



SEÇÃO: O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA)

A pedagogia da variação linguística e a sociolinguística educacional trasladadas ao âmbito do português como língua adicional

The pedagogy of linguistic variation and the educational sociolinguistics transposed to the field of Portuguese as an additional language

La pedagogía de la variación lingüística y la sociolingüística educacional trasladadas al ámbito del portugués como lengua adicional

**Miley Antonia Almeida
Guimarães¹**

orcid.org/0000-0002-3865-6502
miley@usal.es

Recebido em: 01/07/2023.

Aprovado em: 21/10/2023.

Publicado em: 07/12/2023.

Resumo: Como professoras e professores de português como língua adicional (PLA) aos que se interessam pelo português falado e escrito no Brasil, lidamos cotidianamente em sala de aula com a tríade norma-padrão gramatical, variedades de prestígio e variedades populares. Ao distanciamento entre o que vem prescrito nas gramáticas e as variedades de prestígio – resultante de uma atípica implementação de uma norma-padrão que já havia sido atualizada na antiga metrópole –, soma-se a alta estratificação social brasileira, com bens socioculturais deficientemente distribuídos e uma alta porcentagem da população restringindo-se ao uso de variedades populares e sujeita ao preconceito linguístico que o seu uso suscita. Como conscientizar o alunado de PLA a respeito de uma das mais importantes facetas da variação linguística brasileira, a de caráter sociocultural, de modo que adquira recursos linguísticos próprios de contextos de [+oralidade, -monitoramento], ao mesmo tempo que seja consciente das atitudes associadas a certos traços linguísticos? Apesar dos avanços brasileiros em políticas linguísticas em PLA, como a elaboração do documento *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Brasil, 2020), o qual valida o ensino de variantes não padrão, carecemos ainda de teorização e metodologia para lidar em aula com uma pluralidade normativa própria de sociedades de alta estratificação econômica e sociocultural, como é o caso brasileiro. Argumenta-se aqui que a pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b) e a sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), embora originalmente voltadas ao âmbito do ensino de português como língua materna, têm o potencial de formar-nos para o tratamento da variação linguística também no contexto de PLA. Ilustramos a viabilidade desta transposição teórico-metodológica ao âmbito por meio da elaboração de uma proposta para o ensino da variável “objeto direto anafórico de terceira pessoa”.

Palavras-chave: pedagogia da variação linguística; sociolinguística educacional; português como língua adicional; formação de professores; objeto direto anafórico de terceira pessoa.

Abstract: As teachers of Portuguese as an additional language (PLA) to those who are interested in spoken and written Brazilian Portuguese, we are constantly dealing in the classroom with the triad standard norm, prestigious varieties, and popular varieties. To the gap between what is prescribed in grammars and the prestigious varieties - the result of an atypical implementation of a standard norm that had already been updated in another territory, the former metropolis -, we must add Brazil's high social stratification, with deficiently distributed sociocultural resources and a high percentage of the population using popular varieties and subject to language prejudice. How to raise PLA students' awareness of one of the most important facets of Brazilian linguistic variation, the sociocultural one, so



¹ Universidad de Salamanca (USAL), Salamanca, Espanha.

that they acquire linguistic resources proper to contexts of [+orality, -monitoring] while being conscious of the attitudes associated with certain linguistic features? Despite Brazilian advances in language policies in PLA, such as the publication of the document *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Brasil, 2020), which validates the teaching of non-standard variants, we still lack theorization and methodology to deal in the classroom with a plurality of norms typical of societies with high economic and sociocultural stratification, as is the case of Brazil. We argue here that the Pedagogy of Linguistic Variation (Faraco, 2008, 2015b) and the Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), although originally oriented to the teaching of Portuguese as a mother tongue, have the potential to assist us in dealing with linguistic variation also in the context of PLA. We illustrate the viability of this theoretical-methodological transposition by developing a proposal for teaching the linguistic variable "third-person anaphoric direct object".

Keywords: pedagogy of linguistic variation; educational sociolinguistics; Portuguese as an additional language; teacher training; third-person anaphoric direct object.

Resumen: Como profesoras y profesores de portugués como lengua adicional (PLA) a quienes se interesan por el portugués hablado y escrito en Brasil, nos enfrentamos cotidianamente en el aula a la triada norma estándar, variedades de prestigio y variedades populares. Al distanciamiento entre lo prescrito en las gramáticas y las variedades de prestigio –resultado de una implementación atípica de una norma estándar ya actualizada en la antigua metrópoli–, se suma la elevada estratificación social brasileña, con bienes socioculturales deficientemente distribuidos y un alto porcentaje de la población limitándose al uso de variedades populares y sujeta al prejuicio lingüístico que su uso suscita. ¿Cómo concienciar al alumnado de PLA respecto a una de las facetas más importantes de la variación lingüística brasileña, la sociocultural, de modo que adquiriera recursos lingüísticos propios de contextos de [+oralidad, -formalidad] a la vez que sea consciente de las actitudes asociadas a determinados rasgos lingüísticos? A pesar de los avances brasileños en políticas lingüísticas en PLA, como la elaboración del documento *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Brasil, 2020), que valida la enseñanza de variantes no estándar, aún carecemos de teorización y metodología para tratar en el aula una pluralidad normativa propia de sociedades de alta estratificación económica y sociocultural, como es el caso de Brasil. Argumentamos aquí que la Pedagogía de la Variación Lingüística (Faraco, 2008, 2015b) y la Sociolingüística Educativa (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), aunque originalmente orientadas a la enseñanza del portugués como lengua materna, tienen el potencial de formarnos para el tratamiento de la variación lingüística también en el contexto del PLA. Ilustramos la viabilidad de esta transposición teórico-metodológica al ámbito mediante el desarrollo de una propuesta para la enseñanza de la variable lingüística "objeto directo anafórico de tercera persona".

Palabras clave: pedagogía de la variación lingüística; sociolingüística educativa; portugués como lengua adicional; formación de profesores; objeto directo anafórico de tercera persona.

Introdução

A sala de aula de idiomas é um espaço que dificilmente nos deixaria, professorado e estudantes, indiferentes à pluralidade de normas encontrada na língua-alvo. No nosso caso, como docentes de português como língua adicional (PLA), não é incomum excursionarmos em comentários sobre dada lexia que em outra porção geográfica seria menos proclive a ser utilizada, alguma gíria atrelada a uma outra época, uma construção sintática em desuso em gêneros textuais menos monitorados, mas encontrada em textos literários ou jurídicos, por exemplo. A variação linguística é intrínseca ao devir de uma sala de aula de idiomas. O que ocorre é que, pelas particularidades de uma sociedade como a brasileira, tão econômica e socialmente estratificada, deparamo-nos com um peso significativo da variação linguística de caráter sociocultural, a qual não parece ter sido enfocada o suficiente no nosso âmbito de PLA.

Segundo Paul Teyssier (1997), haveria no Brasil maiores diferenças, no que concerne à produção oral, entre uma pessoa plenamente escolarizada e uma pessoa não letrada de uma mesma região do que entre duas pessoas de um mesmo nível sociocultural, mas originárias de regiões afastadas uma da outra: "as divisões dialetais no Brasil são menos geográficas que socioculturais", arremata o autor (Teyssier, 1997, p. 98).

De fato, é grande o peso que tem assumido a variação de natureza sociocultural na literatura sociolingüística brasileira (Bagno, 2000, 2011, 2020; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Callou, 2008; Cyranka, 2015, 2016; Faraco, 2004, 2008, 2015a, 2015b; Faraco; Zilles, 2015; Lucchesi, 1994, 2015). E se sobre a variação geográfica recairia o peso de ser socialmente tida como folclórica/pitoresca, a sociocultural entraria irremediavelmente no campo das atitudes, da sua aceitação ou não, do prestígio e do estigma.

Entrelaçada que está ao grau de monitoramento estilístico – entendido como a pressão comunicativa resultante de uma combinação entre público interlocutor, ambiente e tema abordado (Bortoni-Ricardo, 2004) –, à modalidade

(oral ou escrita) e ao nível de escolarização da pessoa falante/escrevente, a variação linguística de caráter sociocultural não parece ser objeto de simples didatização. Não é o mesmo dizer que, a depender da região do país, determinado tubérculo nativo recebe uma denominação em vez de outra (*aipim, macaxeira, mandioca*) do que ensinar as diversas formas de emprego dos pronomes objeto, tendo em conta que variam conforme uma intersecção, além de relativa à região, fortemente dependente do nível de letramento da pessoa enunciadora, da modalidade e do grau de monitoração estilística suscitado pela situação, contraste-se: "você ouviu o que eu te disse" / "o que lhe disse"; "vou trazê-lo" / "vou trazer ele". A complicação resulta não só de as variantes se manifestarem em contextos linguísticos e extralinguísticos nem sempre passíveis de ser bem delimitados, mas, e sobretudo, por entrarem inevitavelmente no campo das atitudes linguísticas: o clítico acusativo *-lo*, por exemplo, pode ser percebido como neutro em gêneros mais monitorados de escrita, mas pedante em uma conversa em um bar, assim como a variante pronome *ele(a)* para retomar o objeto direto pode ser estigmatizada se encontrada, por exemplo, em construções sintáticas simples (do tipo Sujeito-Verbo-Objeto [SVO], "Eu vi ela") e em textos escritos que exigem um maior grau de monitoração estilística (Duarte, 1989), mas neutra em contextos de maior oralidade.

Como ensinar tantas nuances a nosso alunado de modo que contribuamos para a sua mobilidade nas diversas práticas sociais no idioma, que adquira uma sensibilidade sociolinguística? É realmente necessário que domine esses matizes todos?

Embora tenhamos, mais recentemente, documentos oficiais brasileiros no âmbito de PLA² que têm em conta a diversidade normativa quanto ao componente sociocultural da variação – por exemplo, quando em *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial*

espanhola (Brasil, 2020) se inclui também o ensino de variantes não acolhidas pela norma-padrão –, sentimos falta de um aprofundamento teórico e metodológico que verse sobre o trabalho em sala de aula com este tipo de variação linguística e a formação de professores de PLA a seu respeito.

Nota-se um desenvolvimento já bastante acentuado sobre o tema no âmbito da pesquisa em ensino/aprendizagem de português como língua materna (PLM), em que, para além de um aprofundamento teórico que veio a incorporar o tratamento da variação linguística de caráter sociocultural no currículo (Brasil, 1999, 2018), destacam-se os preceitos que vieram a conformar uma pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b) e as bases teórico-metodológicas da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005).

Com o presente artigo, objetivamos demonstrar que os princípios da pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b) e os procedimentos da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) podem servir-nos de base para o ensino de fenômenos variáveis do português brasileiro também no âmbito de PLA, desde que nos utilizemos de adaptações próprias às necessidades de tais aprendizes. Isto é, se no âmbito de PLM esse aporte teórico-metodológico visa tornar o alunado partícipe pleno em práticas sociais de maior letramento, no âmbito de PLA, deve ademais promover a expansão da mobilidade sociolinguística do alunado a ambientes de maior oralidade e menor monitoração estilística. Por meio da elaboração de uma proposta de ensino para o fenômeno variável "objeto direto anafórico de 3ª pessoa", pretendemos aqui demonstrar que os princípios da pedagogia da variação linguística e os procedimentos da sociolinguística educacional podem ser extensivos ao nosso âmbito de PLA, favorecendo uma maior conscientização sociolinguística por parte dos/das aprendizes e o domínio de um repertório de variantes que facilite a sua mobilidade nas mais diversas práticas sociais.

² Vale lembrar que a área de PLA até então carecia de políticas linguísticas que a fomentassem, salvo o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e os leitorados (Schoffen; Martins, 2016).

As seguintes seções vêm a integrar este artigo: "Dos fundamentos da pedagogia da variação linguística", "A sociolinguística educacional", "Um exemplo de didatização de um fenômeno variável: o objeto direto anafórico de terceira pessoa" e "Considerações finais".

Dos fundamentos da pedagogia da variação linguística

A pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015b) configura-se como uma conjunção de princípios que visam, fundamentalmente, promover o domínio da expressão culta por parte do alunado de PLM por meio da sua inserção na cultura letrada. Neste percurso, busca a conscientização, primeiramente do professorado e, por conseguinte, do alunado, sobre a complexidade da realidade sociolinguística brasileira, promovendo a aceitação social de construções linguísticas correntes em contextos de maior letramento, ainda que nem sempre acolhidas pelas gramáticas normativas de perfil tradicional, e fomentando o respeito a variedades de menor prestígio social.

Sabemos que há certa resistência em se aceitar a variação linguística, sobretudo, e utilizando-nos aqui das palavras de Cyranka (2016, p. 168), quando é "marcadamente social", quando vem associada a níveis socioeconômicos menos privilegiados. A pedagogia da variação linguística busca em última análise que o alunado menos privilegiado socioeconomicamente se integre plenamente na cultura letrada: seja participe nos mais diversos eventos de letramento, nas práticas socioculturais de leitura, de produção escrita e de produção oral em espaços públicos, e, por meio desta inserção, domine as variedades urbanas de prestígio. Contrapõe-se, portanto, a um ensino focado em formas léxico-gramaticais, que se exime de expor o alunado a unidades textuais (sejam orais, escritas ou multimodais) que circulam ou circularam na sociedade.

Ganha protagonismo na pedagogia da variação linguística a diferenciação entre os termos que compõem a tríade "norma-padrão", "variedades de prestígio" e "variedades populares". Enquanto a norma-padrão se caracteriza pelo que vem prescrito em nossas gramáticas normativas tradicionais (Cunha; Cintra, 2008; Bechara, 2009), as "variedades de prestígio" e as "variedades populares" seriam as de uso efetivo pela população.

Também designadas pelos termos guarda-chuva "norma culta" ou "norma culta real", as variedades de prestígio seriam as utilizadas pelas pessoas com maior grau de escolarização (as que geralmente puderam contar com o ensino superior completo), já as variedades populares, ou "normas populares", seriam as utilizadas por pessoas com um baixo grau de letramento (não alfabetizadas ou sem terem concluído o ensino básico).³ Falantes de variedades populares estariam mais sujeitos(as) a ser alvo de preconceito linguístico.

Cyranka (2016, p. 168) recorda-nos o fato de que, segundo a tradição da escola, "fala/escreve errado não só o aluno que diz/escreve 'Me empresta seu livro', mas também o que diz/escreve 'Os livro custou caro', porque ambas desobedecem àquelas normas", ou seja, à norma-padrão gramatical. Embora ambos os usos, a próclise em início absoluto de frase e a ausência de concordância, não sejam acolhidos pelo padrão, sabe-se que estão sujeitos a uma diferente valoração social: a próclise em início absoluto é certamente mais bem aceita socialmente do que a falta de concordância. A primeira construção integra as variedades de prestígio, já a segunda, sobretudo quando é a variante preferida do(a) falante para a marcação do plural, é uma das construções mais caracterizadoras das variedades populares e propensas à estigma (Lucchesi, 2015).

A pedagogia da variação linguística tem em conta um ensino de português não alheio a dados reais da língua – corroborados por diversos estudos descritivos que de longa data vêm

³ Conforme resultados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD Contínua) de 2019, entre a população brasileira acima de 25 anos de idade, somente 17,4% teria o ensino superior completo; 51,1% não teria concluído o ensino básico e 6,4% seria analfabeta (IBGE, 2019). Tais dados nos conduzem à interpretação de que a maior parte da população brasileira se utiliza de variedades populares.

sendo desenvolvidos⁴ –, não restrito ao ensino da norma-padrão gramatical, mas sim aberto às variedades de fato empregadas pela população mais letrada, as “variedades de prestígio”, sem que, para isso, negligencie as variedades populares, comumente trazidas de casa pelo alunado de PLM.

Apesar dos avanços na produção acadêmica e nas políticas linguísticas, não tem sido incomum nos livros didáticos de PLM um tratamento por vezes superficial da variação linguística, restringindo-a a uma apresentação de determinadas variantes regionais e excluindo ou estereotipando falares rurais, por exemplo. Não são poucos os estudos que vêm a corroborar o fato de que

raramente os livros didáticos tratam da variação social – isto é, dos contrastes, conflitos, aproximações e distanciamentos entre as variedades do português chamado popular (a norma popular) e as variedades do português chamado culto (a norma culta/comum/*standard*) (Faraco, 2008, p. 180).

Tal abordagem sobre a variação podemos constatar, por exemplo, com a pesquisa de Coelho (2007), em que a autora registrou uma série de fenômenos em variação sendo tidos como “erros” em certos manuais didáticos do Ensino Médio, tendo que ser “corrigidos” para a norma-padrão, e com González (2015), que concluiu que os manuais que mais se aprofundavam na variação linguística eram os menos adotados em determinadas escolas.

Em defesa da pedagogia da variação linguística, concentram-se também vários trabalhos de Marcos Bagno. De fato, no seu livro *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* (Bagno, 2020)⁵ – inspirado, segundo o autor, nas proposições de Faraco sobre o tema (Bagno, 2020, p. 24) –, Bagno nos oferece a sua contribuição para a incorporação dos postulados da Sociolinguística no campo da educação linguística. Para isso, o autor defende que a variação linguística deixe de ser associada somente a

grupos sociais não urbanos e não escolarizados: que tenhamos em conta que a língua falada nas grandes cidades (e por pessoas plenamente escolarizadas de classe média e alta) também se diferencia do estabelecido nos compêndios gramaticais (Bagno, 2020, p. 20). Busca o autor fomentar a visão crítica do professorado sobre o tema e reforçar a necessidade do trabalho ativo de alunas e alunos, de fazer com que “descubram” os conhecimentos que já têm sobre a gramática da língua e que se conscientizem sobre a importância desse saber do qual já dispõem, de modo que produzam “textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes” (Bagno, 2020, p. 70). Conforme o autor, o alunado deve estar consciente de que os juízos de valor, o estigma ou prestígio atribuído a formas linguísticas, “não têm a ver com as características propriamente linguísticas do fenômeno, mas sim com avaliações sociais lançadas sobre os falantes” (Bagno, 2020, p. 76).

Para Faraco, a ausência ou falta de aprofundamento quanto ao que configura a variação de caráter social (ou sociocultural, termo de nossa preferência), é “a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica” (Faraco, 2015b, p. 20).

Faraco e Zilles afirmam que nos urge reconhecer a nossa “cara sociolinguística” e a sua história (Faraco; Zilles, 2015, p. 11). Ressaltam a necessidade de conhecermos a nossa história normativa, as motivações que fazem com que uma norma-padrão implementada a finais do século XIX e meados do século XX, e desde os seus inícios já bastante afastada dos usos reais, segue com tremendo poder simbólico. Mesmo quando os nossos melhores instrumentos normativos admitem inovações, outros, incluindo manuais e guias de redação, permanecem atrelando-se a formas extemporâneas.

Deve fazer parte da nossa formação como docentes de língua portuguesa a conscientização

⁴ Cabe assinalar que a rica produção em literatura sociolinguística no Brasil veio a culminar em um *boom* de novas gramáticas que levam a palavra “brasileiro” no título: *Gramática do português brasileiro* (Perini, 2010), *Nova gramática do português brasileiro* (Castilho, 2010), *Gramática pedagógica do português brasileiro* (Bagno, 2012) e *Gramática descritiva do português brasileiro* (Perini, 2016).

⁵ Obra originalmente publicada em 2007.

de que construções já consolidadas no português brasileiro do século XIX (Tarallo, 1996), que inclusive integravam as variedades de prestígio à época, foram finalmente rechaçadas, por serem distintas da norma-padrão baseada no português europeu moderno. O propósito de exclusão social pela língua – afinal aprender uma norma d'além-mar, já bem apartada dos usos efetivos, seria privilégio de poucos – constituiu-se como um dos principais eixos da nossa história normativa (Pagotto, 1998). Usar *ele(a)* como objeto direto e próclise em início absoluto já eram marcas consolidadas no português brasileiro da época, mas ausentes da norma baseada no português europeu moderno (o qual, devido a alterações fonético-fonológicas processadas no decorrer do tempo, já havia se tornado proeminentemente enclítico). Uma não aceitação pelas elites intelectuais brasileiras do nosso vernáculo, que se estende até os dias de hoje.

Sabemos, no entanto, que uma pedagogia que abraça a variação e mudança linguística segue deparando-se com a barreira da aceitação social, da vista grossa que parte da população faz quanto a fenômenos em variação e mudança, uma vez que tende a conceber a língua como um ente único/inteiro, bem delimitado e fixado, que deve ser utilizado assim como se apresenta nas gramáticas tradicionais de perfil normativo. Ignora-se que as línguas só podem funcionar porque nelas opera a heterogeneidade – funcionam por serem heterogêneas e funcionam enquanto mudam (Labov, 2008⁶; Weinreich; Labov; Herzog, 2006⁷) – e negligencia-se a sua história de formação.

Tal como expõem Faraco e Zilles (2015):

O senso comum tem escassa percepção da língua como um fenômeno heterogêneo que alberga grande variação e está em contínua mudança. Por isso, costuma folclorizar a variação regional; demoniza a variação social e tende a interpretar as mudanças como sinais de deterioração da língua. O senso comum não se dá bem com a variação e a mudança linguística e chega, muitas vezes, a explosões de ira e a gestos de grande violência simbólica diante de fatos de variação e mudança (Faraco; Zilles, 2015, p. 7).

No que concerne a esta não aceitação e violência simbólica, vale recordar as críticas enfrentadas pelos autores do livro *Por uma vida melhor*, manual didático de PLM voltado à Educação de Jovens e Adultos (Ramos; Bazzoni; Cleto, 2009). A tentativa dos autores de elucidarem por meio do manual didático a falta de concordância em construções como “os livro” e “os menino pega o peixe” foram tidas pela população, pela imprensa e pela Academia Brasileira de Letras, como um ensino de um “português errado”, incompatível com a missão do professorado de português. Segundo Cyranka, além de as sentenças selecionadas pelas pessoas autoras do manual divergirem das prescritas nas gramáticas normativas, estariam associadas a “pessoas não escolarizadas, pobres, portanto falantes de uma variedade linguística desprestigiada”, fator “mais grave ainda” frente a seus detratores (Cyranka, 2016, p. 168). O objetivo de impulsionar o conceito de adequado/inadequado, em detrimento do de certo/errado, não foi bem-visto.

Como a pedagogia da variação linguística, que valoriza a heterogeneidade, a língua que o alunado traz de casa, e incita a sensibilização sociolinguística, pode integrar-se à nossa aula de PLA, considerando que o nosso alunado tampouco está imune a uma visão de língua atrelada a um padrão gramatical ou mesmo a uma ideologia enaltecida da norma-padrão?

A sociolinguística educacional

Os avanços da sociolinguística somados ao da antropologia social – com a importância dada às influências linguísticas que recebemos a depender dos grupos sociais com os quais interagimos – levaram a sociolinguista brasileira Bortoni-Ricardo (2004, 2005) a combinar em um único aporte teórico-metodológico: a) um contínuo de urbanização, que se estende dos falares mais rurais aos mais urbanos; b) um contínuo de letramento, relativo a práticas sociais que vão das mais atreladas à oralidade, p. ex., uma conversa entre amigas em um bar, às mais próprias da

⁶ Obra originalmente publicada em 1972.

⁷ Obra originalmente publicada em 1968.

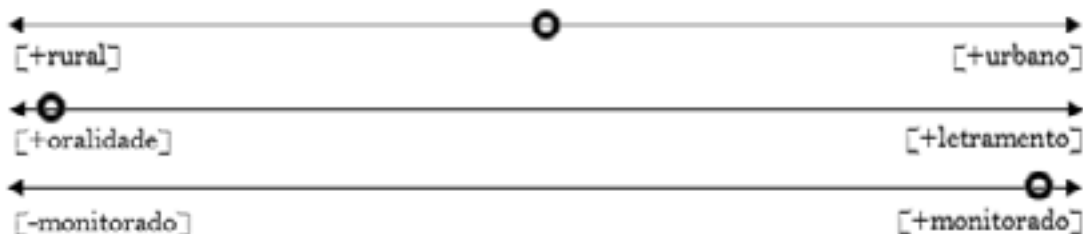
escrita, p. ex., a elaboração de um texto jurídico, e c) um contínuo de monitoração estilística, que vai de eventos que requerem um menor grau de atenção dado à produção aos que mais o requerem. Traçando dado evento comunicativo em diferentes pontos dos contínuos, o alunado (nesse caso o do ensino básico) entenderia como se dá a variação.

Como exemplo estaria a fala de um carpinteiro de 54 anos, proveniente da zona rural do estado de Minas Gerais, mas que nas últimas três

décadas de sua vida passa a morar no Distrito Federal. Segue um trecho da sua entrevista a uma pessoa desconhecida, seguida da esquematização (Figura 1) dos contínuos proposta por Bortoni-Ricardo.

De uns tempo pra cá, ninguém qué roçá mais. Num certo ponto eu dô razão, eu mesmo fui um desses que saí da roça por causa disso, né? Que eu não tinha terreno de meu, morava dependente de oto, de fazendero. Fazenderos não dão cuié de chá mesmo, né? Tem que plantá, planta, tem que parti à meia, ota hora à terça, né? (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 64).

Figura 1 – Esquema de evento comunicativo: entrevista oral de um falante de antecedentes rurais em situação de maior monitoração estilística



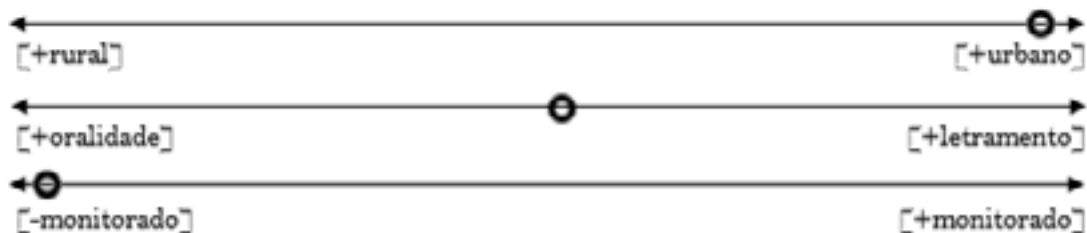
Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 64).

Em contraste com a fala do carpinteiro, usuário de variedades populares (como ilustram a iodização da palatal // e a supressão do R final em formas não verbais, por exemplo, "cuié" para "colher", e a construção sintática "terreno de meu"), Bortoni-Ricardo seleciona como outro exemplo de configuração dos contínuos (Figura 2), a fala de um presidente de um colegiado acadêmico universitário (de antecedentes urbanos e alto grau de escolarização) em uma situação

de baixa pressão comunicativa – de um evento de maior letramento, em que estava tratando do princípio de Arquimedes, parte para a narração de uma fábula:

ele começou a correr (+) então agarraram o macaco (+) macaco (+) por que cê tá correnu? (+) rapaz (+) é que tão degolando tudo quanto é elefante (+) (narrativa enunciada em ritmo acelerado); (risos sobrepostos à fala) não (+) é verdade (+) mas (+) você não é elefante! você é macaco (+) ah: (+) então prove isso (+) (risos) cê tá louco! (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 64).

Figura 2 – Esquema de evento comunicativo: fábula narrada por um falante de antecedentes urbanos em situação de menor monitoração estilística



Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 68)

Nota-se que também na produção oral do presidente do colegiado há formas/construções não padrão ("cé tá correnu"), mas que, no entanto, também integram o repertório de pessoas mais escolarizadas em situações de menor monitoração estilística, não sendo alvo de preconceito linguístico – como poderiam ser as formas exemplificadas extraídas da fala do carpinteiro, ainda que em contexto de maior monitoração estilística.

Explicita-se, então, uma diferenciação importante que Bortoni-Ricardo faz quanto a traços descontínuos e traços graduais. Os dois grupos de traços não seriam acolhidos pela norma-padrão. No entanto, enquanto os traços graduais estariam presentes na fala de praticamente toda a população brasileira, tais como a relativa cortadora ("a escola que estudei") e o pronome *ele(a)* como objeto direto, os traços descontínuos, mais atrelados às variedades populares – por exemplo, o rotacismo ("fllor" para "flor") e a falta/baixa frequência de concordância –, seriam "descontinuados" nas áreas urbanas. Estabelece-se aqui um paralelo com o que Cyranka (2016) menciona a respeito de que nem todos os "erros" são iguais. Enquanto uns seriam alvo de estigmatização outros sequer são percebidos como "erros".

A diferenciação de traços é importante e se faz necessário que o alunado a conheça, que compreenda que embora ambos os tipos de traços sejam tidos como desvios sob o crivo dos mais apegados à norma-padrão de perfil tradicional, possuem valoração social diferente. Os traços graduais são aceitos em contextos de maior oralidade e menor monitoração estilística, inclusive preferidos ao seu correspondente padrão, já os traços descontínuos tenderiam a receber uma valoração social negativa inclusive em contextos

comunicativos mais relaxados.

Bortoni-Ricardo propõe que o alunado da educação básica deva conhecer o que está por trás de determinados fatos linguísticos, sobretudo presentes nas variedades populares, como o arcaísmo em *inté* ("até") e *dispois* ("depois"), neste caso do latim *de+ex+post*, a regularização em *ponhei* ("pus"), processo recorrente durante a aquisição da língua, seja ela materna ou não, a metátese em *preguntar* ("perguntar"), fenômeno comum na evolução das línguas no tempo (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 55-56). Afinal, "nada na língua é por acaso", como vem a ser reforçado por Bagno (2020) e que dá título à sua obra aqui já mencionada. Nas palavras de Bagno, "o que é chamado de 'erro' tem uma explicação científica, tem uma razão de ser, que pode ser de ordem fonética, semântica, sintática, pragmática, discursiva" (Bagno, 2020, p. 74). Tanto Bortoni-Ricardo, como Bagno, são de longa data reivindicadores da elucidação dos fatos linguísticos ao alunado.

Seria o conhecimento dos fenômenos linguísticos, a pesquisa e reflexão sobre a língua/linguagem, a maneira de se evitar o surgimento de preconceitos de base linguística; a compreensão da heterogeneidade, complexidade e mudança das línguas necessariamente fazendo parte da formação em educação linguística do alunado do ensino básico.

Os contínuos de Bortoni-Ricardo, inicialmente aplicáveis a eventos comunicativos (tal como o representado nas Figuras 1 e 2), têm sido estendidos também a fenômenos linguísticos. Vieira (2014), por exemplo, baseando-se na esquematização de Bortoni-Ricardo, propõe o seguinte quadro para a elucidação da variação na colocação pronominal em português brasileiro.

QUADRO 1 – O contínuo oralidade-escrita/monitoração estilística quanto à ordem do clítico pronominal em lexias verbais simples no português brasileiro: ilustrando possibilidades

Contexto	[+escrita; +monitorado]	[+escrita; -monitorado]	[+oral; +monitorado]	[+oral; -monitorado]
Me – início absoluto de oração	<i>Encontrou-me cansado.</i>	<i>Me encontrou cansado.</i>	<i>Me encontrou cansado.</i>	<i>Me encontrou cansado.</i>

Contexto	[+escrita; +monitorado]	[+escrita; -monitorado]	[+oral; +monitorado]	[+oral; -monitorado]
Se indeterminador / apassivador – início absoluto de oração	<i>Estuda-se muito aqui.</i>	<i>Estuda-se muito aqui.</i>	<i>Estuda-se muito aqui.</i>	<i>(?) Se estuda muito aqui.</i>
O/a – início absoluto de oração	<i>Encontrá-lo feliz é bom.⁸</i>	<i>Encontrá-lo feliz é bom.</i>	<i>Encontrá-lo feliz é bom.</i>	-- ⁹
Pronome se após "atrator"	<i>que se encontra feliz.</i>	<i>que encontra-se (ou se encontra) feliz.</i>	<i>que encontra-se feliz (ou se encontra) feliz.</i>	<i>que se encontra feliz.</i>

Fonte: Vieira (2014, p. 169).

Argumenta-se aqui que os preceitos de uma pedagogia da variação linguística encontram na esquematização de Bortoni-Ricardo meios para a sua implementação. O alunado de PLA torna-se mais consciente acerca das normas a que está sendo exposto, entre um conjunto de normas possíveis.

Um exemplo de didatização de um fenômeno variável: o objeto direto anafórico de terceira pessoa

É conhecido o fato de que uma sistematização de fenômenos linguísticos deve antes partir da exposição do alunado a textos autênticos – aqui entendidos como textos que não são criados com o propósito de ensinar uma língua, mas sim destinados a falantes/leitores(as) cuja língua materna é a mesma em que o texto foi escrito (Kennedy; Bolitho, 1984; Nunan, 1999). De acordo com Nunan (1999), os textos autênticos favoreceriam a aprendizagem de línguas adicionais, já que suscitam uma maior motivação ou interesse, pela conexão que podem estabelecer entre o vivenciado no espaço da sala de aula e a realidade fora dela.

Além da imersão na cultura letrada, a aprendizagens de PLA o enfoque deveria também estar na sua exposição a gêneros de maior oralidade e menor monitoramento estilístico, os quais integram a realidade sociolinguística da língua/

cultura-alvo.

Não só no âmbito de PLM, como também no de PLA, nota-se que há livros didáticos que se aderem de modo acritico à norma-padrão gramatical como norma por excelência de referência linguística. Se tal abordagem já é questionável no âmbito de PLM, em que se objetiva, em última instância, que o alunado se apodere de recursos linguísticos para se integrar de forma exitosa em práticas mais letradas, o quão desapropriado se mostram manuais de PLA ao usarem como modelo a norma-padrão mesmo em contextos supostamente mais relaxados, como conversas entre amigos via telefone ou entre familiares em sua própria casa – para uma análise mais pormenorizada a respeito do desencontro entre realidade linguística e a seleção de sentenças em manuais didáticos de PLA, ver Almeida Guimarães (2022).

Com base na pedagogia da variação linguística e na sociolinguística educacional, propusemos uma atividade alinhada ao tópico "O Brasil nas diferentes mídias: processos de representação", encontrado na *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Brasil, 2020, p. 45) e voltado a estudantes de nível Intermediário II – nível B2 no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (QEER) (Conselho da Europa, 2001). A atividade, como será visto

⁸ Nota de rodapé de Vieira: "Soaria uma realização pouquíssimo natural a variante proclítica nesse caso: 'O encontrar feliz é bom!'" (Vieira, 2014, p. 176).

⁹ Nota de rodapé de Vieira: "A variante natural do PB seria, sem dúvida, evitar o clítico e utilizar o pronome do caso reto na função acusativa: 'Encontrar ele feliz é bom'" (Vieira, 2014, p. 176).

adiante, resultou na elaboração de um quadro para a expressão do objeto direto anafórico em português brasileiro tendo por base os contínuos de Bortoni-Ricardo.

A partir da exposição de um grupo de estudantes de nível B2 de um centro universitário espanhol a um conjunto de textos autênticos,

a saber, uma reportagem em vídeo (A. Pereira, 2018), um documentário (P. Pereira, 2020) e um artigo divulgativo (Queiroz, 2018), compusemos o seguinte quadro para a sistematização da variável objeto direto anafórico de 3ª pessoa, tendo em conta a fala e a escrita da população brasileira escolarizada (+urbana).¹⁰

Quadro 2 – Retomada do objeto direto de 3ª pessoa em português brasileiro

	+ORAL, -MON	+ORAL, +MON	+ESCRITA, -MON	+ESCRITA, +MON
pronome objeto direto de 3ª pessoa	não ocorre	ocorre (incomum) após infinitivo: <i>processá-lo</i> , ou antes de verbo em tempo simples do indicativo: <i>ela o viu*</i> (seres animados, principalmente)		ocorre**
“objeto nulo”	ocorre Elas levam um <u>pedacinho de papel</u> e elas tremem quando estão lendo [-] (seres não animados, principalmente)			
repetição ou uso de outra palavra	ocorre A nossa produção é pra isso, é pra tentar acordar <u>as pessoas</u> , despertar <u>as pessoas</u>			
pronome <i>ele(s), ela(s)</i>	ocorre <i>o</i> busca <u>ela</u> na escola	ocorre costuma restringir-se a frases do tipo: <u>o tempo</u> vai (...) nada faz <u>ele</u> parar e imperativo: <u>O Tom</u> tá fugindo. Pega <u>ele</u> ! (seres animados, principalmente)		uso estigmatizado

*se é em início absoluto de frase, *o(s), a(s)* não ocorrem.

** opcionalmente, na escrita mais monitorada, se não há elemento proclisador, pode-se usar a ênclise após verbos terminados em vogal (*viu-o*); também pode ocorrer a ênclise após verbos terminados em ditongo nasal (*viram-na*) ou em *-s, -z* (*fi-lo*), embora seja rara em tais casos.

Fonte: Almeida Guimarães (2022, p. 308).

O Quadro 2 foi elaborado após a visualização dos vídeos, leitura do texto e de uma discussão em dupla, seguida por uma discussão com todo o grupo, a respeito do eixo temático dos textos – o fenômeno da pichação e a produção artística em periferias urbanas. Os exemplos que constam no Quadro 2 foram retirados das entrevistas que constavam nos vídeos e de excertos extraídos do texto escrito.

Note-se que a sistematização ganha novamen-

te força, mas já não baseada na exposição de regras gramaticais de maneira isolada. Conformam a sistematização os trechos do que foi visto/lido, e posteriormente discutido, compondo então o quadro os fatores extralinguísticos “modalidade” e “grau de monitoração estilística” e os linguísticos, por sua vez encontrados na literatura sociolinguística sobre a expressão do objeto direto anafórico de 3ª pessoa em português brasileiro, tal como a

¹⁰ O quadro segue também exposto na minha tese doutoral e foi por mim divulgado, como material docente, em um curso de formação que ministrei a docentes de PLA do Ensino Secundário Obrigatório (ESO) e de Escolas Oficiais de Idiomas (EOI) da comunidade autónoma de Castela e Leão, Espanha.

influência do tipo verbal (infinitivo, tempo simples do indicativo, imperativo) e da animacidade do referente para a produção das variantes.

O Quadro 2 baseado nos contínuos de Bortoni-Ricardo representa, a nosso ver de modo econômico, uma complexa realidade linguística. Por meio dessa representação esquemática, é possível conhecer os fatores que mais favorecem à realização de certa variante.

Vale notar também que os limites que separam os espaços dos quadros são permeáveis. O pronome objeto direto *-lo*, por exemplo, estaria mais proclive a ser utilizado em contextos de escrita [+monitorada], mas também poderia ocorrer na fala [+monitorada] ou na escrita [-monitorada]. Observe-se que não se percebe como necessário pormenorizar na tabela, além de uma nota de rodapé, todas as manifestações que o pronome objeto direto de 3ª pessoa assume na língua portuguesa, salvo que apareçam em textos autênticos futuros.

Visto que os clíticos acusativos de 3ª pessoa são frequentes na língua materna de estudantes hispano-falantes, não é demais pensar que já deva ter o seu funcionamento em português brasileiro explicitado desde os níveis básicos (A1 e A2). É uma variante bastante produtiva na interlíngua desses/dessas estudantes, uma vez que é a favorita na sua língua materna, mesmo em contextos [+orais, -monitorados]. Deve chegar ao conhecimento do alunado que tal variante em português brasileiro, em contrapartida, estaria mais restrita a determinados contextos e à produção da população mais letrada, como por meio do quadro se pretende ilustrar. A forma padrão (o clítico acusativo) não lhes é escondida, mas lhes são oferecidas alternativas para a sua substituição (como o apagamento do objeto direto, a sua substituição por um sintagma anafórico ou pelo pronome *ele(a)*). Em um *e-mail* formal, as partículas *-lo(s)*, *-la(s)*, *o(s)*, *a(s)* seriam bem-vindas; mas em ambientes mais informais de interação, poderiam soar pedantes, para isso o alunado disporia de outras alternativas. Dessa forma, espera-se que os(as) estudantes aprimorem a sua percepção sobre o fenômeno em

variação, dominando o uso das variantes, e que, sobretudo, vejam no quadro um modelo para a criação de novos quadros com outros fenômenos linguísticos que venham a “descobrir” em variação em português.

Finalmente, não podemos obstaculizar o potencial que o alunado de língua adicional tem para aprender diversas normas/variedades da língua-alvo. Al-Batal (2017), por exemplo, com base em estudos de caso de uma série de universidades dos Estados Unidos, defende a possibilidade de aprendizagem simultânea do árabe padrão moderno (*Modern Standard Arabic* [MSA]) e de dialetos do árabe, inclusive quando o alunado é iniciante na aprendizagem do árabe como língua adicional. Desfaz-se assim o enfoque no MSA. Uma maneira de integrar a pluralidade normativa nas aulas têm sido, nessas universidades, por meio do uso de uma norma a depender da função comunicativa: cumprimentos, por exemplo, seriam aprendidos em um dos dialetos; a escrita formal, em MSA; a leitura de um texto em MSA, e o seu posterior debate em um dos dialetos do árabe. Em níveis avançados, o alunado estaria apto a reconhecer e mesmo produzir o hibridismo do idioma, tão presente na realidade linguística do árabe (na mídia, propaganda, filmes).

Ao nos aprofundarmos no conhecimento dos nossos fenômenos linguísticos em variação, na nossa história normativa, ao nos formarmos para uma pedagogia da variação linguística, podemos criar um ambiente em sala de aula mais acolhedor ao domínio das variedades de uso, sejam elas de prestígio (traços graduais incluídos), sejam populares. O emprego das variantes de modo mais condizente com a realidade linguística brasileira e o conhecimento de sua valoração social, acredita-se aqui, permite uma maior confiança por parte do alunado em sua produção linguística em PLA e uma maior sensibilização sociolinguística, a qual pode ser repercutida em sua própria língua materna.

Se, por um lado, no âmbito do ensino de PLM, ao alunado não cabe apropriar-se de recursos linguísticos destinados a situações de [+oralidade, -monitoração], pois já os dominam, ao alunado

de PLA, sim, cabe apropriar-se desses recursos, porque eles possibilitarão que sejam efetivos participes em uma maior variedade de práticas sociais na língua/cultura-alvo.

Considerações finais

Uma sociolinguística aplicada ao âmbito de PLA se beneficia dos avanços na produção em educação linguística voltada ao âmbito de PLM, dos quais aqui destacamos os preceitos que vieram a conformar a pedagogia da variação linguística (Faraco, 2008, 2015a, 2015b) e a base teórico-metodológica encontrada na sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005).

Embora ao alunado de PLM caiba apoderar-se de recursos linguísticos que lhes permitam ser participes plenos em práticas sociais que exigem um maior grau de monitoração estilística e, ao alunado de PLA, lhes caiba – ademais – estender a sua mobilidade sociolinguística a eventos de [+oralidade, -monitoração], aos dois grupos é necessário que se conscientizem acerca da complexa realidade sociolinguística brasileira. Não para reconhecê-la como de difícil apreensão (já o notam com as regras prescritas pelas gramáticas tradicionais), mas para que de fato se reconheçam como participes de uma realidade linguística em contínua transformação.

Apesar do dinamismo em que as línguas se movem, há alguns recortes, algumas “fotografias sociolinguísticas”, possíveis de serem feitas – dado ao nosso rico acervo em descrições do português brasileiro – e que podem vir a facilitar o nosso trabalho como docentes e a aprendizagem do nosso alunado. Encontramos na esquematização de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) um meio econômico, didático, para a explicitação de fenômenos linguísticos em variação que, à primeira vista, poderiam mostrar-se como demasiado complexos e pouco passíveis de sistematização.

A ênfase no ensino/aprendizagem de uma língua adicional por meios de textos autênticos (orais, escritos, multimodais) não é incompatível com uma sistematização gramatical. Aliás, a sistematização só se faz adequada quando tem por base unidades textuais que de fato estão/

estiveram em circulação, uma vez que dessa forma conheceríamos os seus contextos linguísticos e parte importante dos extralinguísticos. Sentenças isoladas, comumente encontradas em manuais didáticos (sejam de PLM, sejam de PLA), nos eximiriam desses contextos tão necessários para sabermos quando empregar dada variante.

Aliado ao estímulo mais pragmático, sobre o como e quando usar as variantes, está o conjunto de princípios da pedagogia da variação linguística, também presentes na sociolinguística educacional. Educar para a diversidade, conscientizar-se do que está por trás dos fatos linguísticos, conhecer processos históricos significativos, que repercutem no nosso presente.

Referências

- AL-BATAL, Mahmoud. Dialect Integration in the Arabic Foreign Language Curriculum: Vision, Rationale, and Models. In: AL-BATAL, Mahmoud (ed.). *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*. Washington: Georgetown University Press, 2017. p. 3-22. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctv1fj85jd.5>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- ALMEIDA GUIMARÃES, Miley Antonia. *Pluralidade normativa brasileira no ensino de português língua estrangeira: a variável objeto direto anafórico de 3ª pessoa*. 2022. 316 f. Tese (Doutorado em Filologia Portuguesa) – Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/gredos.149581>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 355-387.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. *E-book*.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Lucerna, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *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.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: SEB: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Propostas curriculares para ensino de português no exterior. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG, 2020. Disponível em: <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CALLOU, Dinah. A propósito de norma, correção e preconceito linguístico: do presente para o passado. *Caderno de Letras da UFF*, Niterói, v. 36, p. 57-73, 2008.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. *O tratamento da variação linguística no livro didático de Português*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2002>. Acesso em: 10 jun. 2023.

COMO o pixo tensiona a arte. Direção: Alexandre Barbosa Pereira. [São Paulo: s. n.], 2018. 1 vídeo (6 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-dF_xHi5qsKE&t=275. Acesso em: 10 jun. 2023.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Lindley Luís Filipe. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CYRANKA, Lucia. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

CYRANKA, Lucia. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI Jr., Celso (org.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 167-176.

DUARTE, Maria Eugenia Lammoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando (org.). *Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1989. p. 19-34.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Desde quando somos normativos? In: VALENTE, André (org.). *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015a. p. 59-70.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: construção e ensino*. In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b. p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl. Introdução. In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 7-15.

GONZÁLEZ, César Augusto. Variação linguística em livros de português para o EM. In: FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria Stahl (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 225-245.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019*. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

KENNEDY, Chris; BOLITHO, Rod. *English for Specific Purposes*. London: Macmillan, 1984.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de BAGNO, Marcos; SCHERRE, Maria Marta Pereira; CARDOSO, Caroline. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LUCCHESI, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português brasileiro. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, [s. l.], n. 12, p. 17-28, 1994.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

NUNAN, David. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, [s. l.], n. 2, p. 49-68, 1998.

PANORAMA – Arte na Periferia II. Roteiro, Direção e Montagem: Peu Pereira. Fotografia: Fernando Solidade. Som direto: Diego F. F. Soares. Produção executiva: Daniela Embón. Produção: Camila LIMA, Daniela Embón, João Cláudio de Sena. Edição: Peu Pereira, Peu, Gunnar Vargas. [São Paulo]: A Ponte Audiovisual, 2020. 1 vídeo (66 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8sX-HIOU7Ew>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

QUEIROZ, Christina. Entre transgressão e arte. In: *Pesquisa Fapesp*. [S. l.], n. 269, 2018. Online. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/entre-transgressao-e-arte>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RAMOS, Heloisa Cerri; BAZZONI, Cláudio; CLETO, Mirella L. *Por uma vida melhor*. Educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Editora Global, 2009.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/196281>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary (org.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica* (homagem a Fernando Tarallo). 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 69-105.

TEYSSIER, Paul. *História da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIEIRA, Sílvia Rodrigues. Colocação Pronominal. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 145-177.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de BAGNO, Marcos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

Miley Antonia Almeida Guimarães

Doutora em Filologia Portuguesa pela Universidad de Salamanca (USAL), em Salamanca, Espanha; mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, SP, Brasil. Professora no Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filologia e no Centro de Estudos Brasileiros da USAL, em Salamanca, Espanha.

Endereço para correspondência

Miley Antonia Almeida Guimarães
Centro de Estudios Brasileños
Universidad de Salamanca
Palacio de Maldonado
Plaza de San Benito, 1
Centro, 37002
Salamanca, Espanha

Os textos deste artigo foram revisados pela SK Revisões Acadêmicas e submetidos para validação da autora antes da publicação.