

Varição linguística no ensino de PLNM/PLA a partir de gêneros do discurso: orientações didático-pedagógicas em contexto francês

Vanessa Meireles

Universidade Paul-Valéry Montpellier 3 (França)

vanessa.meireles@univ-montp3.fr

Alexandre Ferreira Martins

Universidade da Província de Aichi (Japão)

alefemartins@gmail.com

RESUMO: Este artigo propõe uma abordagem que relaciona pressupostos da variação linguística, inerente a todas as línguas vivas, a pressupostos do pluricentrismo linguístico (Duarte, Gonçalves & Melo, 2023) no ensino do português como língua não materna/adicional (PLNM/PLA). Destacamos que a variação linguística, por si só, é um tema fundamental no ensino de línguas, podendo ser abordada por meio da diversidade de gêneros do discurso (Bakhtine, 1984) que circulam na sociedade, mobilizando e/ou ampliando o repertório dos aprendizes. Nesta reflexão, discutimos o espaço da variação linguística em aulas de PLNM/PLA, utilizando como exemplo nossa experiência docente na Universidade Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM). Para tanto, além de debatermos o tema do ponto de vista teórico, propomos orientações didáticas que sensibilizam os alunos à variação linguística, fundamentadas numa perspectiva discursiva e dialógica de língua (Martins & Yonaha, 2024). Nosso texto, nesta ordem, contempla a variação linguística e as implicações do pluricentrismo, tema ao qual a variação vem sendo associada, o planejamento didático com base em gêneros do discurso e, por fim, algumas orientações didático-pedagógicas para professores. Esta reflexão aponta para a importância da variação em sala de aula a partir de uma noção de uso da língua como prática social, mediado por gêneros do discurso, aproximando assim os aprendizes, particularmente os universitários na França, de usos que podem fazer sentido para a mobilização de repertórios (Schlatter, Bulla & Costa, 2020) em contextos nos quais venham a circular ou lidar durante sua formação ou atuação profissional em língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Português como língua não materna; Português como língua adicional; Variação linguística; Pluricentrismo; Gêneros do discurso.

ABSTRACT: This article proposes an approach that connects the principles of linguistic variation, inherent to all living languages, with the assumptions of linguistic pluricentrism (Duarte, Gonçalves & Melo, 2023) in the teaching of Portuguese as a non-native/additional language (PLNM/PLA). We emphasize that linguistic variation is a fundamental subject in language teaching, which can be addressed through the

diversity of speech genres (Bakhtine, 1984) circulating in society, mobilizing and/or expanding learners' repertoires. In this reflection, we discuss the role of linguistic variation in PLNM/PLA classes, using as an example our teaching experience at the University Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM). To this end, in addition to debating the theme from a theoretical standpoint, we propose didactic guidelines that sensitize students to linguistic variation, grounded in a discursive and dialogic perspective of language (Martins & Yonaha, 2024). Our text, in this order, addresses linguistic variation and the implications of pluricentrism, a theme to which variation has been associated, didactic planning based on speech genres, and, finally, some didactic-pedagogical guidelines for teachers. This reflection points to the importance of variation in the classroom, based on a notion of language use as social practice, mediated by speech genres, thus bringing learners, particularly university students in France, closer to uses that may make sense for the mobilization of repertoires (Schlatter, Bulla & Costa, 2020) in contexts in which they may circulate or deal with during their training or professional activities in the Portuguese language.

KEYWORDS: Portuguese as a non-native language; Portuguese as an additional language; Linguistic variation; Pluricentrism; Speech genres.

Introdução

Este texto discute o papel da variação linguística no ensino de Português como Língua Não Materna ou Adicional (PLMN/A)¹ a partir de uma abordagem discursiva e dialógica baseada na teoria bakhtiniana, aqui centrada na noção *gêneros do discurso* e em conceitos adjacentes (Bakhtine; 1977, 1984). Para fundamentar nossa reflexão, realizamos uma breve revisão de literatura que abrange tópicos essenciais para a abordagem proposta, como a variação linguística e seu ensino, o conceito de pluricentrismo da língua - termo que ganhou popularidade na área nos últimos anos e é frequentemente associado à variação - e a aplicação da perspectiva teórica bakhtiniana no ensino de língua portuguesa no Brasil e no exterior (Martins & Yonaha, 2024). Essa aplicação influencia as práticas de muitos professores brasileiros, tanto os que atuam no país quanto os que ensinam no exterior, por

¹ Optamos pelos termos "Português como Língua Não Materna" (PLNM) e "Português como Língua Adicional" (PLA) para abranger diferentes perspectivas, resultando, assim, em PLMN/A. O primeiro encontra-se amplamente difundido e reconhecido, especialmente em Portugal e na França, enquanto o segundo está mais alinhado com a produção acadêmica brasileira recente. Assim, contemplamos tanto o reconhecimento internacional quanto as tendências atuais da pesquisa no Brasil, às quais nos vinculamos em certa medida.

estar associada a políticas linguísticas de grande impacto no país, como o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), bem como as recentes publicações do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (Itamaraty) na coleção *Propostas Curriculares para o Ensino de Português no Exterior*, especialmente as voltadas a países de língua oficial espanhola e a países de língua portuguesa.

Enquanto na primeira parte deste texto abordamos os aspectos teóricos e metodológicos da variação no ensino da língua portuguesa, com foco no PLMN/A, na segunda parte nos dedicamos a descrever o papel da variação no ensino, oferecendo orientações que envolvem o planejamento por meio da seleção de gêneros discursivos e do estudo de textos, com escolhas didático-pedagógicas para o estudo e conscientização da variação linguística, além de cultural, do português em sala de aula. Trata-se de uma proposta inicial, cuja exploração ainda carece de maior detalhamento, mas cujos primeiros passos em contexto francês descrevemos neste texto para pensarmos numa alternativa a práticas contemporâneas influenciadas em alguma medida pela noção de pluricentrismo da língua portuguesa.

1. Variação e pluricentrismo

A variação linguística é um fenômeno inerente às línguas vivas (a todos os níveis, do nível fonético, morfológico, sintático ao lexical) e pode ser descrita tanto em fatores de restrições internas, em virtude de suas próprias características linguísticas, quanto externas à língua, com relação a influências de fatores sociais diversos, como veremos na próxima seção. No Brasil, esse tema tem tido um importante destaque no ensino de português como língua materna ou de socialização (PLM/S) em virtude da imensa variação linguística existente em todo o território nacional, mas especialmente em termos diastráticos, ou relativamente a classes sociais.

Com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que objetivavam ampliar o acesso à Educação Básica,

houve um aumento progressivo no número de estudantes matriculados e na frequência escolar em escolas de todo o país, especialmente entre o final dos anos 1980 e os anos 2000 (Trevisol & Mazzioni, 2018). A chegada de novos estudantes nas escolas país afora, especialmente provenientes de classes sociais menos favorecidas, trouxe uma diversidade de falares para a sala de aula.

Se, antes, a variação não representava um tema de grande debate, em virtude do seletor público que em geral frequentava as escolas brasileiras, a realidade mudou significativamente com o início efetivo do processo de universalização da Educação Básica baseado em princípios democráticos - e dissociados do antigo regime militar no país. Esse processo evidenciou a necessidade crescente de se tratar a variação linguística na formação de professores. A partir disso, progressivamente, a adoção de uma abordagem sociolinguística no ensino da língua passou a representar uma via necessária para a democratização do aprendizado do português, com base no reconhecimento da diversidade linguística do país e da conscientização relativamente a usos que fogem à norma culta. Tal contexto influenciou as reflexões contemporâneas sobre educação linguística no Brasil (Bagno & Rangel, 2005), sobretudo em cursos de formação de professores de português no país, comumente conhecidos como Licenciaturas em Letras.

Essa reflexão não se limita apenas ao ensino da LM/S dos alunos, mas também se estende ao ensino de línguas não maternas e línguas adicionais, como no caso do PLNM/PLA. Embora possamos nos esforçar para adotar uma abordagem pluricêntrica - ou, pelo menos, partir de um dos seus maiores pressupostos, o do reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos países onde o português é língua oficial -, é evidente que a variação na sala de aula de PLNM/PLA atualmente se caracteriza por um bicentrismo luso-brasileiro, em que o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE) predominam como variedades hegemônicas (Albuquerque & Mulinacci, 2024). Essa realidade se manifesta em diversas instituições de ensino ao redor do mundo, tanto no Ocidente quanto no Oriente. O próprio caso da UPVM

ilustra a institucionalização dessa hegemonia bicêntrica no ensino do português no sistema universitário francês.

A abordagem didática complementar às reflexões teóricas pluricêntricas que propomos neste trabalho surge a partir de um questionamento sobre um pluricentrismo no ensino de português - não no sentido de negá-lo, mas de complementar a reflexão sobre a sua aplicabilidade no ensino -, especialmente considerando a reconhecida bicentralidade de Brasil e Portugal. Nossa reflexão, por isso, fundamentada na noção de gêneros do discurso, trabalha com a possibilidade de mobilização de novos repertórios (Schlatter, Bulla & Costa, 2020) mediante a interação do aprendiz com textos que circulam em diferentes países da língua portuguesa, sem a obrigatoriedade de juntar o rótulo de *pluricêntrico* ao estudo dos usos da língua portuguesa nos diferentes centros do idioma. Concordamos, portanto, com Albuquerque & Mulicanni (2024) quando os autores discorrem que

Há, ainda, aqueles que pensam que o ensino de um 'português pluricêntrico', ou um 'ensino pluricêntrico' do português, seja a solução para tal embate de variedades, uma espécie de terceira via. Tal postura, contudo, pode ser ainda pior, pois acabaria por trazer alguma confusão ou, simplesmente, uma incógnita à complexa equação da internacionalização do português como LE. Sabemos que há vários manuais de PLE que abordam brevemente outras variedades do português, isso, porém, não se caracteriza como pluricentrismo, bem como tais conteúdos devem ser ensinados com certo cuidado pelo professor, principalmente no que tange à competência receptiva, a depender do perfil dos aprendizes. Isso ocorre porque, conforme discutimos nas seções anteriores, se não conseguimos delimitar a dimensão do pluricentrismo do português, tampouco documentar as características globais e locais, como podemos falar de ensiná-las, de elaborar materiais didáticos ou metodologias de ensino? Podemos continuar e perguntar também o que seria um ensino de português pluricêntrico ou um ensino pluricêntrico do português? Lamentavelmente, no estado atual das reflexões teóricas, das pesquisas sobre o tema e das práticas educativas, ainda não temos respostas para isso (Albuquerque & Mulinacci, p. 15).

Embora reconheçamos a diversidade da língua portuguesa e sua importância na formação de profissionais especializados na língua e culturas dos países lusófonos, temos percebido que as discussões sobre o ensino pluricêntrico oferecem respostas ainda pouco claras para sua aplicação efetiva em sala de aula², de modo que o pluricentrismo no ensino tem sido amplamente discutido mais no plano teórico do que prático. Nesse sentido, Albuquerque e Mulinacci (2024) afirmam:

ao analisar materiais existentes que se autodenominam, de alguma maneira, 'pluricêntricos', não percebemos ali toda a complexidade do conceito de pluricentrismo, mas apenas suas versões um tanto reducionistas ou generalistas, que não raro se limitam a tanger a superfície do problema. Na prática, de acordo com essas concepções, ser pluricêntrico se limita a: comparar o PE com o PB; listar aleatoriamente variações e/ou diferenças na pronúncia e no vocabulário entre alguns países lusófonos; ou apontar aspectos culturais, históricos, comportamentais, ideológicos e curiosidades dentro da Lusofonia (Albuquerque & Mulinacci, p. 15).

Adotar uma postura pluricêntrica, sob essa perspectiva, não deve se restringir ao ensino de características isoladas do português em diferentes centros do idioma, nem a tratar aspectos culturais locais como meras curiosidades do que é "diferente" para o estudante falante de outra língua. Uma abordagem pluricêntrica que aborde a variação linguística com base na descrição da língua e seu funcionamento em diferentes centros nos parece ainda ser uma tarefa que carece de exemplos práticos. Isso se deve ao fato de que, fora do eixo Portugal-Brasil, os estudos linguísticos começaram a ter desenvolvimento maior em termos de produção científica apenas nos últimos anos. Tanto no Brasil quanto em Portugal, nossas experiências de formação e ensino mostram que o caráter pluricêntrico do idioma é pouco explorado, oferecendo uma base insuficiente para um exercício docente que se rotule

² É importante destacarmos o lançamento do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPPE), com materiais didáticos escritos nas variedades da língua portuguesa, pelo IILP - Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Essa iniciativa representa uma ação concreta que valoriza e promove a diversidade linguística dos países de língua oficial portuguesa no ensino e aprendizado de PLNM/PLA.

como pluricêntrico, mas que não recaia nos reducionismos mencionados pelos autores no excerto acima.

Em nossa percepção, o reconhecimento da variação linguística, bem como da diversidade dos “centros” do idioma e de outros usos da língua portuguesa no mundo, pode se manifestar através do acesso a gêneros textuais que circulam nesses espaços, escritos em língua portuguesa. Isso permitiria aos estudantes perceber a pluralidade da presença do idioma nos diferentes territórios, a mobilização de diferentes repertórios e a participação em situações de interlocução além da bicentralidade Brasil-Portugal com a qual estão habitualmente familiarizados nas práticas de aprendizado da língua portuguesa.

Em um contexto formal de ensino, especialmente na universidade, como é o caso que abordamos neste texto, a norma culta é comumente privilegiada, podendo o professor contemplar uma variedade de registros. Apesar desta adesão à norma culta, o ensino de PLNM/PLA, assim como ocorre no Brasil para o ensino de PLM/S, pode sensibilizar os alunos para as diversas variedades da língua (variação diatópica) e as variações próprias de cada contexto ou situação comunicativa (variação diafásica e diamésica), respeitando e valorizando essa diversidade. Nessa dinâmica, tanto o aluno quanto o professor de português devem estar cientes de que “falar bem português” não se limita a conhecer as regras da gramática normativa, muito menos apenas a norma culta escrita, que costuma ser ensinada principalmente a universitários.

É fundamental uma visão de ensino que abarque a variação em sala de aula, para que os alunos aprendam, reconheçam e possam respeitar a diversidade que o termo *língua portuguesa* envolve. Nos últimos anos, a efetivação deste princípio democrático face à diversidade de falares do português tem se efetivado tanto no ensino quanto na pesquisa através do conceito de pluricentrismo e no reconhecimento do caráter pluricêntrico do português. Essa noção refere-se à coexistência de diversas variedades padrão, oficialmente reconhecidas e aceitas em diferentes regiões geográficas.

Pesquisadores como Stewart (1968), Clyne (1992), Muhr (2016) e Wide *et al* (2021), entre outros, desenvolveram e refinaram progressivamente esse conceito. Essa noção implica conhecimento e/ou uso individual (o fato de que, com a globalização, a necessidade de lidar com e usar diferentes idioletos, dialetos e/ou idiomas se intensifica na era digital) ou uso social (entre comunidades linguísticas, dentro de comunidades linguísticas e em práticas sociodiscursivas). A maneira pela qual o conceito de plurilinguismo é entendido tem implicações para a descrição e ensino das gramáticas de idiomas e suas variedades.

O ensino de português numa perspectiva pluricêntrica parte deste mesmo princípio e, por isso, essa é uma das razões para reconhecermos o seu valor na área e também para a reflexão sobre variação linguística em sala de aula, através de estudos e práticas que priorizam a exploração da pluralidade da língua portuguesa em práticas pedagógicas (Duarte, Gonçalves & Melo, 2023). Sendo o português uma língua pluricêntrica, com diferentes centros irradiadores de norma, uma língua usada no mundo todo, por comunidades linguísticas diversas, em diferentes situações comunicativas, é normal que seja intrinsecamente um idioma heterogêneo e dinâmico, como resultado de uma atividade social. Trata-se de um patrimônio linguístico (e cultural) importante; portanto, a variação é natural e não deve ser vista como um problema a ser contornado, muito menos em sala de aula.

No entanto, reconhecemos a dificuldade que professores de português ao redor do mundo possam ter na aplicação do caráter pluricêntrico do idioma em materiais didáticos e em suas práticas pedagógicas, uma vez que dar conta do ensino de uma variedade da língua já pode ser uma tarefa árdua, a depender do público a quem se ensina³. Dar conta da diversidade em torno

³ A transferência linguística (Cunha Lima, 2021) é um fator importante a ser considerado em abordagens de ensino de PLNM/PLA, especialmente naquelas que buscam abranger a pluricentralidade da língua portuguesa. Trata-se, no entanto, de uma reflexão ainda muito escassa na área. Alunos que enfrentam dificuldades na transposição de sua língua materna ou de socialização para a língua-alvo podem encontrar desafios ainda maiores em abordagens que foquem em variedades e variações da língua.

da língua portuguesa é uma tarefa difícil, pois recai sobre o perigo do fortalecimento de propósitos político-governamentais. Nos últimos anos, temos observado que o incentivo à abordagem pluricêntrica tem ganhado força em políticas promovidas pelos países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, a CPLP, especialmente pelo Brasil e por Portugal. O interesse pela orientação pluricêntrica não se apresenta única e exclusivamente pela manutenção do ensino do idioma em todos os países, com a promoção de um intercâmbio maior de ensino e formação de professores de PLNM/PLA. Percebemos a existência de interesses também econômicos que podem, em nossa percepção, esvaziar o sentido que se quer atribuir a um ensino sob uma perspectiva pluricêntrica. É nesse sentido que acreditamos ser importante entendermos o pluricentrismo como “um caso especial de variação intralinguística, marcado por questões de identidade e poder nacionais” (Silva, 2018, p. 238).

O que vemos traduzido nessa abordagem, na maioria das vezes, é uma vontade de professores e pesquisadores pela ampliação do repertório dos alunos com base na presença da língua portuguesa e de aspectos culturais dos diferentes territórios onde o português tem o estatuto de língua oficial. Apesar disso, mesmo que nos aproximemos de uma visão pluricultural e plurilíngue, a qual também acompanha reflexões sobre pluricentrismo no ensino de línguas (Mendes, et al., 2022; Silva & Marques, 2022), partimos de uma visão que não se concentra propriamente em países de língua portuguesa, mas nas possibilidades de uso desta língua no mundo, vendo na sua variedade linguística em fronteiras nacionais algumas das diversas realidades do português no mundo que podem ser abordadas em sala de aula⁴. Entendemos, neste artigo, que uma língua pluricêntrica como o português

⁴ O uso da língua portuguesa, como bem sabemos, não se limita apenas aos países onde é língua oficial. Por exemplo, em territórios como a França, com uma expressiva comunidade de origem portuguesa, ou no Japão, onde há um fenômeno similar relacionado a brasileiros, a integração da língua nesses contextos pode ser tão ou mais relevante para a realidade dos alunos do que um estudo focado exclusivamente nas variedades linguísticas e culturais ligadas a fronteiras políticas em países onde a língua tem o estatuto de oficial.

“apresenta uma rede de variedades contíguas com diversos centros mais prototípicos ou menos. Por outro lado, qualquer língua é, até certo ponto, pluricêntrica, na medida em que contém inevitavelmente variação interna e diferentes normas locais” (Silva, 2018, p. 238). Sendo assim, diferentemente do que percebemos no discurso sobre o pluricentrismo em sala de aula em parte das pesquisas produzidas nos últimos anos, percebemos a necessidade do estudo da variação em territórios onde o estatuto da língua é oficial como uma das possibilidades relevantes para o estudo do idioma em sala de aula, mas não o único e nem aquele a que devemos atribuir maior atenção.

1.1. Tipos de variação e relevância no ensino

Os sociolinguistas, ou linguistas variacionistas, tentam explicar os fenômenos da variação linguística com base em fatores e restrições internas à língua, mas também com base em fatores externos à língua. Essa percepção é importante quando falamos do ensino-aprendizagem de línguas, visto que esses fatores externos ou internos se refletem no repertório selecionado por professores que adotam perspectivas mais comunicativas ou discursivas/dialógicas, centradas no uso da língua, a partir das quais temos a presença, por vezes, quer de textos manipulados pelo próprio professor, quer de textos autênticos.

De acordo com Bulot e Blanchet (2013, p. 48), a variação externa é categorizada em cinco dimensões: i) a variação diacrônica, que se refere à evolução da língua ao longo do tempo, como a transição do português arcaico para o contemporâneo; ii) a variação diatópica, que identifica diferenças regionais na fala, como as existentes entre o falar de Lisboa e do Minho, entre Brasil e Portugal etc.; iii) a variação diastrática, que se refere às diferenças no uso do mesmo idioma em diferentes estratos sociais, organização social, faixa etária, grau de escolarização, profissão etc.; iv) a variação diafásica, que se manifesta nas mudanças conforme o grau de formalidade da situação comunicativa, entendida por Labov (1976) como *variação estilística*, sendo

que, nesta, “quanto mais ‘formal’ o contexto, mais variantes de ‘prestígio’ (aquelas mais usadas pelas classes mais altas) aparecem em todos os falantes” (Labov, 1976, p. 21); e v) a variação diagênica, que distingue as formas de fala entre homens e mulheres, permitindo-nos explicar, por exemplo, o fato de que homens e mulheres não têm as mesmas representações linguísticas (uma variante pode ser percebida positivamente pelos homens, mas negativamente pelas mulheres) e, portanto, não usam necessariamente as mesmas formas em contextos sociais semelhantes.

Os estudos de Labov, juntamente com outras pesquisas na linha sociolinguística, como o trabalho de Bagno (1999) no Brasil, enfatizam a importância de incorporar a variação linguística no currículo escolar. A abordagem da variação visa combater preconceitos linguísticos e promover uma visão mais inclusiva da língua, tendo em vista a vasta diversidade linguística do país em todo o seu território. Nesse contexto, é relevante distinguir entre *norma culta*, que consiste no conjunto de padrões linguísticos típicos de grupos de falantes com maior nível de escolaridade, e *gramática normativa* ou *tradicional*, que é composta por regras fixadas, muitas vezes artificialmente, por meio de um processo de padronização que privilegia uma única norma. Além disso, devemos também evitar confusões entre essas duas concepções e *língua portuguesa*, que abrange uma gama mais ampla de realidades de uso.

1.2. A variação na aula de PLN

A abordagem ao ensino da variação linguística nas aulas de PLN inclui primeiramente a apresentação das variedades europeia e brasileira do português. Na universidade Paul-Valéry, exceto no caso do diploma Universitário em português do Brasil (*D.U Portugais du Brésil*), em que o ensino ocorre apenas na variedade brasileira do português, a língua portuguesa pode

ser ensinada tanto em sua variedade europeia quanto brasileira⁵. Esse modelo, aliás, é comum em diversas universidades francesas. Surge, então, a questão de qual variedade ensinar e como abordar a questão da variação linguística em sala de aula, uma escolha envolve tanto aspectos metodológicos quanto práticos.

Uma alternativa seria introduzir ambas as variedades aos alunos logo nos primeiros estágios de aprendizagem. Posteriormente, o professor pode orientar os alunos a escolher uma variante, lembrando que ambas representam a mesma língua, garantindo assim um ensino coerente. Outra possibilidade é ensinar as variedades separadamente, o que implica uma organização e uma equipe apropriadas. Desde 2018, na UPVM, os alunos escolhem a variedade que querem estudar no início do curso e são separados em dois grupos. A seguir, as principais divergências entre a variedade europeia e a brasileira do português são ilustradas, garantindo um ensino coerente.

Ao mencionar a variedade europeia que é ensinada, normalmente referimos ao padrão linguístico de Lisboa. Já no caso do Brasil, um país de vasto território, a norma do sudeste, particularmente a norma culta de São Paulo, costuma servir como referência. Esta norma é, inclusive, a base para a maioria dos livros didáticos disponíveis para ensino do português brasileiro como língua estrangeira ou adicional. Em todos os níveis de ensino, os docentes se deparam com essa questão. Torna-se necessário, então, completar o ensino da língua portuguesa incluindo materiais de outras variedades e dialetos, até mesmo os que ainda não foram objeto de uma ampla sistematização, para que os alunos também sejam sensibilizados a eles.

Consideramos que, pelo menos nos primeiros estágios de aprendizado, a opção de escolher entre a variedade europeia ou brasileira, sempre que viável, pode tornar mais fácil o aprendizado de uma norma ou variedade específica. Desde o início, é também fundamental estabelecer um diálogo que

⁵ Para mais informações sobre o ensino de português na UPVM, cf. Batista França, Lima-Pereira & Meireles (2022).

previna conflitos relacionadas à questão normativa, como nos casos em que o aluno entra na aula acreditando que existe apenas um português legítimo - o lisboeta - e que este seria o padrão culto a ser seguido.

Ao diferenciarmos a variedade brasileira em relação à portuguesa, estamos nos referindo a variações fonético-fonológicas e morfossintáticas, como as destacadas por Mattos e Silva (sd).. Alguns dos aspectos que separam o PB do PE estão resumidos no quadro a seguir e já são bem documentados em estudos de geolinguística e sociolinguística.

QUADRO 1 - Alguns dos aspectos que diferenciam o PB do PE

CRITÉRIO	CARACTERÍSTICAS
Aspectos fonético-fonológicos	Aspiração do /r/ pós-vocálico (<i>falar</i> : fala[h]) ou sua eliminação total (que pode ser estigmatizada socialmente) (<i>falar</i> : falá), embora a vibrante possa ser realizada em algumas regiões do Brasil como em PE.
	Palatalização de consoantes dentais seguidas de semivogal ou vogal anterior em algumas regiões (<i>tia</i> : [tʃia]; onde: on[dʒe]); essa palatalização pode ocorrer em outros contextos (<i>peito</i> : pei[tʃo]; <i>tudo</i> : [tʃudo]), apesar de ser socialmente marcada neste caso.
	Vocalização de /l/ em /w/ em final de sílaba (<i>animal</i> : anima[w]).
Aspectos morfossintáticos	O /s/ de plural nem sempre é marcado em todos os elementos do sintagma nominal, uma variação sociolinguística caracterizante do PB.
	Uso dos pronomes pessoais <i>you</i> e <i>a gente</i> , e tendência ao desaparecimento de <i>tu</i> , salvo exceções regionais, e <i>vós</i> em PB; em virtude disso, pode haver redução do paradigma verbal para até 2 pessoas em PB, sobretudo na fala de pessoas pouco escolarizadas ou em áreas rurais. Por sua vez, a redução do paradigma verbal torna necessário o preenchimento do sujeito pronominal, enquanto o PE conserva o parâmetro <i>pro-drop</i> .
	A colocação pronominal proclítica é preferida em PB, contrariamente ao PE em que a ênclise é a regra geral.
	O uso de pronomes relativos leva com frequência ao emprego de pronomes lembretes em PB (<i>o professor que eu estudei inglês com ele voltou</i> , em vez de <i>o professor com quem eu estudei inglês voltou</i>).
	Tendência a substituir os clíticos de terceira pessoa o(s), a(s) por um sintagma pleno (<i>Seu filho estava no shopping. Eu vi seu filho lá</i>) ou por um pronome sujeito (<i>Eu vi ele lá</i>), mesmo que esta forma possa ser estigmatizada na fala culta, ou ainda a estratégia de eliminação completa do objeto (<i>Eu vi lá</i>), tendência inversa ao preenchimento do sujeito em virtude da redução do paradigma verbal.

(Fonte: Silva (s.d) e Batista França, Lima-Pereira & Meireles, 2022)

2. Abordagem discursiva/dialógica para o ensino da variação linguística

De acordo com Bakhtin (1984), os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciado, dividindo-se em dois tipos: primários, que incluem formas mais cotidianas, como conversas, e secundários, que englobam formas mais complexas, como contos e romances, ou seja, os gêneros literários em geral. Os gêneros secundários, por sua vez, têm a capacidade de incorporar os primários e desempenham um papel crucial no aprendizado de um idioma, sendo uma importante fonte didática. De maneira geral, os gêneros do discurso consistem em enunciados usados em nossa participação social em interação, considerando as mais diversas situações e intenções comunicativas. Essa perspectiva toma como base o construto teórico do Celpe-Bras, exame que teve grande importância para o fortalecimento da área de PLA no Brasil e cuja perspectiva de ensino subjacente subsidiou práticas de ensino em torno da noção de gêneros do discurso (Martins & Yonaha, 2024).

Partimos do princípio de que, para o ensino de PLNM/PLA, os gêneros do discurso usados em contextos de interação em língua portuguesa oferecem “um exemplo concreto da dinamicidade da língua, ao revelar sua diversidade de registros orais, formais e informais” (Moura, 2011, p. 4). Enfatizamos, a partir da escolha de textos de diferentes gêneros para o trabalho em sala de aula, a importância de que os alunos desenvolvam competências que os capacitem a reconhecer em quais situações diferentes registros linguísticos devem ser utilizados. Esse objetivo pode variar conforme o contexto de ensino do português. No caso de instituições de ensino superior onde os estudantes se especializam no estudo da língua portuguesa e se interessem pelo conhecimento metalinguístico, esse aspecto se torna ainda mais relevante, pois promove o reconhecimento da variação linguística da língua e o contato com recursos linguísticos ou repertórios que podem ser mobilizados em outras formas de interação em português. Tudo isso é possível

a partir do momento em que o ensino do idioma se fundamenta nas relações entre diferentes grupos sociais, o que implica tanto no estudo da diversidade de gêneros existentes, uma vez que é através dessas variações enunciativas que nos comunicamos, quanto na análise da complexidade das variações linguísticas que são mobilizadas por determinados grupos sociais e a eles comuns.

O ensino do uso língua como prática social é também uma reação a práticas tradicionais de ensino exclusivo da gramática normativa, ou mesmo da norma culta da língua, em detrimento da diversidade de usos de uma variedade - ou das variedades de uma língua. Conforme Moura (2011), contudo, não se pretende renunciar ao conhecimento da norma culta ou da gramática normativa, mas sim democratizar o reconhecimento dos usos de uma língua, questionando-se, assim, a exclusividade da norma culta no ensino.

Estamos cientes de que o ensino no contexto universitário frequentemente se subordina à norma culta - ou, em certas circunstâncias, à gramática normativa, dependendo da abordagem adotada pelo docente. Essa característica é amplamente aceita, não só entre os profissionais que lecionam PLN/PLA, mas também pela sociedade em geral, visto que variações mais prestigiadas costumam ser associadas a níveis superiores de formação educacional. Não nos opomos a essa concepção; no entanto, questionamos a exclusividade dessa abordagem em formações especializadas, especialmente em contexto universitário, uma vez que acreditamos que a introdução da conscientização sobre a variedade linguística em sala de aula, por meio do uso de documentos autênticos, constitui uma estratégia que, longe de se restringir a rótulos metodológicos, busca proporcionar aos alunos subsídios analíticos oriundos da própria Linguística. Esses subsídios visam não apenas aprofundar o conhecimento sobre a língua portuguesa, mas também capacitá-los a mobilizar outros repertórios linguísticos discursivos e culturais (Schlatter, Bulla & Costa, 2020), sobretudo, desenvolver uma sensibilidade crítica em relação aos fenômenos linguísticos e culturais que ocorrem tanto na variedade do

português que predominantemente estudam - e nas comunidades a que pertencem - quanto em outras variedades do idioma.

3. O contexto da língua portuguesa na UPVM

A UPVM é uma universidade de ciências humanas, com aproximadamente 20.000 alunos, e é importante saber que há 6 Unidades de Formação e Pesquisa (*Unités de Formation et de Recherche - UFR*), um Instituto de Tecnociências da Informação e da Comunicação (*Institut des Technosciences de l'information et de la communication - ITIC*), e um Instituto de Ensino do Francês Língua Estrangeira (*Institut universitaire d'Enseignement du Français langue Étrangère - IEFE*). O departamento de português faz parte da Unidade 2 - UFR 2: Faculdade de Línguas e Culturas Estrangeiras e Regionais (*Faculté de langues et cultures étrangères et régionales*), uma unidade que tem aproximadamente 3.000 alunos. É importante destacar que o departamento de português não faz parte da Faculdade de Letras, que fica em outra unidade, a UFR 1. Na UPVM, o português é língua estrangeira ou adicional para a maioria dos alunos. Alguns deles já falam português ou possuem noções básicas do idioma, pois tiveram contato com o português como língua de herança, sendo filhos de portugueses, brasileiros, africanos de países que têm o português como língua oficial ou de famílias binacionais. Assim, a primeira questão para nós, no planejamento didático, é definir qual(is) variedade(s) ensinamos, considerando tanto o perfil dos alunos, que é plurilíngue e multicultural, quanto o dos professores da equipe docente, que nem sempre falam a mesma variedade/norma do idioma. A equipe da UPVM, em geral, conta com sete professores (Quadro 2):

QUADRO 2 - Relação de docentes do Departamento de Português da UPVM

CARGO	DURAÇÃO	NÚMERO DE PROFISSIONAIS	NACIONALIDADE	VARIEDADE/NORMA
Professor Titular (<i>Professeur</i>)	Fixo	2	Francesa	Portugal
Professor Associado (<i>maître de conférences</i>)	Fixo	1	Brasileira	Brasil
Professor Auxiliar (<i>agrégé</i>) ⁶	Fixo	1	Francesa	Portugal
Professor Auxiliar (<i>certifié</i>)	Fixo	1	Francesa	Brasil
Leitor ⁷	Temporário (2 ou 4 anos)	2	Brasileira ou Portuguesa	Brasil ou Portugal

(Fonte: elaborado pelos autores)

Em relação aos alunos, a instituição conta com uma modalidade transversal a todas as formações de graduação e mestrado, podendo haver também alunos de doutorado, intitulada *LANgue pour Spécialiste d'Autres Disciplines* (LANSAD), que recebe cerca de 700 estudantes por ano, considerando os dois semestres letivos. O curso de português é oferecido como uma disciplina optativa ou complementar à formação principal do aprendiz. Além desse grupo de alunos denominados não especialistas (*non-spécialistes*), por não cursarem o idioma como uma língua de especialidade, o departamento conta com aproximadamente 230 alunos especialistas (*spécialistes*) anuais – isto é, alunos que estudam o português como língua de formação – distribuídos entre as 5 formações oferecidas. A seguir,

⁶ Quer o professor *agrégé*, quer o *certifié*, ambos foram aprovados em concursos públicos na França. O professor *agrégé* passou no concurso da *agrégation*, o que lhe permite lecionar no ensino secundário, especialmente nas classes preparatórias para grandes escolas (CPGE) e, ocasionalmente, em universidades. O professor *certifié*, por sua vez, foi aprovado no concurso do Certificado de Aptidão para o Professorado do Ensino Secundário (CAPES) ou em concursos equivalentes para outras disciplinas, como o CAPEPS para educação física ou o CAPET para ensino técnico. Esses professores atuam principalmente no ensino secundário, mas também podem lecionar em universidades.

⁷ Os leitores (*lecteurs de langue*) são professores geralmente em início de carreira contratados para lecionar sobretudo em disciplinas de graduação. Esses profissionais costumam ter, no mínimo, mestrado na área de Letras, em Linguística ou Literatura. Suas funções assemelham-se às dos leitores do Programa de Leitorados Guimarães Rosa ou do Leitorado do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, mas diferenciam-se pelo estatuto, uma vez que são professores contratados pela própria instituição de ensino.

apresentamos uma visão geral dos objetivos de cada diploma, com um foco especial nas aulas de língua portuguesa.

QUADRO 3 - Relação de formações oferecidas pelo Departamento de Português da UPVM

FORMAÇÃO	DURAÇÃO	RESUMO
D.U Português do Brasil (Tecnólogo/Curso Técnico Superior)	2 anos	É um curso intensivo de um ano em Português do Brasil, que vai do nível iniciante até o nível B1 do QECRL. É ideal para estudantes franceses que planejam fazer um intercâmbio ou estágio no Brasil, pois o programa é especificamente voltado para prepará-los para essas experiências.
Licenciatura LLCER - Línguas, Literatura e Civilizações Estrangeiras e Regionais com especialização português	3 anos	O objetivo da formação é levar os alunos do nível A1 ao C1 até o 3º ano. O curso abrange aulas de língua, cultura e civilização dos países de língua portuguesa. No 1º ano, estuda-se Portugal e Brasil contemporâneos em francês. No 2º ano, o foco é a economia e a cultura, com aulas em português. O 3º ano explora a cultura dos países africanos de língua oficial portuguesa. Além disso, a formação inclui literatura e introdução à linguística e à sociolinguística, preparando futuros professores. Este diploma é ideal para quem deseja seguir carreira no ensino ou avançar em mestrado e doutorado em pesquisa.
Licenciatura LEA (bilíngue, geralmente português e espanhol)	3 anos	É uma formação em 3 anos, interdisciplinar e profissionalizante que combina o ensino de duas línguas estrangeiras com aulas de ciências econômicas e sociais, direito, administração etc. (que são feitas com outros departamentos, nós damos as aulas de língua e apenas o que está ligado ao mundo lusófono). As aulas de língua portuguesa (A1 ao C1) têm praticamente a mesma estrutura que a licenciatura anterior, com uma aula de reforço a mais, num total de 6h semanais. Aulas de cultura e civilização lusófona, como na outra licenciatura, com exceção da literatura. Esse curso é indicado para os estudantes interessados pelo mundo corporativo (área cultural, turismo, comércio ou relações internacionais).
Mestrado LLCER	2 anos	É uma formação de 2 anos em EAD: 1 dissertação por ano, com aulas de língua, literatura e cultura com fins de pesquisa.

Mestrado LEA	2 anos	A primeira especialização do Mestrado LEA é a Tradução. Os alunos já têm nível avançado e aprendem metodologias de tradução, tradução técnica, isto é, não literária, de português-francês e vice-versa, bem como aspectos linguísticos e discursivos da tradução, revisão, localização. A segunda especialização é Negociação de Projetos Internacionais. No que se refere ao ensino de português, são aulas de português avançado (língua e comunicação em contexto profissional, do nível C1 ao C2). Esta formação visa a inserção futura dos estudantes em uma carreira internacional no mundo corporativo ou em instituições/organizações internacionais.
Doutorado em Estudos Românicos, com especialização em Estudos Luso-Brasileiros	3 anos	O doutorado é um treinamento para e por meio de pesquisa e experiência profissional em pesquisa. Inclui trabalho de pesquisa pessoal realizado pelo aluno de doutorado. É complementado por cursos de treinamento adicionais aprovados pela escola de doutorado (<i>École Doctorale 58</i>). Culmina com a concessão do diploma nacional de doutorado.

(Fonte: elaborado pelos autores)

4. Orientações para o planejamento didático com foco na variação linguística

Martins & Borsato (2024)⁸ apresentam uma unidade didática baseada em gêneros do discurso produzida⁹ e aplicada na UPVM para alunos de graduação que aprendiam o PLA nos níveis A2 ou B1 do QECR ou que tinham o português como língua de herança com uma grande variação, neste caso, de níveis de proficiência. Trazemos o exemplo dos autores para ilustrar uma primeira parte das possibilidades de estudo da variação em sala de aula: a dos usos a partir de subtemas que integram a realidade mais próxima do aluno e auxiliam na negociação de conflitos na diversidade social (Schlatter, Bulla &

⁸ Sugerimos a leitura integral deste texto para um maior detalhamento sobre como a perspectiva discursiva/dialógica é aplicada em um material didático de PLA. Além deste trabalho, também recomendamos o estudo de Lopez, Mello & Santos (2019), em que as autoras discutem a influência exercida pelo Celpe-Bras no design de unidades didáticas de PLNM/PLA.

⁹ O material em questão foi fortemente influenciado por orientações teórico-metodológicas e por outros materiais produzidos por docentes do Programa de Português para Estrangeiros (PPE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição esta na qual os autores se graduaram como professores de língua portuguesa. Uma parcela significativa das produções do PPE se orienta pela perspectiva discursiva/dialógica abordada neste texto. Para um maior aprofundamento a esse respeito, sugerimos a leitura de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013).

Costa, 2020), como ocorre no tema escolhido na unidade em questão – os padrões de beleza na sociedade. Segundo os autores do material didático, o trabalho com gêneros na aula de PLA possibilita o desenvolvimento de subtemas em torno de um tema central a fim de que o aluno possa entrar em contato com diferentes usos da língua em situações e com interlocutores determinados.

o estudante era apresentado a uma unidade intitulada Padrões de beleza, na qual discutia assuntos como padrões físicos femininos ao longo dos anos, cirurgia plástica, pressão social relacionada à vestimenta, entre outros, todos inseridos em interações variadas, com propósitos e em contextos de uso definidos. A organização das unidades será mais bem explorada na seção em que nos dedicamos a demonstrar a aplicação de pressupostos bakhtinianos no desenvolvimento e na aplicação das unidades didáticas (Martins & Borsato, 2024, p. 9).

Para a elaboração do material em questão, os autores seguiram os critérios de Schlatter (2009), que, vinculada à perspectiva discursiva/dialógica de base bakhtiniana, propõe uma série de elementos importantes para a elaboração de um material didático, tais como a) seleção de gêneros, b) seleção de textos variados e multimodais, c) definição de quais habilidades são desenvolvidas pelos aprendizes, d) desenvolvimento de atividades ao longo do material que oportunizem a realização de uma tarefa final (que representa a conclusão do processo de aprendizado para aquela etapa, tomando por base todos os elementos temáticos, composicionais - no sentido de forma do gênero de produção final - e estilísticos, de uso da língua, estudados em aula), e) uso de materiais autênticos (que representam um importante critério, por ser a partir daí que podemos explorar, no caso do proposto em nosso trabalho, a variação linguística e a relação disso com a interlocução determinada), f) planejamento de atividades com interlocutores, situações e propósitos de comunicação bem definidos, g) reflexão sobre aspectos culturais, estimulada, em geral, a partir dos diferentes subtemas e h) realização de atividades de reflexão linguística.

Neste material, não há atividades de reflexão linguística que proponham explicitamente o estudo da variação linguística. Entretanto, trazemos dois exemplos do material preparado por Martins & Borsato (2024), em que é possível o estudo da variação diafásica em dois gêneros do discurso distintos: o trecho de uma reportagem, em que a variação lexical se refere a usos mais formais, típicos do tema desenvolvido na revista, enquanto o segundo gênero é uma postagem da rede social Facebook, com marcas de usos mais comuns na Internet, do chamado Internetês, que reflete também características da oralidade.

Observando a unidade didática proposta por Martins & Borsato (2024), verificamos que a reportagem da primeira atividade consiste em um vídeo disponível no YouTube que explica como a busca pela beleza pode se tornar obsessão, vídeo produzido por um programa de televisão brasileiro, *Domingo Espetacular*, do canal de televisão Record. Logo no início da reportagem, o repórter entrevista uma mulher que passou por diversos procedimentos estéticos, e podemos já perceber diferenças de registro entre os dois:

(narração) Da raiz dos cabelos...

Repórter: Ele é curto, o seu cabelo?

Entrevistada: Ele é curtinho. (...)

(narração) ... aos dedos dos pés.

Entrevistada: Eu encurtei os meus dedos, cerrei, deixei eles mais retinhos¹⁰.

Neste curto trecho da reportagem, é possível que observemos com os alunos que o repórter adota uma linguagem mais formal, sem o uso de diminutivo, ao contrário da entrevistada, que recorre ao emprego do sufixo *-inho*, formador do diminutivo, estabelecendo uma relação mais informal e afetiva com o tema. Embora a reportagem trate do excesso de procedimentos estéticos, que representa um tema polêmico e rodeado por críticas em contexto brasileiro e mais ainda em contexto francês - de onde é a maioria dos

¹⁰ Domingo Espetacular explica como a busca pela beleza pode ser tornar obsessão, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WpKDdCj5azA>. Acesso em: 26 ago. 2024.

alunos da UPVM –, a entrevistada parece estar ciente da seriedade do assunto e das críticas a ele associadas no Brasil. Nesse contexto, o uso dos diminutivos, associado à expressão facial da entrevistada, que sorri ao enunciar, também carrega um valor axiológico, ou intencional, refletindo como o repórter e os espectadores podem interpretar a sua postura e a resposta que fornece relativamente aos procedimentos estéticos aos quais se submeteu. A partir disso, o uso típico do diminutivo em PB, que se diferencia substancialmente neste aspecto do francês, que é a língua materna ou de socialização da maioria dos estudantes, pode ser explorado e ampliado pelo professor.

Em uma atividade posterior, os alunos são convidados a ler o texto apresentado na Figura 1, uma postagem no Facebook em que uma usuária faz um breve relato sobre os padrões de beleza e as dificuldades que já enfrentou por não corresponder a eles. Embora o texto não apresente muitas variações em relação à norma culta, destacamos o uso da forma abreviada “tô”, que corresponde ao verbo “estar” na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, e da palavra “cara” para se referir a um homem.

FIGURA 1 - Atividade 10 do material disponibilizado por Martins & Borsato (2024)



Intervindo na realidade

10 Leia o depoimento de Ariel Muniz no Facebook:

Ariel Muniz
7 de junho às 21:05 · 🌐

Eu sou uma mulher adulta e gorda. A minha vida variou em mudanças de peso, emagrecendo e engordando. Atualmente, passo, como muitos, por um processo de desconstrução e tento, ao máximo, me libertar de pensamentos tradicionais e arbitrários. Um deles é o de que eu nunca vou ser bonita porque sou gorda. Por conta do meu peso, passei por inúmeros problemas de auto-estima. Perdi a conta de quantas vezes já ouvi frases como: “seu rosto nem é tão bonito para conseguir um namorado”, “aquele cara nunca vai sair com você”, “se você não emagrecer, vai perder o namorado”. Tô cortando as piores frases, porque não tenho mais estômago para elas. Uma vez, eu fui comprar uma calça e, nos cinco minutos em que passei na loja, o vendedor me encarou tanto que eu me senti constrangida e saí. As lojas sempre vendem produtos bem menores do que o meu número. São mulheres que se encaixam naquele padrão que as lojas querem ver usando suas roupas. Também por ser mulher, fui muitas vezes aquela amiga engraçada, mas com quem o cara nunca sairia porque eu era gorda. Também por ser gorda, eu fui a amiga que ajuda o menino bonito a se aproximar da amiga, mesmo eu estando igualmente interessada por ele. Honestamente, tô de saco cheio. Se você quer sair com uma amiga minha, seja corajoso e fale com ela, não diga para mim que sou muito legal mas que não sirvo para namorar por causa da minha aparência. Para mim, é muito difícil aceitar um elogio. Sempre questiono se é sincero ou não. Por mais que eu saiba que a maioria dessas situações pelas quais eu passei não foram culpa minha, é muito difícil fechar os olhos e tapar os ouvidos para seguir em frente. O mundo grita para você mudar. Então, gostaria então de saber se há mulheres na mesma situação que poderiam compartilhar suas histórias para mostrarmos juntas que o problema não está em nós.

(Fonte: Martins & Borsato, 2024, p. 29)

Os exemplos de “tô” e “cara” ilustram como marcas de informalidade podem aparecer mesmo em textos escritos na norma culta em redes sociais. Além disso, o professor pode explorar o fato de o gênero discursivo predominante ser escrito na norma culta em ambiente digital, mesmo em uma rede social, o que pode refletir uma variação diastrática, dependendo do grupo social a que a pessoa pertence, seu grau de formação, entre outros fatores. Além disso, esse fato pode estar ligado ao gênero em questão e ao seu propósito enunciativo, devido à abordagem de um tema que exige seriedade por parte de quem escreve, traduzindo-se, portanto, num uso mais formal da língua. Vale também ressaltar o uso de formas abreviadas na comunicação escrita em ambientes digitais, o que reflete características da língua oral em português.

Nos exemplos tratados até aqui, tencionamos ilustrar o uso de uma abordagem por gêneros do discurso para o estudo da variação linguística em textos que se aproximam da realidade dos alunos de graduação e que circulam na sociedade brasileira. Se, por um lado, a perspectiva que aqui trazemos explora o contato dos gêneros do discurso com mais concentração na variedade brasileira, por sermos docentes desta e os alunos terem optado pela formação concentrada no PB, por outro, buscávamos contemplar o caráter pluricêntrico da língua portuguesa com leituras transversais e complementares às práticas do material didático.

A unidade apresentada por Martins & Borsato (2024) foi aplicada no ano de 2018 na UPVM com uma turma de primeiro ano de graduação do segundo semestre letivo, cujo perfil linguístico era o mesmo descrito pelos autores em seu estudo. Além desta e de outras unidades didáticas elaboradas, propusemos leituras de textos de autores do Brasil, Carolina Maria de Jesus (*Quarto de Despejo*, excertos selecionados), e de Moçambique, Luís Bernardo Honwana (“As mãos dos pretos” e “Nós matámos o cão-tinhoso”).

A partir dessas obras, além de trabalharmos diferenças linguísticas como uso da próclise e da ênclise em PB e em PM (Português Moçambicano), diferenças de usos lexicais e sintáticos dos textos produzidos em um país e no

outro, também pudemos particularizar em diferentes tipos de variação, possíveis também na linguagem literária, tal como ocorre na oralidade em comunicações do cotidiano. No caso da obra de Carolina Maria de Jesus, o texto da autora, escrito em forma de diário, apresenta frequentes desvios à norma culta, traduzindo usos bastante populares em camadas sociais menos favorecidas da população, além de refletir o baixo nível de escolaridade da autora. No entanto, foi possível demonstrar aos alunos, por meio de excertos de sua obra que a não adequação à norma culta não impede com que o propósito comunicativo seja cumprido – no caso deste texto, de denúncia sobre desigualdades sociais. Para os textos de Luís Bernardo Honwana, pudemos perceber, sobretudo em “As mãos dos pretos”, marcas de usos da linguagem infantil e do próprio uso do diminutivo, também com o aumentativo, em português, fenômeno esse também mais comum na linguagem infantil no Brasil. Em “Nós matámos o cão tinhoso”, focamos sobretudo nos usos lexicais e na sintaxe do português, que é sensivelmente diferente da brasileira, sem forçosamente relacionar esses usos com o gênero conto, ao qual o texto pertence.

Além das questões relacionadas ao estilo – ou seja, à mobilização de recursos linguísticos nos textos e à sua relação ou não com o gênero, à interlocução ou aos propósitos comunicativos –, o contato com esses textos literários também proporcionava aos alunos a oportunidade de explorar aspectos culturais importantes dos países em questão. No caso da obra brasileira, o texto de Carolina Maria de Jesus aborda a desigualdade social no Brasil na década de 1960, um problema profundamente arraigado na sociedade brasileira e intimamente relacionado à desigualdade racial, que persiste até os dias atuais. Já em “As mãos dos pretos”, Luís Bernardo Honwana retrata o impacto da questão racial na formação da identidade de uma criança moçambicana, estigmatizada por diversas camadas da população, de forma semelhante ao que ocorre no texto da autora brasileira. Nesse sentido, é importante que o professor destaque não apenas o fato de que esses textos refletem aspectos importantes da realidade dos países em

que foram escritos, mas também, e principalmente, o propósito interlocutivo de denunciar problemáticas específicas desses contextos, dialogando discursivamente ao revelarem um passado comum marcado pela colonização.

Considerações finais

Diferentes estudos sociolinguísticos, notadamente em contexto brasileiro, já ressaltaram a importância de incluir a variação linguística e as variedades de uma língua no ensino de PLM/S. Neste trabalho, defendemos uma abordagem da variação ancorada em gêneros do discurso em PLNM/PLA, alinhada aos pressupostos teóricos do Celpe-Bras, um instrumento de políticas linguísticas de grande impacto no contexto brasileiro. A abordagem apresentada compartilha de características de uma orientação pluricêntrica da língua portuguesa para o ensino, devido ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural da língua portuguesa.

A partir dos exemplos apresentados, acreditamos ter oferecido orientações iniciais para abordar a variação linguística por meio de diferentes gêneros, considerando tanto a realidade imediata dos alunos universitários, cuja seleção de temas abordados, em nossa percepção, deve ser diretamente relacionada à realidade mais próxima dos estudantes, quanto aspectos de outras variedades do português de forma a possibilitar o contato dos alunos com outros repertórios e discursos. É importante destacar que um dos objetivos das aulas na UPVM era sensibilizar os alunos para a variação do PB e da sua cultura, em vez de promover um estudo sistemático dessas outras variedades, visando a formação de profissionais especializados no idioma com foco na variedade que os próprios alunos escolhem quando iniciam o aprendizado do português.

Referências

- Albuquerque, D. B. de, & Mulinacci, R. (2024). A importância de não ser “pluricêntrico”: teoria e práxis da (desejada) internacionalização do português. *Revista Letras Raras*, 13(3), e-2335.
- Bagno, M. (1999). *Preconceito linguístico*. Loyola.
- Bagno, M., & Rangel, E. de O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 63-81.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Editions Gallimard.
- Bakhtine, M./Volochinov, V. N. (1977). *Marxisme et philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Les Éditions de Minuit.
- Batista França, M., Lima-Pereira, R., & Meireles, V. (2022) O ensino de português em dois espaços: Montpellier e Caiena. In Meireles, V. & Machado Vieira, M. dos S. (Orgs.), *Variação e ensino de português no mundo* (pp. 279-298). Blucher Open Access. Disponível em <https://www.blucher.com.br/variacao-e-ensino-de-portugues-no-mundo>.
- Blanchet, P. ([2016] 2019). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Lambert-Lucas.
- Blanchet, P. (1998). Quelles(s) évaluation(s) de quelle(s) pratiques(s) ? Réflexions sur des enjeux idéologiques à partir d'évaluations récemment médiatisées. In J.-M. Eloy (Ed.), *Évaluer la vitalité des variétés d'oil et autres langues* (pp. 23-41). Centre d'Études Picardes, Université d'Amiens.
- Blanchet, P. (2021). *Glottophobie. Langage et société*, 2021(HS1), 155-159.
- Bulot, T., & Blanchet, P. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*. Éditions des archives contemporaines.
- Clyne, M. (1992). Pluricentric languages - Introduction. In M. Clyne (Ed.), *Pluricentric languages: Different norms in different countries* (pp. 1-9). De Gruyter Mouton.
- Duarte, I., Gonçalves, M. L., & Melo, S. R. (Orgs.). (2023). *Ensinar português língua de herança como língua pluricêntrica: Propostas didáticas*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Kraemer, F. F. (2012). *Português Língua Adicional: Progressão Curricular com Base em Gêneros do Discurso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Labov, W. (1994). *Principles of linguistic change: External factors* (Vol. 2). Blackwell.
- Labov, W. (1994). *Principles of linguistic change: Internal factors* (Vol. 1). Blackwell.
- Lopez, A., de Mello, A., & Santos, C. (2019). Efeitos retroativos do Celpe-Bras em unidade didática de Português Língua Adicional pela ótica dos Multiletramentos. *Entrepalavras*, 9(3), 403-420.

- Martins, A., & Borsato, V. (2024). Desenvolvimento e aplicação de material didático com base em pressupostos bakhtinianos em uma universidade francesa. *Revista Letras Raras*, 13(3), e-2309.
- Martins, A. F., & Yonaha, T. Q. (2024). A perspectiva discursiva de base bakhtiniana em português como língua adicional: relações entre o ensino e o exame Celpe-Bras. In M. A. Rossi (Org.), *Fare educazione linguistica in epoca contemporanea: approcci e metodologie per l'apprendimento significativo della lingua portoghese* (pp. 73-90).
- Mendes, E., Piris, E. L., Ribeiro, J., & Melo-Pfeifer, S. (2022). Apresentação do dossiê pluricentrismo linguístico do português: Perspectivas para o ensino e a formação de professore(a)s. *Estudos Linguísticos e Literários*, (73), 328-337. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/50757>
- Mittelstadt, D. D. (2013). *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Moura, J. S. A. de. (2011). O ensino da variação linguística em sala de aula. In *VI Encontro de Pesquisa em Educação em Alagoas*. Anais. Universidade Federal de Alagoas.
- Palma, D. V., Fanti, M. R. N. C., & Sé, C. de S. C. S. (2020). Educação linguística e a variação linguística. *Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária*, 12(1), 52-69.
- Schlatter, M. (2009). O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, 7(1), 11-23.
- Silva, A. S. da. Variação linguística e pluricentrismo: novos conceitos e descrições. In *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Universidade de Vigo.
- Stewart, W. (1968). A sociolinguistic typology for describing national multilingualism. In J. A. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 530-545). Mouton.
- Trevisol, J. V., & Mazzioni, L. (2018). A universalização da Educação Básica no Brasil: Um longo caminho. *Roteiro*, Edição Especial, 13-46.
- Wide, C., Norrby, C., & Oakes, L. (2021). New perspectives on pluricentricity. *Sociolinguistica - International Yearbook of European Sociolinguistics / Internationales Jahrbuch für europäische Soziolinguistik*, 35(1), 1-7.