foi idealizado pelas professoras Enilde de Jesus Faulstich e Daniele Marcelle Grannier (do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas - LIP). Segundo Faulstich (2020, p.20), o curso foi "planejado em um contexto de Políticas Linguísticas e [seu] foco sempre foi difundir o português do Brasil como uma língua de comunicação internacional". A professora ainda diz que o curso foi desenvolvido tendo em vista a formação de professores para ensinar PB a usuários de outras línguas num sentido amplo, aptos a planejar políticas e ações para o ensino de português como L2 a falantes de outras línguas participantes das mais diversas comunidades nacionais e internacionais. Além disso, se voltam às políticas linguísticas direcionadas à inclusão de minorias linguísticas, como por exemplo, surdos, índios, estrangeiros e outros falantes (que a primeira língua não seja o português). De acordo com Niederauer *et. al* (2020, p. 26), "a estrutura curricular do PBSL contempla disciplinas de cunho puramente teórico, disciplinas que articulam, de forma sistemática, teoria e prática" e a grade curricular é constituída por blocos de disciplinas que contemplam diferentes conhecimentos.

A licenciatura em PLE/PL2 da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi criada em 2005, voltada para uma formação em dupla habilitação, isto é, o egresso era preparado para o ensino de língua materna e também de língua estrangeira (Licenciatura em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna - Português Língua Estrangeira).

Mendes (2020, p. 45) explica os motivos pelos quais o curso teve de ser reestruturado:

As mudanças empreendidas pelo Ministério da Educação, sobretudo pela determinação imposta pela Resolução CNE/CP n. 1/2011, que previa um aumento da carga horária das Licenciaturas em Letras com dupla habilitação para o mínimo de 3.600 horas, muitas instituições de ensino superior foram forçadas a reformular os seus cursos. Esse foi o impulso para que a Comissão de Reforma Curricular, a qual

eu fazia parte, decidiu pela extinção das habilitações duplas, entre outros motivos, pela grande quantidade de evasão desses cursos e ao retardo na integração do curso.

Assim, em 2012, o curso da UFBA foi totalmente reformulado e passou a ser uma licenciatura em Português Língua Estrangeira/Segunda Língua (doravante LPLE-UFBA). A grade curricular mescla um conjunto de componentes entre a carga horária típica do curso em Letras Vernáculas e mais cinco componentes voltados especificamente para o processo de ensino e de aprendizagem do português como língua estrangeira, que totalizam 340 horas. Desse modo, 68 horas, distribuídas a critério do aluno, são previstas para os componentes optativos complementares de natureza científico-cultural. A decisão de reduzir o leque de componentes obrigatórios e ampliar o de componentes optativos "teve como fundamento o fato de que, dessa forma, o professor em formação tem mais liberdade de compor o seu curso de acordo com o desenvolvimento do seu processo de formação e com seu interesse" (MENDES, 2020, p.57).

O curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras está entre os doze cursos que foram implantados no ano de 2015 na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)¹³. A criação do curso, em 2014, partiu de uma proposta elaborada pelos docentes da área de Letras e Linguística (já em atuação na instituição). "A criação do Mercosul e a política oficial de reciprocidade de ensino do português e do espanhol formaram um mercado para o português brasileiro [e para o espanhol] em países sul-americanos, o qual fomenta a circulação de objetos, serviços e pessoas" (SIGNORINI, 2013 *apud* CARVALHAL, 2020, p.66).

Três eixos fundamentais constituem a matriz curricular do curso: Eixo Linguagens, Eixo Pedagógico e Eixo Interdisciplinar. O primeiro se refere a componentes curriculares obrigatórios e optativos dos Estudos literários e das Ciências de Linguagem e busca despertar uma sensibilidade estética e consciência social, através da formação em Linguística e em Linguística Aplicada, permitindo a execução de um trabalho educacional e consciente das relações entre línguas, literatura e sociedade. O segundo eixo diz respeito a componentes curriculares obrigatórios e optativos, considerando as diferentes teorias pedagógicas e modalidades de práticas. Por fim, o eixo Interdisciplinar, composto por componentes

¹³ Situada numa região de fronteira tri-nacional (Argentina-Brasil-Paraguai), ao contrário de outras instituições federais, ocorrem processos seletivos em outros países da América latina para a entrada de alunos estrangeiros. Além de brasileiros, argentinos e paraguaios, atualmente, a Unila recebe estudantes de diversos países da América do Sul, Central e Caribe.

curriculares obrigatórios e optativos oferecidos por outras unidades pedagógicas da instituição, visa habilitar o estudante a realizar projetos e atividades didáticas interdisciplinares (em aspectos culturais, sociais, econômicos, ambientais e políticos da América Latina).

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) se volta à área de PLE desde os anos 1970 (mesma época da criação da universidade). Contribui em nível nacional e internacional, motivação a qual propiciou um ambiente favorável para o surgimento da habilitação em Português Língua Segunda e Estrangeira (PL2/LE) no curso de Letras Língua materna do Instituto da Linguagem, uma das quatro licenciaturas dessa natureza no Brasil. (SCARAMUCCI; BIZON, 2020).

Diversas ações e pesquisas foram feitas juntamente com IEL (Instituto de Estudos da Linguagem) e Centro de Ensino de Línguas da Unicamp (CLA), esse último pertencente ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Além disso, materiais didáticos foram produzidos, de forma experimental, e aprimorados pelos professores no decorrer dos anos, bem como foi realizado, em 1970, o primeiro seminário de português para estrangeiros no país.

Em 1986, com a criação do Centro de Ensino de Línguas (CEL), unidade ligada administrativamente à Pró-reitoria de Graduação e academicamente ao Departamento de Linguística Aplicada, as disciplinas de línguas estrangeiras passaram a ser ministradas neste Centro por professores contratados em carreira especial. Pode-se dizer que as disciplinas de PLE na Unicamp não são oferecidas em nível de extensão (como frequentemente acontece em outras instituições), mas fazem parte do currículo da graduação, valorizando a atuação do profissional da área.

Em relação à formação de professores, a Unicamp é uma das pioneiras a ter disciplinas obrigatórias de PLE, em nível de graduação, no curso de Letras - língua materna. Tendo em vista o quadro de profissionais dessa área já atuante na universidade, projeta-se a possibilidade de implantação de uma licenciatura voltada para segunda língua.

A primeira proposta foi encaminhada ao Departamento de Linguística Aplicada em 2009 por Matilde Scaramucci. Outras adições foram feitas à proposta original, em conjunto com Tereza Maher, coordenadora de Graduação do IEL. Por fim, a habilitação foi aprovada pelo Instituto de Estudos da Linguagem, prevista para ser implementada a partir do catálogo de 2015, com oferecimento de disciplinas a partir do primeiro semestre de 2017. Essa

licenciatura é constituída com base nas disciplinas do curso de Letras sendo que a grade específica pode ser cursada a partir do 5º semestre (curso Letras integral diurno) e 7º semestre no noturno, ou após o aluno ter completado 100 créditos. Os concluintes do curso de Letras na Unicamp também podem reingressar para cursar a segunda habilitação.

1.2.2 A variação linguística do PB no ensino de PLE/PLA

Vimos na seção 1.1 os princípios fundamentais em relação ao papel da variação linguística no ensino de português brasileiro e definimos alguns conceitos básicos que nos impulsionaram a este estudo. Adotaremos como base os estudos sobre variação linguística no PB, visto que esses estudos foram desenvolvidos com objetivo de compreender a heterogeneidade e meio em que circula a língua.

Ao percebermos a realidade linguística que as comunidades da atualidade estão inseridas, é possível observar dois extremos entre a língua e a norma-padrão. Nesse sentido Bagno (2007, p. 39) afirma que “existe uma grande zona intermediária, em que a norma padrão influencia a variação linguística e a variação linguística influencia a norma-padrão”. Além disso, o autor reconhece que essa norma-padrão existe, mas é um produto cultural, uma “língua” artificial, ainda que somente no nível do discurso, da ideologia.

Considerar que existe essa norma-padrão, nos permite observar que as manifestações verbais (escritas ou faladas) também permeiam o ensino de línguas, é inevitável considerar que:

A língua é lugar e meio de conflito, porque a sociedade em que vivem os seus falantes também é conflituosa. Embora o linguista diga que NÓS VAI e NÓS VAMOS são variantes, isto é, “duas formas diferentes de dizer a mesma coisa”, o uso de cada uma delas comunica coisas que não são “as mesmas” para quem ouve a construção gramatical A ou B, seu status socioeconômico, seu prestígio ou desprestígio na hierarquia da comunidade, sua inserção maior ou menor na cultura letrada, sempre mais valorizada que a cultura oral (BAGNO, 2007, p.83).

Dessa maneira, essa inconformidade é percebida quando a norma-padrão é manifestada por meio das gramáticas normativas, e se demonstra, em grande parte, responsável pela distância entre o que é ensinado aos aprendizes de PLE/PLA e o que é utilizado pelos nativos ao interagirem entre si.

De acordo com Bagno (2013), a partir da exposição dos tipos de variação, é perceptível a tocável mudança ocorrida no ensino de língua materna, visto que, apesar de

vários estudos afirmarem que existe muito mais para ser feito, ainda vemos uma lacuna, dentro e fora da Academia, sobre a necessidade de se considerar a variação linguística na formação de profissionais e no ensino da área de PB como segunda língua e/ou de acolhimento.

Estudos de Carvalho (2002), Dettoni (2010) apresentam parâmetros que nos permite pensar sobre o lugar da variação linguística no ensino de Português para falantes de outras línguas (COUTINHO, 2016, p. 7). Esses parâmetros permitem selecionar e organizar aspectos da variação linguística para o ensino de PBSL, como:

- i. Priorizar usos linguísticos que refletem a linguagem de falantes escolarizados; ii. Evitar ênfase e estudo sistemático de formas e construções linguísticas que são estigmatizadas; iii. Selecionar estruturas variáveis do PB que representem fenômenos de variação menos localizados e, portanto, mais generalizados e difundidos na comunidade brasileira como um todo (...), presentes nas variedades urbanas; iv. Atentar para que as construções linguísticas ensinadas representem, de fato, usos reais da língua e não formas idealizadas que sequer são utilizadas pelos próprios falantes nativos. (COUTINHO, 2016, p. 7)

É interessante, aliás, que o professor indique para o aprendiz a existência de diferentes formas de se comunicar. Conforme citado, a escolaridade e a classe social do seu interlocutor, são alguns fatores pertinentes neste processo, dessa forma, os alunos serão conscientizados e preparados para a realidade sociocultural do país.

Como já vimos, há a existência de uma classificação da variação sociolinguística, e com isso observamos que uma variedade é um dos muitos "modos de falar" uma língua (BAGNO, 2007, p. 47), embora seja um olhar voltado ao ensino de língua materna, é importante considerar essa perspectiva para ensino de PBSL, pois esses diferentes modos de falar se correlacionam com fatores sociais regionais, de idade, sexo, classe social, grau de instrução etc.

Segundo Coutinho (2016), dentre as classificações dos fenômenos de variação, existem duas que requerem a atenção do professor: a variação diafásica¹⁴ e a variação diamésica¹⁵, as quais poderão ser importantes no momento de selecionar os temas gramaticais a serem trabalhados nas aulas de PLE/PLA. O autor justifica esse ponto por se tratar de um movimento que os aprendizes precisam conhecer para se comunicarem efetivamente.

¹⁴ Ou variações estilísticas - de acordo com o grau de monitoramento do falante e o contexto social (BAGNO, 2007, p.47)

¹⁵ Variação entre a língua falada e a língua escrita (BAGNO, 2007, p. 46)

Partindo dessa perspectiva, podemos inferir o papel da Sociolinguística, a qual nos ensina que onde tem variação linguística sempre tem avaliação social. Dessa maneira, Bagno (2005, p.79) reafirma que, “nossa sociedade é profundamente hierarquizada e, em consequência disso, todos os valores culturais e bens simbólicos que nela circulam também estão dispostos em escala hierárquicas que vão do "bom" ao "ruim", do "certo", do "feio" ao "bonito" etc”. Além disso, o ensino da variação linguística, trata de abordar valores culturais e linguísticos, e entre esses valores culturais e bens está a língua, certamente o mais importante deles.

Ao discutir a formação de professores de línguas, Mendes (2018) ressalta a relevância de incluir, nos conteúdos e nas práticas que integram os cursos de formação, discussões que explorem a compreensão da língua em sua dimensão social e internacional, como ação situada e contextualizada culturalmente. Nas palavras da autora:

De modo geral, nos cursos de Letras no Brasil, esse tipo de discussão tem sido tangenciada, uma vez que são as concepções e visões clássicas de língua via de regra ancoradas na tradição estruturalistas, as que circulam com algum privilégio. Concepções que, de modo geral, consideram a língua apenas um instrumento de comunicação, ou um conjunto de formas e suas regras de organização, costumam imprimir nas práticas de sala de aula a excessiva formalização dos fatos da língua, com ênfase nos conceitos, nas regras e nos exercícios automatizados (MENDES, 2018, p.48)

Desse modo, pode-se afirmar que essas atitudes são baseadas em crenças de que o conhecimento da estrutura da língua é capaz de dar conta no processo de aprendizagem do aprendiz. Contudo, é importante enfatizar que não se trata de abolir o uso da gramática, mas nos atentar para o fato de que o conhecimento gramatical e a reflexão sobre a estrutura da língua são também relevantes para a progressão de competência linguístico-comunicativa de cada aluno.

Ademais, a reflexão linguística "terá outra significação se o seu lugar for “junto” com o uso, se ela puder levar o aluno a compreender o funcionamento da língua em movimento, pensando sobre ela e tomando as decisões que melhor atendam à sua necessidade de expressão e interação” (MENDES, 2018, p.49). Portanto, apagar a gramática, a reflexão linguística não é o maior obstáculo, mas sim reduzir o ensino de línguas na apresentação de conceitos e estruturas de regras, e simplesmente aplicá-las em situações superficiais e descontextualizadas.

2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os principais resultados da análise quali-quantitativa dos dados coletados a fim de investigar a formação teórico-pedagógica em variação linguística de professores de PLE/PLA. Iniciamos com a descrição do resultado sobre a investigação da grade curricular dos cursos de PLE/PLA quanto à oferta de disciplinas voltadas a aspectos teórico-pedagógicos sobre diversidade linguística. Em seguida, passamos à apresentação dos resultados do questionário aplicado a professores de PLE/PLA em atuação quanto à sua formação inicial e continuada voltada à diversidade linguística.

2.1 Oferta de disciplinas voltadas a aspectos teórico-pedagógicos sobre variação linguística na grade curricular de cursos de Letras PLE/PLA no Brasil

Nossa primeira questão de pesquisa visou observar se a grade curricular dos quatro cursos de Letras PLE/PLA no Brasil ofertam disciplinas voltadas a aspectos teórico-pedagógicos sobre variação linguística. Vejamos o resultado do nosso levantamento documental no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Disciplinas voltadas a aspectos teórico-pedagógicos sobre diversidade linguística

Nome do curso	Instituição	Componente curricular obrigatório	Componente curricular optativo/eletiva ¹⁶
Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL)	Universidade Federal de Brasília (UnB)	Variação linguística no Brasil	Sociolinguística do Português do Brasil Tópicos atuais em linguística

¹⁶ Os componentes curriculares optativos e eletivos devem compor a matriz curricular do curso e computar horas aula da carga horária total conforme os créditos determinados pela instituição.

Letras Vernáculas com Português como Língua estrangeira - (Português Língua Estrangeira/Segunda Língua)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)		Ensino da Diversidade Linguística em Português Língua Estrangeira Diálogos interculturais no -Ensino de Português Língua Estrangeira Estudo da norma Linguística Urbana Culta do Brasil em tempo real Variação Diatópica no Português Variação e Ensino e a Língua Portuguesa no Brasil Variação Sociolinguística no Português (Fonologia) Variação Sociolinguística no -Português do Brasil (morfossintaxe) A Geolinguística no Brasil
Licenciatura em Letras - espanhol e português como línguas estrangeiras	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Linguagem em contexto social	Princípios de descrição linguística Linguística Contrastiva Fonética e Fonologia (espanhol / português) Interculturalidade no ensino e aprendizagem de línguas
Licenciatura em Letras - Habilitação em Português como L2/LE (Português Segunda Língua/Língua Estrangeira)	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)		Educação Bilíngue: Teoria e Prática -Sociolinguística História das Ideias Linguísticas Tópicos em Sociolinguística e Ensino

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Observamos que as grades curriculares apresentam, no total, 18 componentes curriculares voltados a aspectos teórico-pedagógicos sobre variação linguística, dentre os quais a maioria constitui disciplina teórica da matriz dos cursos. Apenas em uma instituição os componentes curriculares não compõem o rol de disciplinas obrigatórias, mas, em três, além do tratamento teórico da variação linguística, os componentes são ofertados em interface com o ensino. Vimos, na seção 1.1, a importância de o professor de língua portuguesa ter formação científica aprofundada na área da variação linguística. Logo, ensinar a língua é considerar os estudos feitos pelos linguistas e perceber os aspectos que diferenciam as variedades e os efeitos sociais que redundam em atitudes de exclusão com base na variedade linguística que se fala (COELHO et al., 2015). Para (in)formar, o professor precisa, antes de tudo, conhecer, assim propiciar ao aluno uma reflexão acerca dos fenômenos da linguagem

(principalmente os relacionados à questão da variedade linguística) "[...] combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua" (BRASIL, 1998 *apud* COELHO et al., 2015, p.153). Para fazer isso, a postura não deve ser superficial, ou seja, seguindo o senso comum, mas realmente com embasamento (e seus desdobramentos e implicações) é o mínimo que se espera do professor com boa formação nos dias atuais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que subsidiam o ensino de português no país no que tange à disciplina de LP como língua materna, são contempladas questões concernentes à variação linguística. Logo, o reconhecimento da existência das variedades linguísticas é fundamental para o ensino da língua portuguesa, como LE/L2, e promove ao professor uma visão mais real dos usos da língua.

Passamos a seguir à apresentação dos resultados levantados para responder à segunda questão de pesquisa.

2.2 Formação e atuação no ensino da diversidade linguística do PB

Nossa segunda questão de pesquisa visou verificar o perfil dos professores de PLE/PLA, o curso e o nível de formação (inicial e complementar) e a atuação no ensino sensível à Pedagogia da Variação Linguística. Para isso, elaboramos um questionário composto por 22 questões abertas e fechadas a fim de obter informações mais abrangentes sobre a temática - formação e atuação no ensino de PLE e conhecimento referente à Pedagogia da Variação Linguística nessa área de atuação. Esse instrumento foi elaborado em formato de formulário da plataforma *Google forms*¹⁷ e foi divulgado em grupos de professores de PLE/PLA nas redes sociais: Grupos do *Facebook*¹⁸ de Letras e de professores da área, WhatsApp e e-mail. Ficou disponível para recebimento de respostas de 01 de outubro a 21 de outubro de 2021. Ao todo, 22 professores responderam às questões propostas. As questões 01 a 14 versavam sobre o perfil (idade, e-mail, sexo, nacionalidade, residência, instituição que estuda e/ou é formado, formação complementar na área, atuação em PLE/PLA, local de atuação, remuneração, tempo de atuação na área, entre outros aspectos). As questões 15 e 16

¹⁷ Disponível em: <<https://forms.gle/AgypeQv25GhBLwnb8>>

¹⁸ Por exemplo, <https://www.facebook.com/groups/pslportugues/members/>;
<https://www.facebook.com/groups/portuguesple>; <https://www.facebook.com/groups/pslportugues>

tratavam sobre a formação na área de Letras e, por fim, as questões 17 a 22 abordavam a atuação no ensino de PLE/PLA, em especial sobre o tratamento de aspectos teórico-pedagógicos relacionados à variação linguística do PB.

Passamos a apresentar resultados gerais do perfil dos informantes na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Perfil dos informantes

		Apl./Total	%
Sexo	Feminino	15/22	68
	Masculino	7/22	32
Faixa etária	20-24	2/22	9
	25-29	7/22	32
	30-34	4/22	18
	35-39	2/22	9
	40-44	6/22	27,5
	acima de 45	1/22	4,5
Nacionalidade	Brasileira	21/22	95,5
	Portuguesa	1/22	4,5
Região de residência	Sul	15/22	68
	Sudeste	5/22	23
	Outros países	2/22	9
Total geral		22	

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Segundo a Tabela 1, a maior parte dos informantes tem perfil feminino, idade entre 25 e 29 anos, é de nacionalidade brasileira e está na região sul do Brasil. Cabe a ressalva de que a aplicação do nosso questionário alcançou professores que residem em apenas duas regiões do Brasil e em dois países europeus. Um dos informantes reside atualmente na Espanha (nacionalidade brasileira) e outro em Portugal. Este último com nacionalidade portuguesa, inclusive atuante na área de PLE no momento.

As questões seguintes solicitaram aos respondentes que informassem sobre o tempo de atuação e a formação inicial e complementar na área de EPLE.

Vejamos os resultados na **Tabela 2**.

Tabela 2: Atuação e formação na área EPLE

		Apl./Total	%
Tempo de atuação	1-6 meses	8/22	36
	1-3 anos	7/22	32
	4-7 anos	6/22	27,5
	mais de 20 anos	1/22	4,5
Instituição de formação ¹⁹	UFFS	7/22	32
	UFSC	3/22	14
	Unipampa	2/22	9
	Outras instituições (UFSJ, UFSCar, UFPel, UNIP, Unesp, USP, Un. do Porto)	10/22	45

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Os resultados da Tabela 2 indicam que a maior parte (68%) dos respondentes atua há menos de 3 anos na área de EPLE e a menor parte (32%) há mais de 4 anos. Vemos também que a maioria dos informantes fez sua formação em nível de graduação em Letras em instituição pública (majoritariamente na UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul) e um respondente informou ter realizado sua graduação em uma instituição privada (UNIP - Universidade Paulista). Todavia, conforme já era esperado em razão da carência de cursos em nível superior em PLE/PLA. Embora 63% das respostas mencionam a formação específica de graduação em Letras Português, 50% dos informantes já indicaram a conclusão e 50% informaram que estão em vias de conclusão do curso superior. Conforme Belfort-Duarte et al. (2020, p.138), a formação de professores se amplia com níveis muito menores do que os necessários. Com relação à área de Letras, em especial do profissional de PLE/PLA, é imprescindível que se desenvolva um olhar reflexivo sobre seus objetos de estudo como, por exemplo, a língua, a literatura e a cultura, relacionando-as com as dinâmicas contemporâneas no campo político, social e econômico.

A questão seguinte tratou da formação complementar dos informantes na área de Letras. Os resultados revelam que somente 45% dos informantes possuem formação complementar em nível de extensão e pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado). Quatro informantes informaram que estão cursando especialização em ensino de PLE (Docência de Português para Estrangeiros no Universitário Internacional Uninter,

¹⁹ Por se tratar de uma pergunta aberta, algumas respostas apresentaram somente o nome ou a sigla da instituição.

Intercompreensão de Línguas Românicas, Português como língua estrangeira pela UNESP de Rio Preto/SP e Língua Espanhola na Universidad del Litoral/Bahia Blanca/Argentina), sete informantes estão com o curso de mestrado em andamento ou concluído e um informante se encontra em curso do Doutorado em Linguística Aplicada: Língua Estrangeira. Destaca-se que três, do total sete informantes, estão cursando mestrado em Linguística Aplicada. Essa subárea da grande área de conhecimento linguística no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq é um campo de estudos produtor de conhecimento que se transformou ao longo de sua trajetória de busca de uma identidade própria. Segundo Schmitz (1992, p. 233), “[...] a disciplina está desenvolvendo um conjunto de conhecimentos pertinentes para a reforma de ensino de línguas e para a mudança da visão do próprio professor de seu papel na sala de aula”.

Na sequência, ainda sobre o perfil dos informantes, a próxima questão contemplou a atuação profissional na área de PLE/PLA. Sobre atuação com o ensino de PLE/PLA, houve equilíbrio nas respostas dos professores que atuam e aqueles que já atuaram na área, mas, no momento de resposta ao formulário, tinham outra ocupação atual. Acreditamos que esse resultado se deve ao fato de que boa parte dos respondentes afirmou na questão anterior que está com a pós-graduação em andamento.

Na questão seguinte, buscamos identificar a localidade de atuação dos informantes. Os resultados indicaram que a maior parte dos professores participantes desta pesquisa (75%) atuou/atua no Brasil e 25% no exterior. Em primeiro lugar, é preciso justificar que esse resultado se dá devido ao alcance de nosso questionário, que foi publicado em grupos sobre ensino de PLE/PLA nas redes sociais e isso fez com que alcançássemos informantes não só do país, mas também que atuam fora do Brasil, apesar de serem apenas dois informantes, conforme vimos na Tabela 1. Em segundo lugar, essa demanda pelo aprendizado de português no território brasileiro, como é de conhecimento de todos, se dá há muito tempo, uma vez que o Brasil foi (e é) destino migratório e de refúgio de diversos povos – alemães, italianos, espanhóis, açorianos, japoneses, eslavos, haitianos e venezuelanos, para citar alguns. Esses migrantes internacionais, ao chegarem ao país, desejam (e precisam) aprender a língua portuguesa para que tenham oportunidade no mercado de trabalho, para que tenham seus direitos respeitados e, principalmente, para que cumpram os deveres como todo cidadão no território brasileiro. Por fim, os resultados alcançados por nosso questionário revelam ainda que é preciso destacar os esforços que têm sido feitos para promoção da internacionalização

da língua portuguesa²⁰ que faz com que, em outros países, se tenha interesse pelo aprendizado de português e pela oferta de cursos de PLE/PLA.

A próxima questão solicitou aos informantes que indicassem se houve remuneração durante o período de atuação na área do ensino de PLE/PLA, visto que a nossa experiência no atendimento dos imigrantes internacionais é por meio de programas ofertados gratuitamente pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Vejamos os resultados no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Remuneração na atuação com o ensino de PLE/PLA

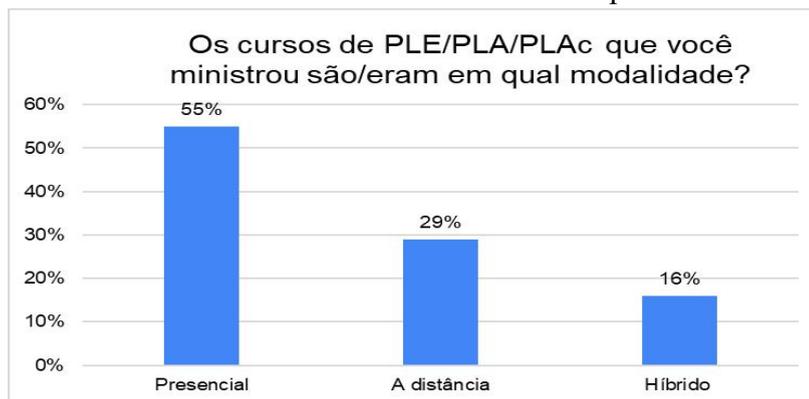


Fonte: elaborado pela autora (2021).

No Gráfico 1, observamos que 37% dos informantes atuam/atuaram como voluntários, seguidos de 32% que realizaram a atividade de forma remunerada. Já 26% sinalizaram que atuaram como voluntários e remunerados e somente 5% atuaram como bolsistas. Chama a atenção, nos resultados, que a atividade voluntária é uma prática recorrente entre os profissionais que atuam na área.

Quanto à modalidade das aulas ministradas pelos informantes, o gráfico 2 expõe os resultados.

²⁰ Citamos como exemplo, o Edital de Chamada Pública para Participação no Programa de Assistentes Brasileiros de Conversação na Espanha, uma parceria da Rede Andifes Idiomas Sem Fronteiras da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) com a Embaixada da Espanha.

Gráfico 2 - Modalidade dos cursos ministrados pelos informantes

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Os professores, em sua maioria (55%), atuam ou atuaram na modalidade presencial. Constatamos que as demais respostas - híbrido e a distância - que totalizam 45% - apesar de não termos perguntado diretamente, podem ter relação com a pandemia da Covid-19, que exigiu, em razão das medidas de isolamento e distanciamento social, que as pessoas migrassem para o formato remoto ou híbrido desde 2020 a data de defesa deste TCC. É sabido que, desde que foi declarada a pandemia, houve aumento considerável de 83% dos domicílios com acesso à rede, segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic). De acordo com a pesquisa TIC Domicílios 2020 (Edição COVID-19 - Metodologia Adaptada), realizada pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br), o Brasil possui 152 milhões de usuários de Internet, o que corresponde a 81% da população do país com dez anos ou mais.

Passamos a apresentar, na sequência, alguns resultados das questões que tratavam acerca da presença/ausência de componente curricular específico em PLE/PLA e de variação linguística na formação em Letras do respondente. Pretendíamos observar se, na matriz curricular do curso de Letras dos respondentes, tem/tinha disciplina específica voltada à formação de professor de PLE/PLA. A maior parte, o que corresponde 54% dos informantes, respondeu que não havia disciplinas específicas sobre o ensino de PLE/PLA na grade curricular dos seus cursos de formação em Letras. Aqueles que relataram a presença das disciplinas voltadas à área de EPLE eram, em sua maioria, optativas e raramente ofertadas em todos os semestres. Vejamos os resultados da indicação de alguns desses componentes curriculares, no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Componentes curriculares voltados à formação de professor de PLE/PLA na matriz curricular dos cursos de Letras

Instituição	Curso	Componente curricular (todas optativas)
UFSC	Letras Inglês	Introdução ao ensino/Aprendizagem de Português como Segunda Língua
UFSCar	Letras Português/Espanhol	Ensino de português para estrangeiros e práticas
USP	Letras Português/Inglês	Português para estrangeiros
UFMS	Letras Português	Português para estrangeiros
UFJF	Letras Português e respectivas literaturas	Oficina XIV- estudos linguísticos de português como língua estrangeira - multiculturalidade

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Observe que os componentes informados são voltados ao ensino de PLE/PLA, porém chama-nos a atenção de que todos são componentes optativos, ou seja, que ficar a critério do aluno a decisão em cursá-lo, desde que a carga horária estabelecida como critério cumpra com o determinado pela matriz curricular. Além disso, a maior parte dos informantes, o que corresponde a 41%, informou ausência de componente curricular que contemple essa área. Percebe-se, então, que as novas exigências na atuação da formação de professores devem caminhar junto com a emergente preparação voltada à produção de conhecimento cultural e linguístico, decisivo na contemporaneidade e que traz um impacto no processo de ensino aprendizagem de uma língua. Fica justificada, no nosso entendimento e com base em Mello et al. (2020), a relevância da oferta de disciplinas de formação na área de PLE/PLA no curso de graduação em Letras.

Na sequência, nosso olhar recaiu sobre as disciplinas voltadas ao tratamento de fenômenos linguísticos em variação e mudança nas aulas e PLE/PLA.

Vejamos os resultados a seguir:

Quadro 4: Disciplinas específicas para discussão de fenômenos linguísticos em variação e mudança

Disciplina específica voltada para discussão sobre fenômenos de variação e mudança		
Componente curricular	Instituição	Curso
Sociolinguística	UFSC	Letras - língua e literatura vernácula
	UFFS	Letras Português/Espanhol
	UFMS	Letras Português/Inglês
	UFPEl	Letras Português/Inglês
	UNESP	Letras
	Unipampa	Letras Ead
	USP	Letras - Português/Inglês
Estudos da língua portuguesa V: diversidade linguística	UFFS	Letras Português/Espanhol
Introdução aos estudos linguísticos	UFFS	Letras Português/Espanhol
Estudos da Língua Portuguesa I: Fonética e Fonologia	UFFS	Letras Português/Espanhol
Formação e mudança da língua portuguesa	UFSCar	Letras - Português/Espanhol. Português/Inglês
Oficina VII - Estudos da variação linguística e ensino ²¹	UFJF	

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Esta questão tratou sobre a presença/ausência na matriz curricular do curso Letras daqueles que informaram ter tal formação sobre disciplina específica voltada para discussão sobre fenômenos linguísticos em variação e mudança. Conforme o quadro 4, a disciplina denominada “Sociolinguística” foi a que teve mais indicações (40%) entre os professores de PLE/PLA. Outras três disciplinas mencionadas também trazem no seu nome a relação com a diversidade e a mudança linguística (Oficina VII: Estudos Linguísticos Variação Linguística e ensino, Estudos da língua portuguesa V - diversidade linguística e Variações linguísticas). É

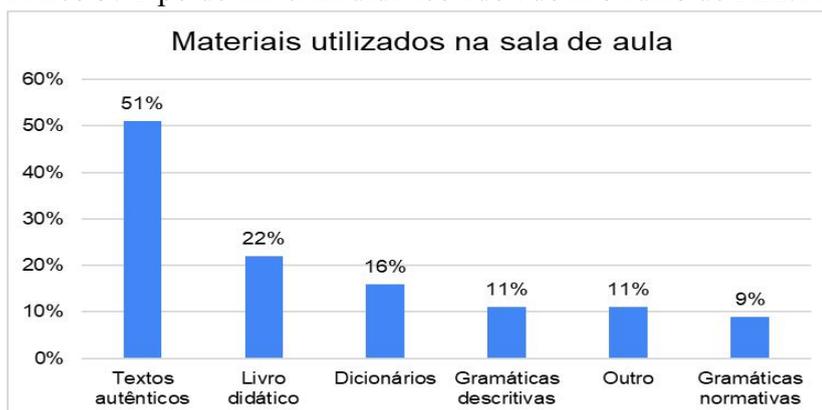
²¹ Dos componentes curriculares citados, apenas esta oficina tem regime optativo, os demais são obrigatórios na grade e compõem as possibilidades de formação para a docência na Educação Básica ofertada pelos cursos.

importante observar que o nome de outros componentes curriculares foi citado, o que, segundo os participantes, abordou o tratamento de fenômenos da variação e da mudança linguística (Introdução aos estudos linguísticos, fonética e fonologia, Formação e mudança da Língua Portuguesa e Estudos da significação I- semântica e pragmática).

Ademais, destacamos que as grades desses componentes curriculares foram verificadas, e com isso constatamos que todos abordam a questão da variedade linguística, exceto Estudos da significação I - semântica e pragmática. Cabe o destaque de que três respondentes (15%) não lembravam de nenhum componente curricular voltado à discussão do tratamento de fenômenos linguísticos em variação e mudança.

Na sequência, passamos a observar os resultados relacionados à atuação em aulas de PLE/PLA. Questionamos os docentes qual tipo de material didático adotam nas aulas. Vejamos os resultados.

Gráfico 3: Tipo de material didático adotado nas aulas de PLE/PLA



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Segundo o Gráfico 3, os textos autênticos (textos de jornais, revistas, cartazes, histórias em quadrinhos, músicas, mapas e vídeos da internet) são os mais utilizados nas aulas de PLE/PLA, os quais correspondem a 51,28% das respostas; seguido do livro didático, que corresponde a 22,23%. Identificamos que o tópico “outro” se refere a materiais de autoria própria, visto que, conforme alguns comentários, o livro didático não contempla alguns aspectos que o profissional gostaria de aplicar em sala de aula. Outros materiais utilizados são: textos e áudio, novas tecnologias, apostila e as provas do Exame Celpe-Bras. Esse último, observa-se tal preocupação em ser abordado, porque se trata de uma prova de proficiência que:

Tem como objeto de avaliação o conteúdo definido com base nas necessidades de uso da língua-alvo. O Exame é de natureza comunicativa, isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. A competência do

examinando é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em Tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real (MANUAL DO EXAMINANDO CELPE-BRAS, 2011, p. 4)

Conforme já mencionado, é recente em nosso país a produção de manuais didáticos de PLE. Há um esforço do MEC e de outros órgãos competentes para melhoria da qualidade e para o barateamento dos custos dos materiais didáticos de língua materna, mas os de LE não sofrem essa influência (OLIVEIRA, 2015, p. 48).

Outro aspecto abordado foi o trabalho com as questões linguísticas nas aulas de PLE/PLA. Nosso interesse era observar qual a concepção de língua era adotada pelos docentes em atuação. Vejamos os resultados:

Tabela 3: Questões linguísticas nas aulas de PLE/PLA

Resultado	Apl./Total	%
O foco é a estrutura linguística	15/21	73
O foco é a estrutura linguística e o foco é o uso da linguagem como resultante das condições intra e extralinguísticas de sua produção e recepção	2/21	10
Outro	4/21	18
Total geral	21/21	100

Fonte: elaborada pela autora (2021).

De acordo com o Tabela 3, os informantes trabalham com o foco voltado à estrutura linguística, o que corresponde a 73% das respostas. Esse resultado demonstra que as aulas de PLE/PLA ainda estão enraizadas no pressuposto da homogeneidade da língua, da norma-padrão que, por vezes, é totalmente descontextualizada da língua em uso (FARACO, 2006). A outra parte, que corresponde a 10% das respostas, afirmou que associam as duas concepções ao mesmo tempo - estrutura linguística e o foco no uso da linguagem como resultante das condições intra e extralinguísticas da produção e recepção. Na opção 'outros' alguns informantes responderam que depende da necessidade do aluno, da escrita e da linguagem, mas, no geral, todos adotam uma abordagem comunicativa.

Na próxima questão, baseada em Bortoni-Ricardo (2004), perguntamos se, na sala de aula, diante de um uso que se desvia da norma culta, como o professor de PLE/PLA lidava com essa situação. A maior parte, o que corresponde a 74% das respostas, não intervém no uso que desvia da norma culta, mas apresenta, logo em seguida, o uso prestigiado adequado

ao estilo mais monitorado. Esse resultado converge com as pesquisas de Bortoni-Ricardo, que afirma que esse é o padrão de comportamento do professor de língua materna em relação ao uso de regras não-padrão. Porém, a autora alerta que, da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, a estratégia do professor de língua portuguesa deve ser de duas ordens:

- (i) identificação da diferença, que diz respeito à atenção dispensada à linguagem do aluno; e
- (ii) conscientização da diferença, que se relaciona à conscientização do aprendiz quanto às diferenças para que ele comece a monitorar seu estilo.

Sabemos que, na sala de aula de ensino de PLE/PLA, as diferenças são de outra ordem das exemplificadas por Bortoni-Ricardo (2004) e a estratégia do professor precisa ser adaptada a este contexto, mas acreditamos que, independente disso, esses momentos são uma oportunidade de o professor já começar a introduzir de modo sistemáticos alguns fenômenos linguísticos variáveis mais recorrentes e em diversos níveis. É notório o efeito positivo do tempo do estudante em solo brasileiro, que, aos poucos, vai aprendendo a adaptar seu português aos diferentes contextos sociocomunicativos. Os falantes têm a habilidade de combinar a língua de acordo com sua necessidade de interagir socialmente. Bagno (2007) acrescenta que a variação linguística é um fenômeno capaz de explicar muitas coisas sobre a natureza das línguas humanas, seu funcionamento e, especificamente, os processos de mudança linguística.

A concepção sobre a variação linguística também foi verificada no questionário. Por isso perguntamos se a variação linguística é aleatória (acontece por acaso) ou existe algo que motive um grupo ou mesmo um indivíduo a falar da maneira como fala. Vejamos como responderam os professores no Gráfico 4.

Gráfico 4: Concepção sobre a variação linguística



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Os resultados do Gráfico 4 confirmaram nossa expectativa tendo em vista que a maior parte dos informantes, o que corresponde a 82% das respostas, têm conhecimento de que a variação linguística é motivada. Apesar disso, obtivemos uma parte significativa, a qual corresponde a 18%, que acredita que a variação linguística é aleatória. Entretanto, Meillet (1926) já afirmava que toda mudança na estrutura social acarreta numa mudança nas condições nas quais a linguagem se desenvolve e que, portanto, a história das línguas é inseparável da história da cultura e da sociedade. Além disso, as pesquisas linguísticas na área da variação têm atestado a força dos condicionadores internos e externos na variação e na mudança das línguas (COELHO *et al.*, 2015). Sabemos que os fatores linguísticos e extralinguísticos que atuam em fenômenos variáveis do português realizados por falantes nativos do PB não são os mesmos do que os que aprendem PLE/PLA. Citamos, como exemplo, a percepção das consoantes líquidas /l/ e /r/ na posição intervocálica, em formas como *pala*, *mala*, *Sara*, na fala de imigrantes haitianos domiciliados no Brasil. Silva (2017) observou tendência ao processo de assimilação, ou seja, sem a categorização separada de /l/ e /r/.

A partir dessa resposta, apresentamos os principais aspectos abordados que motivam a variação e a mudança linguística, segundo os informantes. Vejamos abaixo as respostas no Quadro 5:

Quadro 5: O que mais motiva o grupo ou indivíduo falar da maneira como fala

Elementos que um grupo ou mesmo um indivíduo fala da maneira como fala
(ordem de maior relevância para os informantes)
Contexto social
Grupo à qual pertence
Histórica
Imigração/descendência
Sociodemográficos
Economia linguística
Cultura

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Na próxima pergunta, buscamos identificar se, no planejamento docente para atuação no ensino de PLE/PLA, os informantes inserem conteúdos específicos para reflexão sobre os diferentes usos linguísticos do PB. Por se tratar de uma questão aberta, solicitamos também uma explicação para compreendermos a abordagem.

Tabela 4: Conteúdo incluído nas aulas de PLE/PLA - reflexão sobre os diferentes usos do PB
Diferentes usos do PBLE/PLA/PLAc (no planejamento das aulas)

Conteúdos	Apl./Total	%
Vídeos que apresentam fenômenos de variação linguística	5/22	23
Sotaques das regiões do Brasil	4/22	18
Fonética e Fonologia	3/22	14
Não coloca em planejamento	3/22	14
Sim, mas não exemplificou	3/22	14
Conteúdo comunicativo/discursivo	2/22	9
Formalidade e informalidade	2/22	9
Total geral	22/22	100

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Chama nossa atenção no resultado da Tabela 4 que nove docentes, além de incluírem vídeos sobre variação, promovem a discussão sobre sotaques e níveis de formalidade nas aulas de PLE/PLA. Esse resultado ratifica o que foi constatado por Bagno (2007) de que o tratamento da variação no livro didático e, conseqüentemente, na sala de aula fica limitado ao sotaque e ao léxico. É preciso lembrar, conforme Bagno (2013, p.78), que os outros tipos de variação não podem ser deixados de lado, como a variação social, que diz respeito às “diferenças que a língua apresenta de acordo com variáveis sociais como classe socioeconômica, grau de escolarização, idade, sexo, ambiente rural ou urbano, etc.”, e a variação estilística, que refere-se “[...] ao uso individual, às modulações que cada pessoa faz em sua produção verbal de acordo com o contexto de interação em que se encontra” (BAGNO, 2013, p. 78).

No que diz respeito ao contato dos professores frente a situações de preconceito linguístico, perguntamos aos informantes se já passaram por isso algum momento em sala de aula e como lidaram com a situação. A maior parte dos participantes, o que corresponde a 67% das respostas, não vivenciou uma situação de desrespeito ou preconceito relacionado à variedade da língua portuguesa. Apesar desse dado ser satisfatório, podemos perceber que ainda existe esse tipo de comportamento em sala de aula, pois 33% dos informantes assinalaram ter presenciado situação assim. Alguns exemplificam que ouviram comentários preconceituosos e também risadas relacionadas à pronúncia, por exemplo, do R retroflexo em

palavras como "terra". Além dessa contribuição, foi relatado que a variante nordestina do PB já recebeu pré-julgamento negativo por parte de alguns alunos. O preconceito linguístico é frequentemente atribuído às formas variantes de menor prestígio social e, por essa razão, é um campo que precisa ser amplamente explorado nas aulas de PLE/PLA. De acordo com Coelho et al. (2015, p. 32), o que distingue um enunciado de outro é o valor atribuído a um estrato da sociedade que o usa (ou que imaginamos que usa):

[...] Os condicionadores ajudam o analista a delimitar quais exatamente são os contextos mais propícios para a ocorrência das variantes em estudo. Eles são divididos em dois grandes grupos, em função de serem ligados a aspectos internos ao sistema linguístico ou externos a ele. No primeiro caso, são também chamados de condicionadores linguísticos; exemplos são a ordem dos constituintes, a categoria das palavras ou construções envolvidas, aspectos semânticos etc. No segundo caso, são também chamados de condicionadores extralinguísticos ou sociais; entre eles, os mais comuns são o sexo/gênero, o grau de escolaridade e a faixa etária do informante [...].

Dando continuidade às questões sobre o tratamento da variação linguística em sala de aula, a próxima questão (aberta), buscou conhecer a atual realidade do ensino de PLE/PLA em sala de aula e perguntou aos informantes se já foram questionados a respeito de algum uso linguístico variável do PB em uma aula. Caso a resposta fosse positiva, solicitamos a descrição da situação. A maior parte dos informantes, que corresponde a 75% das respostas, respondeu positivamente a respeito se já foi questionado sobre a temática da variação linguística do PB em sala de aula de PLE/PLA. Os exemplos registrados como mais questionados dizem respeito mais a aspectos relacionados à fonética e fonologia (como o sotaque do outro professor, a pronúncia do “e” e “i” e de “o” e “u” no final de palavras; as reduções dos ditongos como, por exemplo, vou/vô e estou/tô, depois à morfossintaxe (como o emprego dos pronomes “tu” e “você”) e ao léxico (como o emprego de expressões e gírias). Observa-se que os questionamentos dos estudantes se concentram em aspectos que são mais salientes no PB da dimensão interna da variação linguística (fonético-fonológico, lexical e morfológico), ou seja, estão no nível da consciência social do falante e mais sujeitos à avaliação e a julgamentos.

Uma das respostas nos chamou atenção, relacionada à variedade linguística do brasileiro, como, por exemplo, a questão de os alunos falarem que português é difícil e que os brasileiros não falam conforme a gramática. E também sobre a diferença de sotaque das distintas professoras que ministravam as aulas. O que corrobora com Faraco (2005, p.33), que diz: "o português é, assim, falado diferentemente por falantes de Salvador e Porto Alegre".

Seja em qualquer um desses estados distintos, a variação pode aparecer em estratos socioeconomicamente diferentes.

Essa temática da avaliação foi o tópico da nossa próxima questão. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), até hoje os professores de português não sabem agir diante dos “erros de português”. A expressão está entre aspas porque, segundo a autora, é inadequada e preconceituosa. Vejamos o que disseram os respondentes:

Tabela 5: Opinião do docente de PLE/PLA sobre os chamados “erros de português”

Os chamados “erros de português” na fala e na escrita dos alunos são:		
Conteúdos	Apl./Total	%
Diferenças entre as variedades da língua	15/21	71
Diferenças entre as variedades da língua & Deficiência no aprendizado dos alunos, que não sabem a gramática normativa	4/21	19
Deficiência no aprendizado dos alunos, que não sabem a gramática normativa	2/21	10
Total geral	21/21	100

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Segundo a tabela 5, felizmente a maior parte, que corresponde a 73% das respostas, considera os “erros de português” como diferenças entre as variedades da língua. No entendimento de Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), “erros de português são simplesmente diferenças entre variedades da língua”. Logo, a postura que considera as diferenças linguísticas como um “erro”, uma deficiência, desconsidera os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), é uma das consequências desastrosas do ensino exclusivo da variedade culta da língua à grande parte da população que tem como língua materna variedades populares. Esse tipo de atitude contribui para desenvolver no educando um sentimento de insegurança. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15). Faraco (2005) também destaca que a norma culta produz julgamentos linguísticos por parte dos próprios falantes, como, por exemplo, os de que os usuários de outras normas linguísticas “‘não sabem falar’, ‘falam mal’, ‘falam errado’, ‘são incultos’, ‘são ignorantes’ etc.” Ademais, é sempre bom lembrar que o discurso proferido por qualquer falante será uma manifestação passível de julgamento, seja enunciado em sua língua materna ou em segunda língua.

As próximas questões trataram especificamente sobre a percepção e atuação do docente de PLE/PLA com relação às práticas que versam sobre a dimensão interna e externa da variação linguística. Primeiramente, apresentamos os resultados relativos à abordagem da dimensão externa da variação linguística nas aulas de PLE/PLA.

A variação regional (ou geográfica) associa-se “[...] a distâncias espaciais entre cidades, estados, regiões ou países diferentes; a variável geográfica permite opor, por exemplo, Brasil e Portugal” (CEZARIO; VOTRE, 2008, p. 144-145). Diante disso, perguntamos aos participantes se incluem em seu planejamento o tratamento da variação linguística geográfica.

A maior parte dos informantes, o que corresponde a 91%, respondeu que já incluiu em seu planejamento o tratamento da variação linguística geográfica, porém nem todos especificaram qual exemplo de variação regional foi empregado, mas ressaltaram a importância de trabalhar esse aspecto a partir do uso de recursos audiovisuais e de textos autênticos. Alguns (9%) comentaram que já tratam de diferenças linguísticas geográficas relacionadas a fenômenos linguísticos dos níveis fonético-fonológico, morfológico (emprego dos pronomes tu e você) e lexical. Destacamos o relato de um professor sobre o material adotado em aula intitulado Ponto de encontro²², o qual afirma que “no Brasil não se usa o tu, apenas você”. Segundo a docente, ela explicou aos alunos que, onde nasceu, o pronome “tu” para referência à segunda pessoa do singular é de uso mais frequente. Além disso, comentou a respeito das inadequações da gramática normativa por não contemplar esse tipo de variedade linguística no quadro pronominal do PB. Também relatou que “volta e meia se vê falando: “tu foi”, “tu fez”, mas percebeu que não deveria ter abordado esse tema do uso do “pronome ‘tu’ como uma conjugação errônea, mas sim como uma variação linguística”. Nesse relato, percebemos a importância da formação teórica consistente do professor de língua acerca da concepção de língua heterogênea. Sabe-se que a concordância “tu foi” e “tu fez” se trata de um fenômeno linguístico variável recorrente no português falado principalmente em algumas partes da região Sul do Brasil.

²² Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language, escrito por cinco autoras: Clémence M. C. Jouët-Pastré, Anna M. Klobucka, Patrícia Isabel Santos Sobral, Maria Luíci De Biaji Moreira e Amélia P. Hutchinson e editado pela Pearson pela primeira vez em 2007. Adaptado do livro Mosaicos, escrito por Castell; Guzmán et al. para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Uma segunda versão foi publicada em janeiro de 2012, acompanhada de um CD e de um DVD com exercícios de compreensão auditiva.

Passamos, a seguir, a apresentação das respostas dos participantes à pergunta se incluem em seu planejamento o tratamento da variação social (escolaridade, idade, sexo/gênero, etc.). A variação social está “associada a diferenças entre grupos socioeconômicos, compreende variáveis já citadas, como faixa etária, grau de escolaridade, procedência, etc.” (CEZARIO; VOTRE, 2008, p. 144-145).

A maior parte, que corresponde a 85% dos informantes, relatou que aborda o tratamento da variação social nas aulas de PLE/PLA. Ainda assim, obtivemos poucas contribuições com relação ao detalhamento de exemplo. 17% dos informantes comentaram que as expressões utilizadas pelos jovens, ou seja, as gírias são recorrentes em suas aulas. Também comentaram que o nível de escolaridade pode influenciar na variedade linguística empregada pelo brasileiro, por exemplo, nos usos de "nós/a gente" versus "nóis", haver/ter, "dois pães/dois pão". Conforme vimos, os falantes altamente escolarizados tendem a utilizar em menor intensidade formas desprestigiadas como “nós vai” ou “a gente vamos”, que são mais frequentes na fala de indivíduos pouco ou não escolarizados. É mais provável que eles falem “nós vamos” e “a gente vai”, segundo Bagno (2007) e Coelho et al. (2012).

Com relação aos 15% de respostas de professores que não abordaram a variação social nas aulas, podemos inferir que ou não foram questionados a respeito desse assunto, ou lhes falta conhecimento teórico aprofundado sobre a temática da diversidade linguística, visto que esse e tantos outros aspectos da variação fazem parte do cotidiano do PB. Fato que corrobora com a perspectiva variação e mudança linguística, a qual afirma que fenômenos linguísticos variáveis são recorrentes no cotidiano de quaisquer línguas naturais.

Outro aspecto relacionado ao tratamento da variação linguística nas aulas de PLE/PLA diz respeito à variação estilística (ou de registro). Esse tipo de condicionante externo diz respeito “[...] ao grau de formalidade do contexto interacional ou do meio usado para a comunicação, como a própria fala, o e-mail, o jornal, a carta, etc.” (CEZARIO; VOTRE, 2008, p. 144-145). Com isso perguntamos aos informantes se, na atuação como docente de PLA/PLA, tratavam das diferenças estilísticas (que depende do contexto situacional) no uso do português e, caso positivo, que apresentassem exemplos.

A maior parte dos informantes, o que corresponde a 68% das respostas, respondeu que já trabalhou a variação estilística em sala de aula no ensino de PLE. Apesar de uma parte não ter exemplificado, observamos que os aspectos mais conhecidos pelo professor são os voltados a graus de maior ou menor formalidade. Os fenômenos citados foram: contextos

formal e informal, gêneros textuais: formal e informal; uso dos pronomes tu, nós/a gente e emprego dos verbos "haver/ter". É muito importante, conforme Bagno (2013, p.78), que a variação estilística, que se refere “[...] ao uso individual, às modulações que cada pessoa faz em sua produção verbal de acordo com o contexto de interação em que se encontra” seja deixada de lado. Esse olhar para o ensino do português visa a um melhor desenvolvimento da competência sociocomunicativa dos aprendizes. Segundo Coelho et al. (2015, p. 137), a competência sócio comunicativa é “[...] entendida como a habilidade de detectar o que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais em que estamos inseridos”.

Vejam, na sequência, a apresentação das respostas dos participantes à pergunta se incluem em seu planejamento o tratamento dado nas aulas de PLE/PLA para as diferenças linguísticas decorrentes da modalidade oral/escrita no uso PB. Para a linguística qualquer variedade [e modalidade] de uma língua pode ser objeto de estudo e está sujeita a variação e à mudança (GÖRSKI; ROST, 2008).

Tabela 6: Tratamento da variação referente à modalidade oral e escrita nas aulas de PLE/PLA

Resultado	Apl./Total	%
Não	2/22	10
Sim	20/22	90
Total geral	22/22	100

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Segundo a Tabela 6, a maior parte, que corresponde a 90%, respondeu que trabalha/trabalhou com a modalidade oral e escrita no EPLE. Os aspectos mais mencionados foram ligados ao nível lexical e fonético-fonológico. Também mencionaram o trabalho com o nível morfológico como, por exemplo, com o uso da preposição para/pra, dos pronomes você/cê/vc e a flexão verbal do verbo estar (está/tá). As modalidades oral e escrita se assemelham quanto às condições gerais de uso da linguagem, já que ambas expressam as mesmas intenções comunicativas e compartilham o mesmo código linguístico (léxico e gramática). É importante que o professor alerte os aprendizes que as maiores diferenças decorrem das condições de produção da linguagem (GÖRSKI; ROST, 2008).

As próximas questões e respectivos resultados tratam da abordagem da dimensão

interna da variação linguística nas aulas de PLE/PLA. Vejamos, primeiramente, a apresentação das respostas dos participantes à pergunta se incluem em seu planejamento o tratamento da variação lexical do PB.

Tabela 7: Tratamento da variação lexical nas aulas de PLE/PLA

Resultado	Apl./Total	%
Não	6/22	27
Sim	16/22	73
Total geral	22/22	100

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Segundo a Tabela 7, a maior parte, que corresponde a 73% dos informantes, já trabalhou fenômenos relacionados ao nível lexical com seus alunos. Destacamos que a maioria ressaltou a importância de trabalhar os fenômenos desse nível nas aulas de PLE/PLA. Além disso, informaram que utilizam vídeos, apostilas, jogos, exemplos de sua e de outras comunidades para aprofundar o assunto. Apresentaram como exemplo as variantes lexicais mais recorrentes como biscoito/bolacha, mexerica/bergamota, mandioca/aipim/macaxeira, entre outras.

Vejamos a seguir a apresentação das respostas dos participantes à pergunta se incluem em seu planejamento o tratamento da variação no nível morfossintático.

Tabela 8: Tratamento da variação no nível morfossintático nas aulas de PLE/PLA

Resultado	Apl./Total	%
Não	7/22	32
Sim	15/22	68
Total geral	22/22	100

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Segundo a Tabela 8, a maior parte, que corresponde a 68%, já trabalhou com fenômenos linguísticos no nível morfossintático em suas aulas de PLE/PLA. Destes, 40% somente afirmaram que abordaram esse assunto em sala de aula. Porém, alguns revelaram em suas respostas equívocos ao abordar aspectos relacionados ao nível sintático, pois surgiu relato referente a revisão periódicas frente a estrutura das frases e conjugação verbal nas aulas. Percebemos, no entanto, que 6 informantes destacaram o trabalho com as variantes do quadro pronominal do PB. Ademais, duas ocorrências com abordagem sobre o uso do

pronome tu conforme a gramática normativa, com destaque à pertinente observação de que varia de acordo com cada região do país, e que o brasileiro, em sua maioria, não o conjuga conforme tal gramática. É importante destacar que o nível morfológico é menos saliente que os demais no sentido de se apresentar de forma menos clara, ou seja, não é tão fácil identificar o nível gramatical, conforme afirma Görski (2013).

Vejam os a seguir a apresentação das respostas dos participantes à pergunta se incluem em seu planejamento o tratamento da variação no nível fonético-fonológico.

Tabela 9: Tratamento da variação no nível fonético-fonológico nas aulas de PLE/PLA

Resultado	Apl./Total	%
Não	5/22	23
Sim	17/22	77
Total geral	22/22	100

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Segundo a Tabela 9, a maior parte, que corresponde a 77%, já trabalhou o nível fonético-fonológico em suas aulas de PLE/PLA. Os professores destacaram a variação do fonema R em PB, que foi citado de modo unânime entre os professores. Também foram citados os casos de variação nas plosivas /t/ e /d/ antes de /i/ e /e/, nas vogais pretônicas, /i/ por /e/ no final assim como /u/ e /l/ nesse mesmo contexto. Percebemos a variação fonético-fonológica decorrente das diferentes zonas territoriais que se caracterizam por nelas existirem sons que não ocorrem noutras zonas (COELHO, 2010).

Vejam os a seguir a apresentação das respostas dos participantes à pergunta se incluem em seu planejamento o tratamento da variação no nível semântico-pragmático. O nível semântico-pragmático envolve a significação e o contexto situacional, assim, pode ser expandido para além da frase, de modo a abarcar também porções textuais ou discursivas maiores (COELHO et al 2020, p. 65). Os marcadores discursivos “olha” e “vê”, por exemplo, funcionam como variantes em alguns contextos e são usados para chamar a atenção do interlocutor sobre a informação que está sendo veiculada. Esses marcadores foram extraídos de amostras orais de entrevistas do VARSUL/SC²³ por Rost-Snichelotto (2009).

²³ O projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil (VARSUL) tem por objetivo geral a descrição do português falado e escrito de áreas socioculturalmente representativas do Sul do Brasil. Contou, na sua fase de constituição, com a parceria de quatro universidades brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Paraná.

Tabela 10: Tratamento da variação no nível semântico-pragmático nas aulas de PLE/PLA

Resultado	Apl./Total	%
Não	09/22	41
Sim	13/22	59
Total geral	22/22	100

Fonte: elaborada pela autora (2021)

De acordo com a tabela 10, a maior parte, que corresponde a 59% dos informantes, informou que trabalhou com fenômenos voltados à variação do nível semântico-pragmático em sala de aula de PLE/PLA. Os principais exemplos relatados pelos professores estão apresentados no quadro 6:

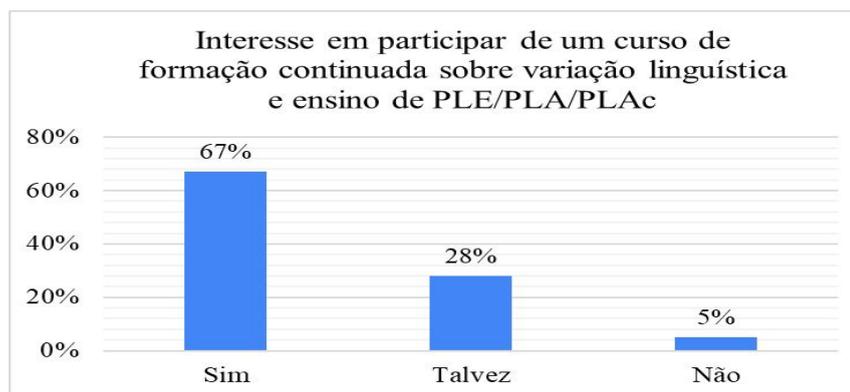
Quadro 6: Diferenças linguística no nível semântico-pragmático

Fenômenos no nível semântico-pragmático - relatados pelos informantes		
Semântico e fonológico	PROSÓDIA ²⁴	CAPAZ: “Pode ser uma dúvida: [capaz que você fez isso] ou uma negação: [capaz que eu iria fazer algo assim]” NOSSA: “podemos expressar surpresa, alegria, susto, medo, julgamento”.
	PRONOME POSSESSIVO SEU	Quando ocorre ambiguidade
Semântico e Sintático	ORDEM SV (SUJEITO-VERBO OU VS (VERBO-SUJEITO)	Impacto na construção de sentido

Fonte: elaborada pela autora (2021)

Nossa última questão versou sobre o interesse dos respondentes em participar de um curso de formação continuada aos professores da área PLE/PLA. Vejamos as respostas no Gráfico 5:

²⁴ Relacionada a entonação, o ritmo, o acento da linguagem falada e demais atributos correlatos na fala.

Gráfico 5: Interesse - Curso de formação de professores de PLE/PLA e variação linguística

Fonte: elaborada pela autora (2021)

De acordo com o Gráfico 5, a maioria dos profissionais, o que corresponde a 67 % dos informantes, demonstrou interesse em participar de um curso de formação continuada sobre ensino de PLE/PLA e variação linguística. É sabido que o domínio consistente acerca da linguagem em seu funcionamento social propicia ao aluno situações e atividades, tanto oral quanto escrita, que favoreçam sua familiaridade com a variedade prestigiada. Vimos também que os cursos da área de EPLE no país apresentam componentes curriculares voltados ao tratamento da variação linguística. Contudo, além da formação inicial, é mister que o docente esteja em constante atualização e capacitação profissional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, investigamos a formação teórico-pedagógica em variação linguística de professores no ensino EPLE. O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma pesquisa bibliográfica sobre alguns pressupostos e aspectos teórico-metodológicos da variação e da mudança linguística, sobre a interface entre a variação e o ensino e sobre a formação teórico-pedagógica voltada à variação linguística de professores de PLE/PLA. Também nos permitiu identificar os cursos de PLE/PLA existentes no Brasil.

De um modo geral, as instituições acadêmicas demonstram interesse no ensino de PLE/PLA, buscam estratégias para se manterem atualizadas, principalmente em cursos de pós-graduação, e investem em programas de extensão na área de EPLE junto ao departamento das relações internacionais. Mas, ainda há poucas universidades que oferecem cursos de

graduação nessa área. Além disso, o ensino voltado à variação e mudança linguística na área de EPLE ainda não é consistente na formação desse profissional.

Quanto ao primeiro objetivo específico, averiguar a grade curricular dos quatro cursos de formação em Letras PLE/PLA no Brasil quanto à oferta de disciplinas voltadas a aspectos teórico-pedagógicos sobre diversidade linguística, vimos que essa temática está presente como disciplina teórica da matriz dos cursos analisados. Contudo, apenas em uma instituição os componentes curriculares não compõem o rol de disciplinas obrigatórias, mas, em três, além do tratamento teórico da variação linguística, os componentes são ofertados em interface com o ensino, ressaltando a importância de o professor de língua portuguesa ter formação científica aprofundada na área da variação linguística.

Quanto ao segundo objetivo específico, consultar professores de PLE/PLA no que diz respeito à sua formação inicial e atuação no ensino da diversidade linguística, nosso levantamento mostrou que os professores demonstram conhecimento sobre aspectos gerais da natureza variável da língua, pois, em seus relatos, ficou evidente uma abordagem voltada ao uso da língua. Porém, ainda não está arraigado a formação desse profissional na temática da variação. Embora tenhamos promovido a oportunidade de os docentes demonstrarem conhecimento sobre o assunto nas perguntas abertas, uma parte significativa não contribuiu nesse aspecto.

O questionário aplicado pela plataforma *Google Forms* foi um instrumento sem custo e bem acessível que permitiu alcançar uma parte significativa do território brasileiro e auxiliou a conhecer de perto a realidade de alguns docentes de PLE/PLA. Contudo, encontramos algumas limitações voltadas ao alcance dos informantes, visto que o formulário da pesquisa foi divulgado também para as universidades citadas e analisadas no presente trabalho.

Dada a importância do tema, vimos que diversos programas de inserção às práticas para o ensino de PLA já se fazem presentes em várias universidades no Brasil, práticas essas que não contemplam todos os docentes em formação nessa área desde o início da carreira acadêmica, e que possam desencadear competências e habilidades para garantir um ensino de maior qualidade, que atendam às diferentes necessidades dos alunos e, assim, efetivar uma prática pedagógica da variação linguística.

Sabemos que um tema de proporção como o da variação linguística é amplo, porém diminuto, sobretudo no campo voltado ao EPLE, por se tratar de uma área recentemente

explorada e que pode trazer inesgotáveis experimentos e estudos. Com isso, proporcionar benefícios aos estudantes internacionais e aos profissionais da área de Letras e do ensino de PLE/PLA.

Como resultado, busca-se provocar uma reflexão teórica, sólida e analítica, que auxilie, principalmente professores de português brasileiro como língua estrangeira e a tornar o ensino do PB mais eficaz, levando em consideração as diferentes situações em que o aprendiz poderá se encontrar e as diferentes necessidades que cada um tem ao aprender um novo idioma.

Aproveitamos, por fim, o questionário para fazer uma sondagem sobre o interesse dos informantes em participar de um curso de formação continuada de professores da área de PLE/PLA sobre aspectos teórico-pedagógicos relacionados à variação linguística, do qual uma porcentagem bem significativa demonstrou interesse. Sugestão que deixamos como desdobramento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, Tânia; CARNEIRO, Zenaide; SOLEDADE, Juliana; ALMEIDA, Ariadne, RIBEIRO, Silvana (org.). **ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf>.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 263p.

BRASIL. Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. Manual do examinando. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. **Sociolinguística**. In MARTELLOTA, M. E. (Org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2008. p. 141-155.

COELHO I.L., et al. Mudança linguística e o tempo. In: _____. **Sociolinguística**. Florianópolis: UFSC. 2010, p. 91-109.

COELHO, I.L. et al. **Para conhecer Sociolinguística, variação linguística e ensino de língua**. São Paulo: Contexto, 2015, p.134-164.

_____. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

COUTINHO, V. A., 2016. **Variação linguística no ensino de português como língua estrangeira: pronomes objeto de 3ª pessoa**. p. 106. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília.

SILVA, Susiele Machry da. Aprendizagem do Português por imigrantes Haitianos: Percepção das Consoantes Líquidas /l/ e /r/. **Ilha do Desterro [online]**, 2017, v. 70, n. 3 [Acessado 31 Março 2022], pp. 47-62. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8026.2017v70n3p47>>. Epub Sep-Dec 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Faraco, C. A. (2021). **Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?** *Calidoscópio*, 4(1), 15–26, jan/abril 2006. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983>.

FARACO, C.A. 2007. **Por uma pedagogia da variação linguística**. In: D.A. CORREA (org.), *A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, p. 21-50.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. ZILLES, Ana Maria. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Editora contexto, 2017

GROSSO. **Língua de acolhimento, língua de integração**. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GROSSO M. J, TAVARES A, TAVARES M. **O português para falantes de outras línguas**: o utilizador elementar no país de acolhimento. Ministério da Educação: Lisboa; 2008.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Pelotas: UCPel; Contexturas: APLIESP, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 20.04. 2021.

GÖRSKI, Edair Maria; FREITAG, Raquel Meister Ko. O papel da Sociolinguística na formação dos professores de Língua Portuguesa como língua materna. In: MARTINS, Marcos Antonio; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o Ensino de Língua Portuguesa**. (Coleção Ciências da Linguagem aplicadas ao Ensino). Natal, RN: EDUFRN, 2013.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. Trad. Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, Ilda Maria. Interculturalidade nas fronteiras: Espaços de (con)vivências. In: _____. **Profissionais em formação**: práticas mobilizadoras na construção de identidades profissionais interculturais. Bagé RS: UNIPAMPA, 2016. p. 131-141.

OLIVEIRA, Elynne Gabrielle Moreira de. **Contribuições para o ensino-aprendizagem intercultural do português língua estrangeira (PLE)**: a tessitura textual por formas

remissivas lexicais. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. 87 f.

REIS, Ana Paula. **O tratamento da variação linguística em um livro didático de Português Brasileiro para estrangeiros**. 2020. p.65. TCC - Licenciatura em Letras Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. 2020.

RICARDI, Denize. **A diversidade linguística brasileira no material didático para o ensino de português para estrangeiros**. Florianópolis, 2005. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0333.pdf>.

ROST SNICHELOTTO, Cláudia A.; LAIÑO, Maria José; GRITTI, Tatiana. **Centro de Línguas da UFFS: espaço de formação de professores em Letras e de ensino de línguas**. (no prelo).

ROST SNICHELOTTO, Cláudia Andrea. **Olha e vê [tese]: caminhos que se entrecruzam**. Florianópolis, SC, 2009.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Linguística, UFSCar: São Carlos, 2016.

SCARAMUCCI, Matilde V.; BIZON, A. C. C (org.). **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br].

SCHMITZ, J. R. **Linguística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 36, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3921>. Acesso em: 15.05.2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Resolução Nº 11/CONSUNI/UFFS/2018**, de 14 de agosto de 2018, aprova a Política Linguística da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Disponível em <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2018-0011>>.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Org). **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. [1968]