

ORIGINAL ARTICLE

Refletindo sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA)

Rafael Padilha Ferreira¹, Aline Jéssica Antunes²

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista CNPq. Porto Alegre, RS, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista Capes. Porto Alegre, RS, Brasil.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este trabalho busca elencar pressupostos da Sociolinguística Variacionista (SV) que são vistos como potenciais contribuidores para os processos de ensino e aprendizagem de Português Brasileiro. Seu objetivo é encontrar uma interface entre a SV e a metodologia de ensino de Português como Língua Adicional (PLA), na busca por elementos que contribuam para a formação docente e para a elaboração de materiais didáticos. Por meio de uma revisão bibliográfica, foi possível identificar que há vasta produção de materiais de formação docente e de ensino nas áreas de Sociolinguística e ensino de Português como Língua Materna, mas que ainda há espaço para discussão no que tange à produção de materiais semelhantes para o PLA. Defende-se, portanto, que há necessidade de desenvolvimento de estudos mais aprofundados com relação à formação docente e à elaboração de materiais didáticos de PLA que tenham como base os estudos da SV.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; formação docente; Português como Língua Adicional.

Reflecting upon the contributions from Sociolinguistics to the teaching of Portuguese as Additional Language (PAL)

ABSTRACT

This paper aims at listing assumptions of Variationist Sociolinguistics (VS) that are seen as potential contributions to the teaching and learning process of Brazilian Portuguese. Its objective is to find an interface between VS and the Portuguese as Additional Language (PAL) teaching methodology, in order to find elements that contribute to teacher education and to the elaboration of didactic materials. Through a bibliographical review, it was possible to identify that there is a vast production of teacher education and teaching materials in the areas of Sociolinguistics and teaching of Portuguese as Mother Language, but that there is still room for the production of similar materials when it comes to PAL. It is argued, therefore, that there is a need for the development of more in-depth studies regarding teacher education and the preparation of PAL teaching materials based on VS studies.

KEYWORDS: Sociolinguistics; teacher education; Portuguese as an Additional Language.

Corresponding Author:

RAFAEL PADILHA FERREIRA
<rafaelpoa.ferreira@gmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo propõe reflexões acerca das possíveis contribuições de pressupostos da Sociolinguística Variacionista (SV) para o ensino de Português Brasileiro (PB) como Língua Adicional, levantando algumas questões acerca da formação docente e da elaboração de materiais didáticos de Português como Língua Adicional (PLA). Parte-se da ideia de que é de extrema importância a formação específica para que o professor de PLA possa enfrentar os desafios que se apresentam em sua prática docente, e vê-se na Sociolinguística um caminho produtivo para a elaboração de trabalhos que contribuam para uma maior estabilização do campo de estudos de PLA. Assume-se esse posicionamento por conta da aparente escassez de produção de materiais específicos de formação de professores e de ensino de PLA. Ao contrário do que ocorre com o Português como Língua Materna (PLM), não há orientação oficial ou diretrizes, no Brasil¹, para o ensino de português para falantes não nativos, e o número de universidades brasileiras que oferecem cursos específicos de formação nessa área ainda é pequeno. Quando se busca de onde partir no ensino e na pesquisa em PLA, crê-se que a resposta mais plausível, até então, seja a de que a abundância de materiais e de pesquisas referentes ao ensino de PLM possa servir como um dos pontos de partida para as discussões sobre as práticas e a formação docente em PLA, principalmente quando se pensa em profissionais que já trabalham com o ensino de PB como língua materna e que desejam iniciar sua trajetória em PLA.

Com relação aos desafios que se apresentam ao docente de PLA, a complexidade cultural brasileira e a imensidão territorial do país podem ser vistas como aspectos interessantes. O Brasil apresenta muita riqueza linguística, e nada mais justo do que aceitar e fazer esforços para entender as variedades que o PB abarca. Entende-se que a língua é um sistema heterogêneo, em constante transformação, por meio do qual nos expressamos e nos organizamos enquanto sociedade, ou, ainda, que ela é “[...] um sistema de representação do mundo e de seus eventos [...]”, conforme Ferrarezi Junior (2007, p. 15). Este artigo busca, portanto, estabelecer a importância da SV, mais especificamente sob a perspectiva da Teoria da Variação e Mudança Linguística, de Labov, e de alguns estudos resultantes dessa abordagem, para o ensino de PLA no Brasil. Dessa forma, busca-se contribuir para a formação do docente de PLA, visto que, apesar da importância da área e dos esforços de vários pesquisadores, crê-se que ainda há muito espaço para discussão (Santana, 2016; Ferreira, 2013).

A seção intitulada *Os desafios da formação do professor de PLA* trata dos obstáculos encontrados na formação de docentes dessa área. Alguns pontos para reflexão são levantados e o foco principal gira em torno do fato de que há pouca formação específica disponível para esses profissionais, mas que ela é necessária. São abordados alguns mitos referentes ao professor e às crenças que alguns alunos podem trazer consigo com relação a como uma aula de

¹ Em Portugal, foi recentemente publicado o *Referencial Camões PLE: Português Língua Estrangeira* (2017), organizado pela Direção de Serviços de Língua e Cultura, em uma edição promovida pelo Instituto Camões e pelo Conselho da Europa. Nele constam orientações sobre ensino, avaliação e produção de materiais didáticos, buscando um alinhamento aos padrões preconizados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

línguas deve acontecer e o que se deve ensinar. A seção sobre *As contribuições da Sociolinguística Variacionista* é uma continuidade das discussões, e tenta elencar os aspectos da SV que podem contribuir para a atividade docente do professor de PLA, como os estudos que baseiam o entendimento do docente acerca dos processos de variação e mudança linguística e a explicação que se pode oferecer aos alunos sobre esses fenômenos. Busca-se abordar, nessa seção, as possíveis contribuições desses estudos para a elaboração de materiais didáticos. Dessa forma, assume-se o compromisso de encontrar caminhos para tornar o ensino de PLA mais do que apenas um ensino de língua baseado em abordagens tradicionais, as quais focam somente em estruturas normativas, e que não abre o espaço necessário a questões linguísticas e extralinguísticas que interferem diretamente no uso da língua em uma dada comunidade. Crê-se, portanto, que professores devem sempre ensinar língua com o objetivo principal de tornar o aluno parte efetiva da sociedade em que está inserido.

2. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PLA

A formação docente no Brasil sempre foi motivo de muitas discussões. Basta uma rápida procura nas produções publicadas pelas editoras e pode-se encontrar uma enorme quantidade de livros dedicados à formação de professores. Contudo, a realidade da educação no Brasil vem sofrendo golpes constantes, e o futuro nem sempre parece tão promissor a esse respeito. A degradação da profissão de professor vem de longa data e é assustador ver a diminuição pela procura dos jovens por cursos de licenciatura, seja em que área for (Justino, 2015). Inicia-se este artigo dessa forma para deixar claro o posicionamento de que, se ser professor no Brasil já é em si uma questão complexa, talvez se possa dizer que ser professor de Língua Portuguesa no Brasil acrescenta a isso mais um grau de complexidade, visto que estamos em um país com uma história sociocultural de disparidade de classes sociais muito grande, o que, em conjunto com outros fatores, pode ser visto como uma das causas da multiplicidade linguística que se estabelece. Sendo assim, não apenas o trato em sala de aula mostra-se como um desafio ao professor, mas também a elaboração de políticas públicas de ensino e de materiais didáticos, cuja escolha pode ser feita pelo poder público e/ou pelo professor.

Os comentários acima têm o propósito de instigar o leitor e conduzir seu raciocínio àquilo que provoca a produção deste texto: se com tantos materiais e com tantos pesquisadores debruçando-se sobre a questão do ensino de PLM, ainda assim se tem tanto a aprender e a aplicar ao ensino, por onde o professor de PLM que deseja trabalhar com PLA deve partir quando pensa no ensino de português para estrangeiros? Sabe-se que a produção de conhecimento (materiais de formação docente e materiais didáticos, por exemplo) nessa área vinha crescendo nos últimos anos, especialmente por questões econômicas, e que a projeção do Brasil no mercado internacional sofreu perdas após o início dos escândalos envolvendo a Petrobras e políticos brasileiros. Sem ignorar outras questões que podem ser identificadas em um panorama mais abrangente, talvez se possa afirmar que a situação econômica, política e social do Brasil tenha um impacto direto no número de estudantes interessados em aprender o PB. Em um trabalho anterior,

Ferreira (2013) identificou questões econômicas que estavam diretamente ligadas à vinda de estudantes universitários e de profissionais para o Brasil, o que aumentou significativamente a produção de materiais e as discussões no campo de PLA. Atualmente a demanda de alunos ainda existe, mesmo que em número menor, e há profissionais da área de Letras interessados em trabalhar com o PLA, o que motiva pesquisadores da área a continuarem produzindo estudos.

Ainda com relação ao tópico da formação docente, mas agora sob outra perspectiva, uma das falácias comuns no ensino de línguas adicionais é a de que saber uma língua, como falante nativo ou não, transforma o indivíduo automaticamente em alguém apto a ensiná-la (Ribeiro et al., 2016). Isso não é verdade. Ensinar demanda um conjunto de conhecimentos que vão muito além da capacidade de usar uma língua para se expressar e para participar das atividades na sociedade. Além disso, estão envolvidas questões didáticas e técnicas relacionadas ao funcionamento da língua em todos os níveis, desde o fonético/fonológico até o semântico/pragmático. Aspectos culturais, sociais e psicológicos também estão presentes nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Pensando mais especificamente no professor de PLA, por exemplo, é preciso ter consciência de que o corpo discente normalmente é formado por alunos de países diversos, com línguas maternas, costumes, culturas, necessidades e expectativas diferentes. É preciso ter sensibilidade cultural, saber gerenciar possíveis conflitos e, acima de tudo, querer conhecer os alunos, seus interesses e suas expectativas.

Outra preocupação constante para os professores de PLA está relacionada ao planejamento das aulas. Quando se pensa em PLM, tem-se alguma expectativa sobre de que ponto partir, do que o aluno precisa e de como explicar o que se crê que ele precise saber. Com exceção dos profissionais que tiveram formação específica para PLA, muitos não tiveram a chance de receber instrução sobre como proceder (Ferreira, 2013). No Brasil, ainda são poucas as instituições de ensino superior que oferecem cursos de graduação ou de pós-graduação voltados para a formação de professores de PLA. Um possível efeito desse fato é a dificuldade que os docentes encontram ao planejar suas aulas, ao escolher quais dos “falares” (Ferrarezi Jr., 2007) do Brasil vão ensinar, quais materiais didáticos usar, como lidar com questões relacionadas à imersão dos alunos na língua e na cultura de nosso país, sem esquecer, ainda, que a abrangência da lusofonia pode abarcar muitas outras variações da língua portuguesa falada em outros países.

Partindo dessa perspectiva holística, busca-se agora focar a discussão em questões linguísticas relacionadas à formação do docente de PLA. Conforme Coelho e colaboradores (2015, p. 153), “[é] preciso ter embasamento teórico consistente acerca da linguagem em seu funcionamento social para poder atuar, de forma competente, na orientação da aprendizagem e na formação contínua do aluno-cidadão”. Os autores mencionam a concepção de aluno-cidadão como aquele estudante de PLM que encontra e firma seu lugar na sociedade por meio do processo de escolarização. Neste artigo, o conceito de aluno-cidadão é visto também como o daquele estrangeiro que, durante seu período no Brasil, vê na aprendizagem e no uso da língua portuguesa o caminho para inserir-se de forma plena e efetiva na comunidade em

que está imerso, sendo a língua um elemento-chave do seu processo de aculturação².

O aluno de PLA poderá passar, em seu processo de aculturação, por situações linguisticamente confusas, já que, como se sabe, os usos da língua portuguesa são plurais, e pessoas diferentes se expressam de formas diferentes em contextos distintos. Isso é natural e esperado em qualquer língua. Portanto, “[p]ara (in)formar, o professor precisa, antes de tudo, conhecer” (Coelho et al., 2015, p. 153). Os próprios documentos oficiais produzidos por órgãos públicos relacionados à educação no Brasil mencionam que é preciso que o professor de línguas entenda questões concernentes à variação linguística, para que possa discutir com seus alunos sobre o fenômeno da linguagem sem criar estereótipos e preconceitos com relação aos usos que os falantes fazem de sua língua (Brasil, 1998). Coelho e colaboradores (2015, p. 153) afirmam que o “[...] professor precisa [...] saber fazer isso [...] com embasamento científico e domínio conceitual”.

No que tange à origem desses estereótipos mencionados no parágrafo anterior, Bortoni-Ricardo (2014, p. 158) afirma que “[o] Brasil, além dos problemas seculares de deficiência na educação, desenvolveu novos problemas decorrentes de falácias constituídas por leituras aligeiradas dos próprios textos técnicos da área de Sociolinguística”. A autora traz ao centro de suas reflexões a ideia de que o entendimento dos conceitos estudados pela Sociolinguística é de grande valia ao profissional de Letras, especialmente ao professor de línguas, o que coaduna com o posicionamento de Coelho e colaboradores (2015, p. 153), quando afirmam que “[o] domínio dos postulados sociolinguísticos básicos (e seus desdobramentos e implicações) é o mínimo que se espera do professor de língua portuguesa nos dias atuais”.

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Faraco (2008) já afirmava, há quase uma década, que não houve uma completa assimilação dessas orientações pelo ensino público, o que gerou pouco impacto desse documento no cotidiano do ensino de PLM. Isso leva à conclusão de que, se em PLM pouco se aplicam essas diretrizes que estão calcadas em pressupostos sociolinguísticos (Coelho et al., 2015), quando esse mesmo profissional de PLM “migra” para o ensino de PLA, sem formação específica para tanto, é pouco provável que ele passe a pautar seu ensino e suas discussões em aula nesses pressupostos. O que se vê, na verdade, quando se analisam materiais didáticos de PLA, especialmente os mais antigos, é uma predominância de exercícios e explicações baseados numa perspectiva de ensino prescritivista, ignorando, por vezes, usos reais da língua portuguesa falada no Brasil (Santana, 2016; Dias; Silva, 2015; Carvalho, 2002).

Discutir documentos oficiais relacionados ao ensino de PLM, neste contexto de PLA, parece incongruente com a proposta deste artigo, mas se defende que a falta de orientação oficial e de formação específica para o exercício dessa função podem ser algumas das razões que fazem com que o ensino de PLA no Brasil ainda seja uma área pouco estável, em comparação ao que vem ocorrendo há muitos anos em Portugal, por exemplo. Crê-se, portanto, que seja preciso um aprofundamento nos estudos já existentes

² O termo *aculturação* vem da antropologia e refere-se ao processo de fusão de elementos culturais resultante do contato entre culturas diferentes, sem que necessariamente haja dominância de uma cultura sobre a outra (Silva; Silva, 2006).

acerca da descrição do funcionamento do PB³ para que uma formação mais sólida seja oferecida aos profissionais tanto de PLM quanto de PLA.

De acordo com os PCN, as diversas variedades dialetais do PB são, sem dúvida, uma das formas de identificar social e geograficamente os falantes, e há muito preconceito quanto ao valor social atrelado aos distintos modos de falar, o que cria variedades linguísticas de maior e menor prestígio, sendo estas últimas normalmente consideradas erradas e inferiores (Brasil, 1997). O mesmo documento cita ainda a importância do ensino do respeito às diferenças e coloca esse objetivo sobre os ombros da escola, afirmando que ela “[...] precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado” (Brasil, 1997, p. 26).

Talvez seja congruente afirmar que muito do que se aplica ao ensino de PLM, em relação aos pressupostos sociolinguísticos, seja aplicável ao ensino de PLA, uma vez que o julgamento social que se dá por meio do uso da língua se aplica, em graus diferentes, a todos os falantes, independentemente de sua nacionalidade ou de sua língua materna. Além disso, é preciso considerar também que, muitas vezes, os próprios estrangeiros trazem consigo alguns desses mitos sobre a linguagem. É importante que, ao receber esses alunos, o professor seja capaz de mostrar a pluralidade da sua cultura e o respeito devido a cada um de seus aspectos, inclusive os linguísticos. É necessário ensinar aos alunos a língua portuguesa falada no Brasil a fim de que não julguem os outros falantes e nem se permitam ser julgados, mesmo que essa não seja uma tarefa fácil. Por conta disso, Santana (2016, p. 24) traz o conceito de “[...] política do “erro”, em que se rotula a língua como possuidora de uma única variedade, considerando qualquer outra forma de comunicação errônea ou estigmatizada”. Alunos estrangeiros não são uma *tabula rasa*, assim como nenhum aluno o é, e muitas vezes é preciso lidar com preconceitos, não só de ordem linguística, que podem estar arraigados em aspectos socioculturais desses estudantes. Para que isso não seja um problema, é preciso que o ensino de PLA seja baseado em aspectos da SV, visando ao entendimento, por parte do professor e dos alunos, de conceitos como o de heterogeneidade das línguas naturais, por exemplo, que foi cunhado por Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 1999).

Ainda pensando nas concepções de “certo” e “errado”, pode-se fazer uma associação disso com os estudos em que Faraco (2008) traz os conceitos de “norma gramatical”, “norma padrão” e “norma culta”, comumente usados em materiais didáticos e por leigos, muitas vezes equivocadamente, quando emitem suas opiniões acerca da língua. O autor explica a distinção entre os conceitos, sendo a *norma gramatical* um “[...] conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* [pelos] gramáticos” (p. 81); a *norma padrão*, uma “[...] codificação [...] extraída do uso para servir de referência a projetos políticos de uniformização linguística” (p. 73); e a *norma culta*, um “[...] conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso de falantes letrados em situações mais monitoradas de

³ São inúmeras as obras que poderiam ser citadas aqui, mas a *Gramática do Português Falado*, organizada por Ataliba Teixeira de Castilho, talvez possa ser considerada uma das mais completas já produzidas sobre o PB, reunindo nomes importantes de várias áreas da Linguística no Brasil.

fala e escrita” (p. 71). Vê-se essa distinção como exemplo de uma abordagem útil ao professor de PLA quando precisa fazer seus planejamentos de aula e, inclusive, para resolver possíveis dúvidas levantadas pelos alunos quanto aos usos que observam no PB.

Santana (2016) defende que é preciso oferecer aos alunos chances de ter contato com usos linguísticos efetivamente utilizados pelos falantes nativos do PB, na busca por um processo de aprendizagem mais efetivo, feito por meio de abordagens de ensino atualizadas que não consideram apenas uma variação como “a correta”. O autor busca em Dell Hymes (1972 apud Santana, 2016, p. 25) a ideia de que somente o ensino de estruturas linguísticas fixas não é suficiente para promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, sendo fundamental abordar também os contextos sociais em questão, para que a língua-alvo possa ser adquirida e produzida de forma eficiente. Para que isso ocorra, de acordo com Carvalho (2002), contextos autênticos precisam ser criados, buscando evidenciar o uso sociopragmático da língua. Ignorar a heterogeneidade de uma língua no processo de ensino deixa uma lacuna entre a sala de aula e a realidade sociolinguística em que o aluno está inserido (Santana, 2016). Isso se intensifica em situações de imersão, pois o aluno está rodeado por diversas variedades.

Inúmeros outros desafios podem se apresentar ao professor de PLA em sua vivência diária, e a breve discussão levantada aqui não tem a pretensão de abarcar todas as possibilidades. O objetivo desta seção foi, acima de tudo, instigar a reflexão do leitor. Concorda-se plenamente com Santana (2016, p. 29), quando o autor afirma “[...] que existem meios para se trabalhar as variedades linguísticas nas salas de aula de [língua estrangeira]”⁴. É isso que este texto busca ilustrar com mais detalhes na seção seguinte.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

O objetivo desta seção é discutir aspectos relacionados às contribuições possíveis dos estudos da SV para o ensino de PLA. Para tanto, vê-se como importante buscar um breve apanhado histórico dos estudos sociolinguísticos e procurar a interface entre essa área e o ensino de línguas. Neste texto, busca-se discutir questões relacionadas ao tratamento da variação linguística e à elaboração de materiais didáticos.

A história da Sociolinguística começa oficialmente no ano de 1964, em um congresso na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), quando importantes nomes da área, como Dell Hymes, Gumperz, Labov e Fisher reúnem-se para compartilhar seus estudos e dar início à área que buscava uma inserção mais robusta de elementos sociais no estudo da língua (Alkmin, 2001). Bortoni-Ricardo (2014, p. 157), por sua vez, certamente muito influenciada pelos estudos de Labov, afirma que “[...] a Sociolinguística é uma ciência que nasceu preocupada com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral”. A autora afirma ainda que essa área de estudo se vale de dois princípios: o relativismo cultural e a heterogeneidade

⁴ Neste artigo, adotamos o termo “língua adicional” (Schlatter; Garcez, 2009), mas mantivemos os termos originais conforme citados pelos autores pesquisados.

linguística inerente e sistemática. O relativismo cultural estabelece que não se deve considerar nenhuma língua, ou suas variedades utilizadas por uma determinada comunidade de fala, como inferior ou subdesenvolvida. Quanto à heterogeneidade linguística, afirma-se que a variação não é assistemática e que ela ocorre em todas as línguas naturais (Bortoni-Ricardo, 2014). O conceito de heterogeneidade da língua também é encontrado em Mollica (2010, p. 9), quando afirma que “[t]odas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas [...] [e apresentam] formas distintas que, em princípio, se equivalem”.

A Sociolinguística foca seus esforços, portanto, na análise e na descrição da língua viva no contexto social da comunidade em que ela é falada. Ela parte, segundo Alkmin (2001, p. 31), do estudo da comunidade linguística, que pode ser definida como indivíduos que compartilham “[...] um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos”. De acordo com a pesquisadora, uma comunidade de fala não é identificada apenas pelo fato de seus indivíduos falarem da mesma forma, mas também pelo comportamento que emerge da sua participação em redes comunicativas distintas, as quais influenciam seu comportamento verbal.

A interação em sala de aula de línguas é vista como um momento desafiador para o professor, e este pode encontrar na Sociolinguística conceitos úteis para enfrentar possíveis problemas ou tornar suas aulas mais interessantes. Por exemplo, como afirma Santana (2016, p. 20), o fato de os indivíduos de uma comunidade falarem de modos diferentes, mas ainda assim compartilharem normas linguísticas, denota “[...] que a língua constitui um sistema heterogêneo variável”. Tal conhecimento pode ser usado para iniciar um processo de conscientização linguística, com o objetivo de mostrar aos alunos, de PLM e de PLA, que a variação e a mudança fazem parte das línguas, e que não há nada de errado com isso. Bortoni-Ricardo (2014), nesse sentido, fala de uma *Sociolinguística Educacional*, que engloba a elaboração de propostas educacionais que embasam o trabalho pedagógico em resultados de pesquisas sociolinguísticas, a fim de buscar um ensino de PLM mais efetivo. Defendemos que tais propostas sejam aplicadas também ao ensino de PLA.

Em relação à produção de materiais, acredita-se que a incorporação de princípios sociolinguísticos possa trazer benefícios não só à área de metodologia do ensino, mas também à produção de materiais de PLA em geral (para formação docente e para o ensino). Tais estudos oferecem contribuições mais imediatas à área de PLA, dada a pouca disponibilidade de materiais de formação de professores que façam esse cruzamento entre a Sociolinguística, a metodologia de ensino e a educação de docentes. Por isso, vê-se no estudo dos trabalhos disponíveis acerca da aplicação de pressupostos sociolinguísticos ao PLM uma possível fonte de reflexões e práticas que possam ser adaptadas aos objetivos do profissional de PLA.

Com relação ao PB, Santana (2016, p. 16) afirma que “[...] estão fortemente enraizados na cultura brasileira o múltiplo e a diversidade. Assim, a língua trilhou outros caminhos, estando cada vez mais distante da mãe europeia”. É inegável a complexidade linguística do PB, e encontrar uma forma didática de abordar essa questão nem sempre é uma tarefa fácil. Mesmo quando os materiais didáticos já trazem um plano de curso pronto, adaptações

normalmente são necessárias, pois os autores tendem a ser mais gerais, muitas vezes por orientação das editoras, não abrangendo variações regionais. Quando o fazem, criam, por vezes, estereótipos pouco representativos.

Considerando-se uma perspectiva histórica, a mudança no quadro pronominal é uma das mais mencionadas e uma das mais significativas (Coelho et al., 2015, p. 153). Esse é um dos exemplos que comprovam que o domínio sobre questões relativas à variação e à mudança linguística é um conhecimento essencial ao professor de PB (PLM e PLA). A respeito disso, Coelho e colaboradores (2015) trazem um amplo estudo sobre as mudanças no paradigma pronominal que provocaram alterações no paradigma verbal do PB. A inserção de *você/vocês* e *a gente* agregou traços semânticos aos traços gramaticais já existentes nos pronomes pessoais *tu/vós* e *nós*. Faraco (1996) atribui essas alterações pronominais às mudanças ocorridas nos valores socioculturais e nas relações sociais. Em relação ao *você*, por exemplo, Coelho e colaboradores (2015) explicam que, em uma perspectiva diacrônica da mudança linguística, no trajeto percorrido entre *vossa mercê* e *você*, a forma de tratamento resultante hoje passou por um processo de gramaticalização (da forma nominal [*vossa mercê*] para a forma pronominal [*você*]) e que, “[e]m alguns lugares do Brasil, a redução se encontra ainda mais acentuada, como em $\rightarrow ocê(s) \rightarrow cê(s)$, o que deixa clara a existência de um processo de erosão fonética gradual em todo o percurso de mudança. A gramaticalização também está presente no processo por que passou a forma pronominal *a gente* (do nome “gente” para o pronome “a gente”, sendo “gente” = nome genérico, “a gente” = pronome indefinido e, posteriormente, “a gente” = pronome pessoal [P4], onde há a inclusão do falante na interpretação da informação semântico-discursiva).

Essa mudança aparentemente ainda não é tratada em muitos materiais didáticos, tanto de PLM quanto de PLA, os quais muitas vezes ainda apresentam um paradigma verbal que já não é o mais representativo do PB. Em contextos de PLA, isso muitas vezes é motivo de confusão para os estudantes. Há materiais, também, que, com vistas a um mercado possível mais abrangente, apresentam tanto o PB quanto o Português Europeu (PE), o que dificilmente deixa clara a distinção entre as duas variedades.

Voltando à questão da reestruturação do paradigma pronominal no PB, Coelho e colaboradores (2015) apresentam o seguinte (**Quadro 1**):

Quadro 1. Reformulação do paradigma pronominal do PB

Pessoas	Paradigma 1	Paradigma 2
P1	EU	EU
P2	TU	TU ~ VOCÊ
P3	ELE(A)	ELE(A)
P4	NÓS	NÓS ~ A GENTE
P5	VÓS	VOCÊS
P6	ELES(AS)	ELES(AS)

Fonte: Adaptado de Coelho e colaboradores (2015, p. 154).

A partir dessa sistematização, observam-se as formas relacionadas a P2, P4 e P5 como provavelmente as mais relevantes no processo de ensino-

aprendizagem de PLA. É comum os materiais didáticos ainda apresentarem o Paradigma 1, classificado por Coelho e colaboradores (2015) como representante da norma padrão do PE e, portanto, o “mais correto”, o que geralmente leva à falta de reconhecimento das possibilidades apresentadas pelo Paradigma 2. Os autores afirmam que, “[...] embora algumas [...] [das] formas [do Paradigma 1] estejam praticamente em desuso, é esse modelo que aparece na maioria dos livros didáticos e gramáticas tradicionais”, enquanto o Paradigma 2 está mais alinhado com o PB contemporâneo, em que, inclusive, formas da oralidade características de alguns grupos sociais específicos e formas mais generalizadas são representadas (Coelho *et al.*, 2015). Além disso, é comum recebermos, no Brasil, alunos que já tiveram contato com o PE, em contexto de ensino formal ou não, e que podem ver as variações no Paradigma 2 como “deturpação” ou “uso incorreto” da língua portuguesa.

As mudanças pronominais exemplificadas acima afetaram também o quadro do paradigma verbal do PB, diminuindo as seis formas distintas possíveis, no Paradigma 1, para duas, três ou quatro formas, conforme o **Quadro 2**:

Quadro 2. Mudança no paradigma verbal do PB

Paradigma 1	Paradigma 2
EU ANDO	EU ANDO
TU ANDAS	TU ANDA(S) ~ VOCÊ ANDA
ELE(A) ANDA	ELE(A) ANDA
NÓS ANDAMOS	NÓS ANDA(MOS) ~ A GENTE ANDA(MOS)
VÓS ANDAIS	VOCÊS ANDA(M)
ELES(AS) ANDAM	ELES(AS) ANDAM

Fonte: Adaptado de Coelho e colaboradores (2015, p. 154).

Entende-se que os Paradigmas 2, apresentados nos **Quadros 1 e 2** acima, sejam os mais produtivos para o ensino de PLA, e que deveriam receber mais destaque nos materiais didáticos com esse fim. Isso não quer dizer, contudo, que se defenda a omissão das formas apresentadas nos Paradigmas 1. Tal posicionamento iria de encontro ao que a abordagem de ensino baseada na Sociolinguística preconiza: o estudo da língua viva por meio da reflexão acerca de todas as suas formas (Oliveira; Quarezemin, 2016), e não a substituição de determinados usos por conta do apreço ou do estigma associado a eles (Ferrarezi Jr., 2014).

Martins e colaboradores (2014, p. 10), em um estudo intitulado *As contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português*, afirmam que:

[d]o conhecimento provido pelos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, [...] pelo menos três grandes contribuições [...] merecem destaque: (i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado dos fenômenos variáveis; (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência; e (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar de “normal culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. Labov, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes.

Coelho e colaboradores (2015) trazem algo semelhante quando discutem pressupostos basilares da Teoria da Variação e Mudança Linguística, os quais são claramente aplicáveis à discussão em sala de aula e à elaboração de materiais didáticos de PLA. Dentre eles, pode-se citar os seguintes: “a língua é um sistema inerentemente heterogêneo e ordenado” (p. 62); “a competência linguística do falante comporta a heterogeneidade ordenada”; “não existe falante de estilo único” (p. 63); “as formas da língua veiculam, além de significados referenciais/representacionais, significados sociais” (p. 66); “o *locus* de estudo da língua é a comunidade de fala, não o indivíduo” (p. 67); etc. Certamente cada um desses pressupostos merece atenção especial. Mencionam-se aqui apenas alguns deles, a fim de ilustrar a ampla contribuição da SV para a formação do docente de PLM/PLA.

Para nos mantermos ao redor dos pressupostos acima mencionados como exemplo, podemos sugerir que um professor que entenda que a língua é sistematicamente heterogênea e ordenada será capaz de inserir tal preceito em suas explicações e de usar os materiais didáticos que escolher de forma a chamar a atenção dos alunos para esse fato. Isso faz com que, por exemplo, a variação deixe de ser vista como um erro, o que pode se apoiar em outro pressuposto: o de que o falante é capaz de lidar com essa heterogeneidade ordenada, por meio de sua competência linguística, a qual o possibilita dominar diversos estilos. A esse respeito, o professor de PLA pode, de acordo com o que entender relevante e adequado, valer-se de materiais prontos ou de materiais autênticos que possibilitem aos seus alunos entrar em contato com os mais diversos comportamentos linguísticos. Esse tipo de exercício pode ser extremamente enriquecedor, principalmente quando se pensa em alunos em situação de imersão, os quais podem, facilmente, notar que um mesmo falante produz estilos diferentes de utilização da língua portuguesa, comportando-se linguisticamente de maneiras diversas, de acordo com o contexto social. Um professor que pauta sua prática pedagógica a partir desses pressupostos provavelmente saberá valer-se dessa riqueza para tornar suas aulas mais interessantes e para estimular a curiosidade dos alunos acerca da complexidade de aprender e de utilizar um novo sistema linguístico.

Os aspectos mencionados até aqui só são passíveis de aplicação pedagógica sob uma perspectiva de ensino de línguas que aceita abordagens não tradicionais. De acordo com Santana (2016), pode-se resumir em três as abordagens principais que regem o ensino de línguas estrangeiras: as Abordagens Tradicionais, a Abordagem Comunicativa e a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), sendo esta última a mais relevante para o contexto proposto neste artigo. Justifica-se essa escolha por acreditar-se que atualmente já não restam dúvidas acerca da importância da relação existente entre língua e cultura no ensino de línguas adicionais. Tal relação ganhou mais espaço no percurso histórico do ensino de línguas com o advento da Abordagem Comunicativa, que assumiu a visão de língua como prática social, ou seja: aprender língua passou a ser visto como aprender um “conjunto de hábitos sociais, linguísticos e visões de mundo que podem ser diferentes entre os povos” (Santana, 2016, p. 50). É apenas por meio da “[...] experiência com e na língua-alvo em atividades envolventes e tidas como relevantes pelos alunos [que se faz possível] o trabalho pela consciência cultural do outro e

da própria L1 na aquisição de uma nova língua [...] (Almeida Filho, 2011, p. 106 apud Santana, 2016, p. 50).

Proposta por Mendes, a ACIN define que a interculturalidade demanda atitudes que buscam o respeito às diferentes culturas participantes do processo pedagógico, em qualquer situação de ensino-aprendizagem, inclusive de língua materna e adicional. Nessa abordagem, a construção do saber se dá por meio da interação entre os sujeitos envolvidos no processo, em uma perspectiva de relações sociais menos verticais (hierárquicas: de cima, professor, para baixo, aluno) e mais horizontais (professor-aluno e aluno-aluno). Essa dinâmica enseja o diálogo e um envolvimento mais crítico e reflexivo dos discentes em seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com a autora, a ACIN promove o planejamento de aulas e a produção de “materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural [...]” (Mendes, 2004 apud Santana, 2016).

Para o professor de PLA, que precisa lidar com grupos multiculturais, a construção desse diálogo intercultural é extremamente importante para que o ambiente da sala de aula propicie uma atmosfera agradável de estímulo ao aprendizado. Voltando ao estudo de Santana (2016, p. 50-51), esse cruzamento de características culturais singulares é importante porque pode resultar em sentimentos de “[...] empatia, interesse, identificação e conseqüentemente grande progresso na aprendizagem [...]” dos alunos, “[...] mas também [pode causar] estranhamento, repulsa, choques culturais e desestímulo para prosseguir”. Esses são fatores extralinguísticos que precisam ser considerados pelo profissional de PLA.

Com o passar do tempo, materiais didáticos deixaram de ser tão influenciados por perspectivas tradicionais, focadas no ensino da gramática da língua escrita e na tradução, e passaram a incluir, especialmente a partir da segunda metade do século XX, aspectos mais sociolinguísticos (Paiva, 2009, apud Santana, 2016). Não é coincidência que tais mudanças tenham ocorrido quase simultaneamente com as reformulações das metodologias e abordagens de ensino de línguas estrangeiras (mantendo o termo mais comum na época). A produção de materiais de ensino tende a seguir a “ideologia” que tem mais força no momento e, normalmente, são produzidos materiais que buscam preencher alguma lacuna encontrada no ramo editorial ou revolucionar algo que já vem sendo feito.

Pode-se pensar na língua inglesa como exemplo de uma área em que a produção de materiais didáticos é muito vasta. Há muitas opções de materiais, com diferentes perspectivas sobre as abordagens de ensino, e muita discussão sobre isso ocorre em eventos e livros da área. Contudo, não se chega a uma conclusão quanto à necessidade ou à adequação dos materiais disponíveis. Há teóricos propostos tanto a defender quanto a desencorajar o uso de materiais didáticos para o ensino de inglês. Usando essa situação como ponto de comparação, nota-se que a produção de materiais didáticos de PLA e as discussões acerca desse tópico ainda são incipientes. Por esse motivo, a elaboração e a reflexão aprofundada sobre essa questão deve ser fomentada, pois os materiais de ensino são um apoio fundamental ao professor de línguas.

Conforme Stray (1993, p. 77, apud Santana, 2016, p. 52-53), o livro didático é “[...] um produto cultural composto por diferentes elementos que fornecem

uma versão pedagógica rigorosa a partir de um saber já reconhecido, [...] [um] composto preparado e híbrido [...], estando no cruzamento entre a cultura, a pedagogia, a publicação editorial e a sociedade". A partir dessa definição, os materiais de ensino, e não apenas o livro didático em si, passam a ser vistos como um aporte importante para auxiliar o docente no seu planejamento, o que não significa que devam ser o único elemento usado para facilitar o ensino.

Tentando estabelecer uma conexão entre o discutido acima e as contribuições da Sociolinguística, busca-se novamente em Santana (2016) a ideia de que há uma importante distinção entre livros didáticos de língua materna e de língua adicional. O autor afirma que o uso de concepções baseadas na gramática tradicional ou na norma padrão em livros de língua materna não é algo inesperado, já que um dos objetivos da escola é ensinar ao aluno as variedades de maior prestígio e a lógica da metalinguagem. Quanto aos livros de língua adicional, a mesma concepção não pode ser aplicada de forma plena, principalmente por conta da falta de domínio do aluno estrangeiro em relação à língua-alvo. O objetivo, portanto, deve ser usar a norma padrão como referência para o aluno, mas trazer juntamente a isso "[...] mostras de língua em sua diversidade e complexidade [...]" (p. 55), o que amplia a perspectiva da produção de materiais didáticos para algo que vai além de um "instrumento de gramatização, no sentido de apenas passar adiante uma referência linguística abstrata" (idem).

Fica clara, portanto, a necessidade de haver uma espécie de complementação entre o docente e o material didático que este adota em suas aulas de PLA. Não seria justo esperar do professor todas as informações referentes às variações da língua com as quais alunos em imersão possam vir a ter contato, nem mesmo esperar do material didático todas as respostas a essas questões. Assim como o professor, por melhor que seja a sua formação, tem conhecimentos limitados acerca do que ensina, o mesmo ocorre com os livros didáticos, que são escritos com um determinado público-alvo em mente, com objetivos específicos, e que normalmente, por questões de limitação do projeto editorial, precisam selecionar os conteúdos a serem inseridos na publicação.

O material didático deve trazer explicações e atividades que ofereçam ao professor oportunidades de guiar o aluno em uma trajetória de exploração da heterogeneidade da língua-alvo, e a exploração dos estudos de Sociolinguística oferece essa possibilidade. Em complementação a isso, é função do professor, em especial, aqui, do professor de PLA, considerar a realidade dos seus grupos de alunos para fazer as adaptações necessárias e relevantes, buscando tornar o processo de aprendizagem o mais bem-sucedido possível. A esse respeito, mais uma vez, busca-se em Bortoni-Ricardo (2014) a explicação sobre a importância de o professor ter em sua rotina a prática de desenvolver uma pequena pesquisa etnográfica em sua sala de aula, a fim de aprender mais sobre seus alunos. Isso o permitirá descobrir seus interesses, gostos, experiências, além de planejar aulas de forma mais individualizada, de acordo com cada um dos seus grupos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre as possíveis contribuições dos estudos sociolinguísticos para o ensino PLA, abordando aspectos relacionados à

formação docente, à elaboração e organização de materiais didáticos e aos mitos envolvidos nesses processos. Defende-se a extrema importância e a necessidade de formação específica para que o profissional de PLA tenha aporte teórico suficiente para enfrentar os desafios de sua prática docente. Depois da discussão aqui apresentada, a qual inevitavelmente deixou de fora inúmeras outras questões relevantes, acredita-se ter ficado mais claro o lugar da Sociolinguística Variacionista na área de PLA e a necessidade da elaboração de mais trabalhos de interface entre as duas áreas, a fim de promover um aprofundamento dos conhecimentos em ambos os campos de estudo.

Identifica-se em instituições, como o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, e nas produções e investigações elaboradas por pesquisadores, brasileiros e do exterior, um sinal de que a área de PLA ainda tem muito a crescer, e pesquisas cada vez mais relevantes têm sido produzidas. Em um futuro próximo, acredita-se que essa área continuará ganhando espaço em eventos, editoras e, até mesmo, em órgãos federais, a fim de tornar a promoção da língua portuguesa no mundo algo mais abalizado por políticas públicas e pela iniciativa privada. Por meio dessas ações, talvez as dúvidas dos docentes em relação ao ponto inicial de seus estudos e às suas práticas em sala de aula sejam solucionadas. Contudo, deve-se ter em mente que desafios são uma constante na vida de professores, e talvez seja a sua existência que torne essa profissão uma das mais incríveis. Lidar com a complexidade cultural de uma língua e construir pontes entre ela e outras culturas é o exemplo máximo disso.

Compreender a língua como um sistema mutante, heterogêneo, que permite agir no mundo, faz com que a perspectiva de ensino se altere, chegando a algo muito mais humano do que a percepção de que a língua é apenas um código linguístico não afetado pelo social. Por essa razão, vê-se na Sociolinguística, em toda a sua complexidade, o caminho natural para o avanço do ensino de línguas, tanto maternas quanto adicionais, com contribuições importantes para a formação docente e para a elaboração de materiais de apoio ao ensino, na busca constante por tornar o aluno um sujeito capaz de usar a língua a seu favor, para uma plena inserção na comunidade de que deseja participar.

REFERÊNCIAS

- Alkmim, Tânia Maria. 2003. Sociolinguística. Parte I. In Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras* (Vol. 1). São Paulo: Cortez Editora.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2014. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto. 189 p.
- Brasil. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa. Ensino fundamental. Terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. 1997. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos*. Brasília: MEC/SEF.
- Carvalho, O. L. S. 2002. Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua. In Marcos Bagno (Org.). *Linguística da norma* (p. 267-291). São Paulo: Loyola.

- Coelho, Izete Lehmkuhl et al. 2015. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto. 174 p. (Coleção para conhecer linguística).
- Dias, Rafael de Oliveira & Silva, Leonardo da. 2015. Atividades de leitura no ensino de PLA: uma análise do material didático Muito Prazer. *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, 6(2), p. 162-171. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/21323>>. Acesso em: 11 jun. 2017.
- Faraco, Carlos Alberto. 2008. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial. 244 p.
- Faraco, Carlos Alberto. 1996. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. In *Fragmenta*, 13 (p. 51-82). Publicação do Curso de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Curitiba: Editora da UFPR.
- Ferrarezi Junior, Celso. 2007. *Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial. 119 p. (Estratégias de ensino, 5).
- Ferrarezi Junior, Celso. 2014. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial. 120 p.
- Ferreira, Rafael Padilha. 2013. *A formação do professor de português como língua adicional*. 2013. 77 f. Monografia de Graduação em Letras Português/Inglês. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Justino, Guilherme. 2015. Cursos de licenciatura enfrentam queda na procura em todo o Brasil. *Zero Hora*, Porto Alegre, 2 jul. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/07/cursos-de-licenciatura-enfrentam-queda-na-procura-em-todo-o-brasil-4793025.html>>. Acesso em: 27 jun. 2017.
- Labov, William. 1999. *Principles of linguistic change: internal factors*. Malden: Black. 672 p. 1 v.
- Martins, Marco Antonio, Vieira, Silvia Rodrigues, & Tavares, Maria Alice. 2014. Contribuições da sociolinguística brasileira para o ensino de português. In Marco Antonio Martins, Silvia Rodrigues Vieira, & Maria Alice Tavares (Org.). *Ensino de português e sociolinguística* (p. 9-36). São Paulo: Contexto.
- Mollica, Maria Cecilia. 2010. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In Maria Cecilia Mollica & Maria Luiza Braga. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação* (p. 9-14). São Paulo: Contexto.
- Oliveira, Roberta Pires & Quarezemin, Sandra. 2016. *Gramáticas na escola*. Petrópolis: Vozes. 184 p.
- Ribeiro, Amélia Escotto do A., Ribeiro, Alexandre do Amaral, & Baptista, Alessandra R. 2016. Formação de professores de português para estrangeiros: reflexões a partir da produção acadêmica brasileira. In Alexandre do Amaral Ribeiro. *Ensino de Português do Brasil para Estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas*. Rio de Janeiro: Epublik.
- Santana, Leonardo Arctico. 2016. *A Variação Pronominal Tu/Você e Nós/A gente em Livros Didáticos de Português como Língua Estrangeira*. 2016. 107 f. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.
- Schlatter, Margarete & Garcez, Pedro de Moraes. 2009. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias* (p. 127-172). Porto Alegre.
- Silva, Maciel Henrique & Silva, Kalina Vanderlei. 2005. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto.