



I CONGRESSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA COLUMBIA UNIVERSITY

Linguística e Estudos Culturais:
Interseções no Ensino de Português como Língua Estrangeira

26 e 27 de março de 2021

ANAIIS DO CONGRESSO



 COLUMBIA | LAIC
Department of Latin American
and Iberian Cultures

Créditos

Fotografias: *Ana Paula Huback*

Layout e diagramação: *Sandro Bezerra Viana e José Eduardo Vianna Vieira*

Revisão: *Simone Ferreira Bueno*



Sumário

A PERCEÇÃO CULTURAL DE ALUNOS CHINESES APRENDIZES DE PLE EM CONTEXTO DE IMERSÃO NA PANDEMIA	13
Gabriela C. T. N. Nascimento	
» <i>Instituto de Comunicação de Hebei / Universidade Aberta de Portugal</i>	
Jéssica Paula Barbosa	
» <i>Instituto de Comunicação de Hebei / Universidade Aberta de Portugal</i>	
Luis Gustavo Tomaiolo	
» <i>Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</i>	
RESUMO	13
ABSTRACT	14
INTRODUÇÃO	15
1. METODOLOGIA	16
2. ASPECTOS CULTURAIS	16
3. MEMÓRIA DISCURSIVA	17
4. BACKGROUND DOS ALUNOS CHINESES NA CHINA	18
5. BACKGROUND DOS ALUNOS CHINESES NO BRASIL	19
6. QUESTIONÁRIOS	20
7. CONCLUSÃO	23
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25
APÊNDICES	27
A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PLE: UMA DISCUSSÃO INTERCULTURAL E IDENTITÁRIA	33
Gissele Chapanski	
» <i>Universidade Santa Cruz (USC)</i>	
Cindy Mery Gavioli-Prestes	
» <i>Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)</i>	
RESUMO	33
ABSTRACT	34
INTRODUÇÃO	35
1. LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUAS PORTUGUESAS	35
2. OS DESAFIOS EXISTENTES AO PENSAR O APRENDIZADO	39
3. O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS MÚLTIPLOS POSSÍVEIS CONTEXTOS	40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
ANALISANDO ASPECTOS DA SIGNIFICAÇÃO NO EXAME CELPE-BRAS: A COMPREENSÃO DE ELEMENTOS PROVOCADORES	45
Rebecka Diniz Cordeiro	
» <i>Universidade Federal da Paraíba (UFPB)</i>	
José Wellisten Abreu de Souza	
» <i>Universidade Federal da Paraíba (UFPB)</i>	
RESUMO	45
ABSTRACT	46

INTRODUÇÃO	47
1. QUANDO FALAMOS SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA, NO QUE PENSAMOS?	47
2. O QUE A SEMÂNTICA TEM A VER COM O ENSINO DE PLE/PLA?	48
3. HÁ ESPAÇO PARA O CONHECIMENTO EM SEMÂNTICA NO EXAME CELPE-BRAS?	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
APRENDIZADO INICIAL DA ESCRITA: CRIANÇAS FALANTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA	57
Jaqueline Ristau	
» <i>University of Massachusetts Dartmouth</i>	
RESUMO	57
INTRODUÇÃO	58
1. APORTES TEÓRICOS	58
1.1 BI/MULTILINGUISMO	58
1.2 OFICINA DE ESCRITORES	59
1.3 TEORIA SOCIOCULTURAL E AVALIAÇÃO DINÂMICA	60
2. MÉTODOS	63
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
AS CONSOANTES LATERAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO PRODUZIDAS POR APRENDIZES HÚNGAROS DE PLE: UMA ANÁLISE ACÚSTICA	75
Luma da Silva Miranda	
» <i>Universidade Eötvös Loránd</i>	
Tekla Etelka Grácsi	
» <i>Instituto de Linguística Húngara e Geral do Centro de Pesquisa Húngaro de Linguística</i>	
Tamás Gábor Csapó	
» <i>Universidade de Tecnologia e Economia de Budapeste/Faculdade de Eng. Elétrica e Informática</i>	
Kornélia Juhász	
» <i>Universidade Eötvös Loránd</i>	
Andrea Deme	
» <i>Universidade Eötvös Loránd</i>	
Alexandra Markó	
» <i>Universidade Eötvös Loránd</i>	
RESUMO	75
ABSTRACT	76
INTRODUÇÃO	77
1. AS CONSOANTES LATERAIS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO E DO HÚNGARO	77
2. TEORIAS DE AQUISIÇÃO DE SONS DA L2	79
3. MÉTODO	80
3.1 CORPUS	81
3.2 PERFIL DOS INFORMANTES	82
3.3 GRAVAÇÕES	83
3.4 ANÁLISES DOS DADOS	83
4. RESULTADOS	84
4.1 FALANTES NATIVOS: /l/ x /k/ x /j/	84
4.2 APRENDIZES DE L2: /l/ x /k/ x /j/	86
5. CONCLUSÕES	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
ENSINO-APRENDIZAGEM DO PLE NO CONTEXTO DO PROFICI/UFBA A PARTIR DA ABORDAGEM DO ENSINO POR PROJETOS	91
Catarina Rosa Campos	
» <i>Universidade de Extremadura</i>	
Heide Matos Duarte	
» <i>Universidade Federal da Bahia (UFBA)</i>	
RESUMO	91
RESUMEN	92
INTRODUÇÃO	93

1. CONTEXTO DE ENSINO.....	96
2. ANÁLISE DOS PROJETOS.....	98
3. CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
ESTRATÉGIA DE REESCRITA FOCADA: DA CORREÇÃO À TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO NA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE).....	109
Luís Filipe Barbeiro	
» <i>Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria / Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) da Universidade de Coimbra</i>	
RESUMO.....	109
ABSTRACT.....	110
INTRODUÇÃO.....	111
1. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL: <i>FEEDBACK</i> CORRETIVO.....	112
2. METODOLOGIA.....	115
3. RESULTADOS.....	117
4. CONCLUSÃO.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
FLUTUAÇÃO DA CATEGORIA DE COGNATOS EM HETEROSSEMÂNTICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES.....	127
Camili Daiani Maranhão Alvarenga	
» <i>Universidade de Salamanca</i>	
RESUMO.....	127
ABSTRACT.....	128
INTRODUÇÃO.....	129
1. SINONÍMIA E COGNAÇÃO.....	131
2. POLISSEMIA E HETEROSSEMANTICIDADE.....	134
3. RELAÇÃO ENTRE O SENTIDO DO LÉXICO NO REGISTRO CULTO E DO COTIDIANO.....	136
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	137
5. CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
LENDO EM PORTUGUÊS ATRAVÉS DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	143
Cristina Maria Paes dos Santos	
» <i>Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)</i>	
RESUMO.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
LETRAMENTO DOS APRENDENTES DE PLE ATRAVÉS DAS TIC.....	159
Lilian Adriane dos Santos Ribeiro	
» <i>Universidade de Sevilha</i>	
RESUMO.....	159
RESUMEN.....	160
INTRODUÇÃO.....	161
1. OS BENEFÍCIOS DAS TIC NAS AULAS <i>ONLINE</i> E HÍBRIDAS DO SÉCULO XXI.....	162
2. FERRAMENTAS TIC UTILIZADAS PARA O LETRAMENTO DOS ALUNOS DE PLE DA US.....	163
3. AS PLATAFORMAS DE GAMIFICAÇÃO: VAMOS BRINCAR?.....	166
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS.....	175
Carlos Alberto Silva da Silva	
» <i>Universidade Regional de Blumenau (FURB)</i>	
RESUMO.....	175
ABSTRACT.....	176
INTRODUÇÃO.....	177
1. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, EPISTEMICÍDIO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	178
2. PARA ENTENDER A INTERCULTURALIDADE.....	180

Anais do I Congresso de Português como Língua Estrangeira na Columbia University

3. PROPOSTA DE UMA PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE	182
4. CONSIDERAÇÕES.....	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	186
O ENSINO DO PORTUGUÊS SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA: A ABORDAGEM DA DIMENSÃO DIATÓPICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS PARA ESTRANGEIROS	189
Maria Antonietta Rossi	
» <i>Università per Stranieri di Siena</i>	
RESUMO	189
ABSTRACT.....	190
INTRODUÇÃO.....	191
1. METODOLOGIA E QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	192
2. ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE OS MANUAIS <i>PORTUGUÊS XXI</i> E <i>PORTUGUÊS EM FOCO</i>	194
3. SUGESTÕES PARA PROMOVER O ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO NA SALA DE AULA	199
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	202
PANDEMIA E O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: FORMAÇÃO E REFLEXÃO DOCENTE SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM FAVOR DA AUTONOMIA DO EDUCANDO EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS	207
Maria Aparecida Neves da Silva	
» <i>Universidade de Brasília (UnB)</i>	
Maria Luand Bezerra Campelo	
» <i>Universidade de Brasília (UnB)</i>	
Thayná Marques de Lima	
» <i>Universidade de Brasília (UnB)</i>	
RESUMO	207
ABSTRACT.....	209
1. PENSANDO AS MIGRAÇÕES E O ENSINO REFLEXIVO	210
2. PORTUGUÊS LÍNGUA DE ACOLHIMENTO.....	211
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	212
4. MIGRANDO DO PRESENCIAL PARA O VIRTUAL	213
5. ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES.....	215
6. PONDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	220
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA ABORDAGEM EMERGENTE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	223
Mariana Eunice Alves de Almeida	
» <i>Universidade Federal do ABC (UFABC)</i>	
José Blanes Sala	
» <i>Universidade Federal do ABC (UFABC)</i>	
RESUMO	223
ABSTRACT.....	224
INTRODUÇÃO.....	225
1. O ACOLHIMENTO E A INTEGRAÇÃO DE MIGRANTES FORÇADOS NO BRASIL.....	226
2. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA NOVA ABORDAGEM DE ENSINO	227
3. AS QUESTÕES INERENTES AO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	230
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	235
REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA IN-TANDEM: CULTURA E EMOÇÕES COMO ALICERCES NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUAS	239
Tania Regina de S. Romero	
» <i>Universidade Federal de Lavras (UFLA)</i>	
Eduarda Biancardi da Silva	
» <i>Universidade Federal de Lavras (UFLA)</i>	
Guilherme Augusto de F. Carneiro	
» <i>Universidade Federal de Lavras (UFLA)</i>	
Vitória Caroline R. Prado	
» <i>Universidade Federal de Lavras (UFLA)</i>	

RESUMO.....	239
ABSTRACT.....	240
INTRODUÇÃO.....	241
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	241
2. EMBASAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	243
3. O PROJETO NA VOZ DOS LICENCIANDOS BRASILEIROS.....	244
3.1 AS APRENDIZAGENS DE VITÓRIA.....	244
3.2 AS APRENDIZAGENS DE EDUARDA.....	246
3.3 AS APRENDIZAGENS DE GUILHERME.....	248
4. SOBRE EMOÇÕES, CULTURA E A FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUAS.....	250
5. EM ARREIMATE.....	252
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	253
THE EFFECTS OF DERIVATIONAL MORPHOLOGY ON READING COMPREHENSION: A STUDY WITH STUDENTS OF L2 PORTUGUESE.....	255
Vanessa Cristina Revheim Cunha	
» <i>Universidade de Talca</i>	
ABSTRACT.....	255
INTRODUCTION.....	256
1. LITERATURE REVIEW.....	256
1.1 MORPHOLOGICAL AWARENESS AND FIRST LANGUAGE ACQUISITION OF ENGLISH.....	257
1.2 MORPHOLOGICAL AWARENESS AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION.....	258
1.3 REVIEW OF KIEFFER AND LESAUX'S (2008) ARTICLE ON THE ROLE OF DERIVATIONAL MORPHOLOGY IN THE READING COMPREHENSION OF L1 SPANISH LEARNING ENGLISH.....	259
2. PRESENT STUDY: READING AND MORPHOLOGICAL AWARENESS IN PORTUGUESE.....	261
2.1 RESEARCH QUESTIONS.....	262
3. METHOD.....	262
3.1 PROCEDURES.....	264
3.2 ANALYSIS.....	264
4. RESULTS.....	264
5. DISCUSSION.....	266
6. CONCLUSION.....	268
6.1 LIMITATIONS OF THE STUDY.....	268
6.2 FUTURE RESEARCH.....	268
REFERENCES:.....	269
APPENDIX A.....	271
APPENDIX B.....	272
APPENDIX C.....	273

O ENSINO DO PORTUGUÊS SOB A ÓTICA DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: A ABORDAGEM DA DIMENSÃO DIATÓPICA NOS MANUAIS DIDÁTICOS PARA ESTRANGEIROS

MARIA ANTONIETTA ROSSI
Università per Stranieri di Siena

RESUMO

O presente trabalho visa analisar como o fenómeno do uso variável da língua é parcamente apresentado nos manuais didáticos de Português Língua Estrangeira, examinando como a dimensão diatópica é abordada nestas ferramentas pedagógicas. Para a elaboração deste estudo, será necessário ter em consideração os contributos teóricos da Sociolinguística Variacionista e da Pragmática Conversacional, que investigam a língua como instrumento de interação social, princípio defendido também no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas de 2001.

Para verificar se estes instrumentos propõem atividades de reflexão quanto à patente diversidade linguística territorial da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e à respetiva heterogeneidade cultural, propomos uma análise comparativa entre os dois manuais utilizados em Itália em contextos académicos de ensino: *Português XXI* e *Português em Foco*, ambos publicados pela Lidel, editora pioneira na divulgação de manuais pedagógicos para aprendentes estrangeiros. Será focalizada a atenção nas unidades dos diferentes volumes – finalizados ao conseguimento dos níveis elementar (A1, A2), intermédio (B1, B2) e avançado (C1, C2) –, a fim de demonstrar que os géneros textuais escolhidos refletem escassamente a poliédrica dimensão sociopragmática da língua portuguesa, apresentando, conseqüentemente, uma visão homogênea e abstrata do idioma que desconsidera a natureza mutável da *parole* de cada falante, destinada a mudar diacronicamente consoante o contexto social de referência. Além disso, sugerimos também propostas de intervenção com atividades baseadas na didatização de materiais autênticos, para expor o público-alvo ao real emprego pragmático do idioma aprendido.

Palavras-chave: *competência sociopragmática; materiais autênticos; Português Língua Estrangeira (PLE); sociolinguística; variação diatópica.*

ABSTRACT

Considering the theoretical contributions of Variationist Sociolinguistics and Conversational Pragmatics that investigate language as interactive instrument of social action - principle defended in the Common European Framework of Reference for Languages (2001) - the present work aims to analyze how the phenomenon of the variable use of language, integral part of the Communicative Competence, it's sparsely presented in the didactic manuals of Portuguese as Foreign Language, analyzing how the diatopic dimension is examined in these pedagogical tools.

In order to verify if these instruments propose activities regarding the patent territorial linguistic diversity of the Community of Portuguese Speaking Countries and the respective cultural heterogeneity, we propose a comparative analysis between the two manuals used in Italy in academic contexts, *Português XXI* and *Português em Foco*, both printed by Lidel, a pioneer publisher in the dissemination of teaching manuals for foreign learners. We will focus the attention on the units of the different volumes, to demonstrate that the textual genres slightly reflect the polyhedral sociopragmatic dimension of the Portuguese, presenting, consequently, an abstract view of the language that disregards the changing nature of each speaker's *parole*, destined to change diachronically according to the social context. In addition, we also suggest activities based on the use of authentic materials, to expose the target audience to the real pragmatic use of the language learned.

Keywords: *sociopragmatic competence; authentic materials; Portuguese as Foreign Language; sociolinguistics; diatopic variation.*

INTRODUÇÃO

O processo de ensino de uma língua estrangeira é, na contemporaneidade, uma ação formadora extremamente complexa, uma vez que o planejamento das sessões didáticas tem que considerar não apenas a heterogeneidade do *background* sociocultural de cada aprendente – caracterizado por determinados conhecimentos prévios e diferentes necessidades de aprendizagem conforme as próprias potencialidades –, mas deve contemplar, da mesma forma, a poliédrica natureza do idioma ensinado que, a nível pragmático, não se manifesta como um sistema conversacional homogêneo, sendo o fenómeno do uso variável da língua parte integrante da Competência Comunicativa dos falantes (BERRUTO; BERETTA, 1977; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968).

Contrariamente à tradicional abordagem gramatical, que concebia a língua como um instrumento de interação e de comunicação completamente abstrato (BALBONI, 2002, p. 233), atualmente é imprescindível estimular o desenvolvimento da Competência Comunicativa e Sociopragmática, de maneira que os discentes, atores sociais (GOFFMAN, 1956), sejam capazes de cumprir ações verbais e negociar conteúdos convenientemente conforme o contexto interativo de referência, a fim de conseguir o êxito comunicativo (AUSTIN, 1962; HYMES, 1972). Por conseguinte, para atingir este objetivo educacional, é preciso que o aluno ponha em prática estratégias conversacionais baseadas quer na correção formal de estruturas morfossintáticas e lexicais, quer no uso crítico e criativo de atos de fala que ponderem no âmbito da oralidade, habilidade fundamental para veicular conteúdos segundo Havelock (1995), a natureza mutável da *parole* de cada falante. Em vista disto, o repertório linguístico dos atores sociais, sendo caleidoscópico e multidimensional, resulta demarcado, na opinião de Berruto (1980, 1995) e Labov (1972, 1994), por variações linguísticas – de tipo i) diatópico, ii) diastrático, iii) diafásico e iv) diamésico – que se desenvolvem, a nível diacrónico, nos vários territórios social e culturalmente conotados onde o idioma-alvo é falado, circunstância bem evidente, com efeito, nas nove nações lusófonas que compõem atualmente a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Com base no que foi exposto, podemos corroborar a ideia de que é fundamental realizar projetos educacionais que promovam, em relação ao ensino do Português como Língua Estrangeira, Língua Segunda ou Adicional, uma pedagogia da variação linguística (BAGNO, 2007b) que considere o idioma-alvo como um conjunto de variedades (FARACO, 2008) sujeitas a fatores socioculturais (LABOV, 1972; WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968). Não existindo, portanto, “línguas uniformes” (POSSENTI, 1996), o ensino do idioma lusitano deveria ampliar o próprio campo de ação, adotando um enfoque mais sociolinguístico, uma vez que esta dimensão ainda é pouco explorada na Glotodidática do português em contextos académicos italianos.

Esta lacuna metodológica é sobretudo evidente, como mostrará a análise deste estudo, nos manuais didáticos de Português Língua Estrangeira. São ferramentas de indiscutível auxílio pedagógico que, apesar de assentarem na abordagem comunicativa (BORTOLOZZO; MACEDO-KARIM, 2016), expõem

o aluno a uma visão completamente abstrata e estigmatizada do idioma-alvo – baseada no emprego das normas de uso padrão –, desconsiderando a existência de variações linguísticas, especialmente em perspectivas diatópica e diastrática, que refletem o real emprego pragmático do sistema verbal aprendido e que caracterizam, de facto, a oralidade do matizado e amplo espaço lusófono da época contemporânea.

1. METODOLOGIA E QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Norteados pelos contributos teóricos da Sociolinguística Variacionista (BERRUTO, 1980, 1995; HYMES, 1971; LABOV, 1972, 1994; MIONI, 1983; TARALLO, 1985) e Educacional (BAGNO, 2007a, 2007b; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MARTINS; TAVARES; VIEIRA, 2014; ZILLES; FARACO, 2015), da Pragmática Conversacional (AUSTIN, 1962; BAKHTIN, 2014; GOFFMAN, 1956) e da Linguística Aplicada (COOK, 2003; DAVIES; ELDER, 2004; HYMES, 1972; MCCARTHY, 2001), que consideram a língua como instrumento interativo de ação social, este trabalho pretende analisar como o fenómeno do uso variável do sistema comunicativo, parte integrante da Competência Comunicativa e Estratégica dos falantes tanto nativos como estrangeiros (BAGNO, 2007a), ainda é pouco aprofundado nos manuais didáticos de Português Língua Estrangeira e Materna (BORTOLOZZO; MACEDO-KARIM, 2016; CARVALHO, 2018). Tal circunstância implica uma aprendizagem convencional e estereotipada do português, uma vez que o aluno não é sensibilizado aos frequentes e renovadores fenómenos da variação sociolinguística que caracterizam o atual repertório do vasto espaço lusófono, internamente estratificado a nível sociopragmático.

No contexto académico italiano, de facto, apenas De Rosa, Mulinacci e Pippa avançaram propostas metodológicas para o ensino do Português como Língua Estrangeira em perspectiva sociolinguística, explorando nomeadamente, por um lado, a potencialidade didática da fala filmica brasileira (DE ROSA, 2013), da tradução audiovisual (DE ROSA, 2017) e dos materiais autênticos (PIPPA, 2017) e, por outro, as estruturas morfossintáticas inovadoras empregadas pelos falantes lusófonos na oralidade (MULINACCI, 2018), definidas por Silva como “variáveis não-lexicais” (2006, p. 43). Apesar da consideração positiva, no debate académico italiano, das teorias renovadoras em relação à Pedagogia da Variação Linguística do Português como L1 em âmbito brasileiro (BAGNO, 2007a; BORTONI-RICARDO, 2004, 2005; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014) e lusitano (SILVA, 2006), as investigações e, em particular, as propostas de prática didática, projetadas segundo esta orientação, ainda resultam escassas e parcamente exploradas, circunstância que incentivou a análise contrastiva que apresentamos em seguida.

Considerando estes pressupostos e a patente carência do enfoque sociolinguístico das ferramentas pedagógicas em circulação que norteiam as sessões de aprendizagem, a presente investigação pretende, em primeiro lugar, discutir e analisar como a dimensão diatópica – aspeto marcante, no

nosso parecer, do espaço lusófono – é abordada nestes manuais, tendo em atenção a noção laboviana de “variantes”, maneiras comunicativas alternativas para veicular os mesmos conteúdos (LABOV, 1972), e o conceito de “variação” linguística, i. e., a heterogênea realização dos atos de fala, internamente estratificada, marcada por fatores culturais, sociais e regionais dentro do mesmo espaço geográfico (BERRUTO; CERRUTI, 2011).

Sendo esta dimensão uma parte fundamental das habilidades conversacionais dos aprendentes, o objetivo deste estudo é, por um lado, sensibilizar ao conceito de diversidade linguística no âmbito do ensino das línguas estrangeiras e, por outro, demonstrar como a variabilidade é um fenómeno constitutivo do idioma, uma propriedade intrínseca, como sustenta Bagno (2007a), das línguas humanas. Nesta perspetiva, o nosso propósito é examinar como os atuais instrumentos pedagógicos empregados em contextos académicos em Itália¹ – *Português XXI* (2018)² e *Português em Foco* (2015-2019) – propõem atividades de reflexão quanto à diversidade linguística territorial presente i) quer dentro dos multiculturais territórios da CPLP em termos de “variantes”, ii) quer no heterogêneo panorama sociolinguístico de cada país lusófono a nível de “variações”.

Para executar esta tipologia de investigação, seguimos um percurso metodológico estruturado em duas fases distintas: a primeira parte do estudo apresenta uma pesquisa exploratória com abordagem tanto i) qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18) como ii) quantitativa (TURATO, 2004) para efetuar uma análise comparativa entre os dois manuais mais utilizados em Itália em contextos académicos de ensino: *Português XXI*, coletânea de 3 volumes realizados por Ana Tavares para o acompanhamento do nível B1 e publicados pela Lidel em versão atualizada entre 2017 e 2018, e *Português em Foco*, obra composta por 4 volumes organizados pelas autoras Luísa Coelho e Carla Oliveira para atingir o nível C1/C2 e editados também pela Lidel entre 2015 e 2019.

A colação entre as duas tipologias de manuais – baseados na “metodologia da abordagem comunicativa” (COELHO; OLIVEIRA, 2015, p. 3) para promover “o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral do aluno em situações reais de fala” (TAVARES, 2018, p. 3) – visa identificar e quantificar as unidades, as atividades e os géneros textuais selecionados que sensibilizam o público-alvo à existência de variantes do português e ao fenómeno da variação diatópica, além de tentar erradicar a atitude, ainda frequente, do Preconceito Linguístico (BAGNO, 2007a), promovendo, desta feita, o conhecimento da pluralidade comunicativa e desmistificando a ideia da “homogeneidade” do idioma-alvo.

1 Segundo os dados identificados através de um levantamento online, a maior parte das 23 universidades italianas, onde atualmente se ensina a língua portuguesa como cadeira curricular, utiliza estes manuais para o ensino do Português como Língua Estrangeira, tal como a Università per Stranieri di Siena, a Università degli Studi di Firenze, a Università degli Studi di Pisa, a Università degli Studi di Roma “La Sapienza”, a Università degli Studi Internazionali di Roma, a Università degli Studi Roma Tre e a Università degli Studi della Toscana.

2 Para esta pesquisa foi consultada a edição mais recente da coletânea, enquanto a primeira foi publicada entre 2003 e 2005.

Perante a patente existência de lacunas em relação ao tratamento da dimensão sociopragmática a nível diatópico da língua portuguesa falada na CPLP, a segunda parte do trabalho avança, pelo contrário, algumas propostas de intervenção para promover a Sociolinguística Educacional na sala de aula, indo além da Gramática Normativa, da assim chamada norma-culta (BAGNO, 2007a). Nesta seção da pesquisa, propomos atividades baseadas, considerando a visão laboviana da língua, na didatização de materiais autênticos (BREEN, 1985; WIDDOWSON, 1978; WILKINS, 1976), amplamente difundidos hoje em dia no ciberespaço, para expor os aprendentes ao real emprego pragmático do português tanto europeu como brasileiro. Estes recursos foram por nós experimentados nos cursos quer presenciais, quer virtuais.

2. ANÁLISE CONTRASTIVA ENTRE OS MANUAIS *PORTUGUÊS XXI* E *PORTUGUÊS EM FOCO*

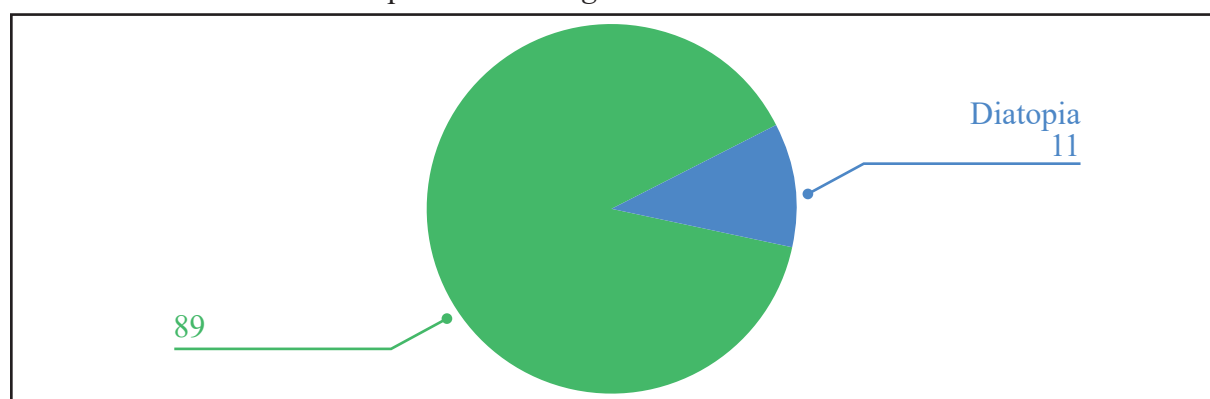
O ponto de partida da pesquisa aqui apresentada baseia-se na colação tanto qualitativa como quantitativa dos dois manuais didáticos de Português Língua Estrangeira mais utilizados em Itália em contextos académicos de ensino: *Português XXI* (2017-2018) e *Português em Foco* (2015-2019), coletâneas compostas respetivamente por 3 e 4 volumes e publicadas pela Lidel, editora pioneira na divulgação de manuais pedagógicos para aprendentes estrangeiros. Nas palavras das autoras, estes compêndios são fundamentados na abordagem comunicativa e estruturados textualmente, a nível composicional, por sessões de aprendizagem caracterizadas por unidades, cada uma organizada “por temas, em diálogos vivos e naturais” para “promover a aprendizagem em situações de comunicação tanto quanto possível reais, de modo a tornar mais fácil a aquisição e desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão orais”, seguindo “uma progressão lógica e sistematizada” (COELHO; OLIVEIRA, 2015, p. 3) no intento de preparar “gradualmente o aluno para se expressar de forma eficaz” (TAVARES, 2018, p. 3).

Português XXI, obra composta por 3 volumes (A1/A2/B1), é um instrumento pedagógico injuntivo que orienta o processo de ensino-aprendizagem para o conseguimento gradual do nível intermédio que, conforme as indicações do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, permite ao aluno compreender e agir verbalmente na maior parte das situações comunicativas dentro da área geográfica onde se fala a língua-alvo. Neste sentido, o usuário intermediário deveria ser capaz de ter um bom desempenho conversacional em cada situação pragmática, nível de proficiência que deveria incluir também, no nosso parecer, o conhecimento de variações sociolinguísticas que caracterizam o português como um idioma com um “alto grau de diversidade e de variabilidade” (BAGNO, 2007a, p. 16) dentro da ampla área lusófona.

A análise por nós elaborada revelou que a dimensão diatópica da língua portuguesa, em termos de “variantes” (brasileira, angolana ou moçambicana) e de variações geográficas peculiares de cada país lusófono, é escassamente abordada nas unidades que compõem os 3 volumes, apesar de ser uma componente fundamental do repertório linguístico dos lusofalantes. Com efeito, num total de 36 unidades – 12 para cada volume – 4 apresentam conteúdos diatópicos: isto significa que apenas

o 11% da coletânea apresenta ao público-alvo o conceito de diversidade linguística no âmbito da CPLP, transmitindo, desta feita, uma conceção uniforme do português que, na realidade, não existe, como defendem os estudiosos Weinreich, Labov e Herzog ao afirmarem que “*the association between structure and homogeneity is an illusion*”³ (1968, p. 187).

FIGURA 1 - Conteúdos diatópicos em *Português XXI*



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

Se examinarmos, de facto, o primeiro volume, finalizado ao desenvolvimento do nível elementar de proficiência (A1), nenhuma unidade mostra conteúdos em perspetiva diatópica, apesar de as atividades comunicativas propostas apresentarem a diversidade territorial, a nível regional, de Portugal, sem fazer referência, aliás, aos outros países que fazem parte da CPLP. Destarte, o aluno elaborará na própria memória semântica, do ponto de vista tanto linguístico como sociocultural, uma visão irreal do idioma aprendido que, na realidade, é “supranacional e transcontinental” (SILVA, 2006, p. 33).

Embora este volume baseie as atividades de compreensão escrita e oral no emprego funcional de vários textos autênticos ou adaptados com alterações na estrutura e no vocabulário (BREEN, 1985; WIDDOWSON, 1978; WILKINS, 1976) – pertencentes nomeadamente, considerando a classificação proposta por Werlich (1975), à tipologia narrativa e descritiva –, os materiais escolhidos não refletem a heterogênea dimensão diatópica de Portugal, uma vez que os géneros escolhidos (tal como diálogos, cartas, brochuras e contos) mencionam e descrevem frequentemente cidades e localidades sem contextualização geográfica e sociolinguística. A escolha destes textos, por conseguinte, é finalizada unicamente à Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1963) de normas morfossintáticas e gramaticais e do léxico respeitante ao nível de referência.

A título elucidativo, na unidade 5 - *Fazer planos para as férias* -, os textos narrativos e descritivos dão a conhecer ao público-alvo a região do Algarve – lugar turístico por excelência – e a zona da Serra de Estrela (pertencente à Beira Alta), sem referir a existência de variações diatópicas nestas

3 “a associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão” (tradução nossa).

áreas, como o dialeto algarvio e o beirão. Os trechos e os materiais autênticos selecionados servem apenas, por conseguinte, para estruturar as atividades ativas de compreensão, através de exercícios baseados em questões de i) múltipla escolha ou ii) dissertativas abertas e na prática/memorização de estruturas gramaticais da norma-padrão. Tal estrutura compositiva é evidente também nas unidades 7 e 8 – *Sigam as instruções!* e *Já foste a uma tourada?* –, onde os textos narrativos e descritivos sobre as cidades de Évora e de Sintra têm como única finalidade levar o aluno à interiorização na Memória Enciclopédica de estruturas frasais no Pretérito Perfeito Simples e no Imperativo, sem dar informações quanto à existência dos falares alentejanos e estremenhos.

Pelo contrário, o segundo volume da coletânea, finalizado ao conseguimento do nível básico de proficiência (A2), tem como intencionalidade textual, apresentada na parte da introdução, aproximar o aluno a “muitos aspetos da vida cultural e social portuguesa” (TAVARES, 2018, p. 3). Nota-se, de facto, uma maior abertura em relação à componente diatópica do idioma, uma vez que, como expressa a autora, o volume “inclui, no final, duas unidades que se centram, respetivamente, nos países africanos de expressão portuguesa e no Brasil, com o objetivo de alargar os conhecimentos dos alunos em relação à cultura e às diferenças linguísticas” (TAVARES, 2018, p. 3): num total de 12 unidades, 2 apresentam informações diatópicas. O 17% deste segundo volume, portanto, sensibiliza os aprendentes à existência de variantes dentro da CPLP, tendo em particular consideração o Português Brasileiro (PB) e a realidade lusófona dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa).

Nas unidades 11 e 12 – *Chegando no Rio de Janeiro* e *E que mais sobre a morna?* –, notamos uma modesta apresentação dos aspetos peculiares da variante brasileira e do português falado em África, através de atividades de audição de diálogos e de leitura de textos narrativos e descritivos sobre aspetos quer linguísticos, quer culturais (como o crioulo cabo-verdiano e o género musical da “morna”), cuja compreensão é verificada, novamente, através de exercícios baseados em questões de i) múltipla escolha ou ii) dissertativas abertas e na análise contrastiva entre os aspetos ortográficos, fonéticos, lexicais e morfossintáticos entre o português europeu, brasileiro e africano.

O terceiro volume, finalmente, estruturado para incentivar o desenvolvimento do nível intermédio de proficiência comunicativa (B1), apresenta assuntos diatópicos, tal como no segundo, nas duas unidades finais – *Você já foi à Amazônia?* e *Não queres acompanhar-me ao Lubango e ao Namibe?*. Nelas podemos assinalar informações de carácter linguístico e cultural a respeito do português brasileiro e africano, através de atividades de compreensão e de memorização cognitiva similares àquelas propostas no tomo anterior através da audição de diálogos e da leitura de textos – descritivos, narrativos e expositivos – sobre os territórios onde se falam estas variantes, como Luanda, Namibe e Huíla, fornecendo também, no apêndice gramatical final, uma lista de lemas e expressões coloquiais, em modalidade contrastiva, entre o português europeu e angolano.

Português em Foco, obra composta por 4 volumes (A1-A2/B1/B2/C1), é uma ferramenta pedagógica injuntiva, de recente publicação, que incentiva a aquisição progressiva do nível proficiente que, segundo as diretivas do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, consente ao aprendiz ter uma competência comunicativa e pragmática eficaz, uma vez que será capaz de: utilizar o idioma “com autonomia e mestria, no uso da língua de Camões, tanto na comunicação oral como no domínio da escrita” (COELHO; OLIVEIRA, 2019, p. 3), compreender e interpretar um vasto repertório de textos, identificando e reconhecendo significados tanto denotativos como conotativos, e se expressar, a nível conversacional, de maneira flexível e eficiente para fins sociais, profissionais e académicos. Em vista disto, segundo o nosso parecer, este grau de conhecimento avançado do idioma deveria envolver, obviamente, a capacidade de saber codificar e utilizar algumas variações diatópicas do português, sendo internamente heterogéneo e complexo o campo linguístico de ação de referência e sendo o idioma aprendido um instrumento fundamental de prática interativa social (AUSTIN, 1962; HYMES, 1971).

Tendo em vista esta perspetiva sociolinguística da Competência Comunicativa, podemos afirmar que o primeiro volume da coletânea, finalizado à Aprendizagem Significativa do nível básico de proficiência (A1/A2), não apresenta elementos diatópicos que caracterizam os hábitos conversacionais da Lusofonia: com efeito, nenhuma unidade das 20, que constituem a estrutura composicional do tomo, aborda esta problemática, embora os textos autênticos didatizados propiciem sugestões nesta ótica de prática pedagógica por nós defendida. Por exemplo, nas unidades 7, 11 e 13 – *A que horas parte o comboio?*, *Ontem Olga foi às compras* e *Estão convidados para a minha festa* –, os diálogos, conquanto estejam baseados em estruturas estereotipadas que não refletem o fenómeno da variação linguística, e os trechos, de carácter principalmente narrativo e descritivo, apresentam informações de tipo explicativo sobre as cidades portuguesas de Porto, Guimarães e Braga, que poderiam ser acrescentadas com atividades que ilustrem a dimensão diatópica destes lugares, fazendo referência às peculiaridades fonéticas ou lexicais dos dialetos setentrionais. Esta componente nem sequer é aprofundada na última unidade do volume, *A Lusofonia no mundo*, que mostra fichas informativas sobre os nove países que constituem a CPLP, sem mencionar, contudo, a existência de diferentes variantes do idioma, com peculiaridades fonéticas e lexicais próprias. Tal como em *Português XXI*, as atividades propostas, baseadas sobretudo em questões de múltipla escolha ou abertas, visam à prática e à fixação cognitiva de normas gramaticais e de itens lexicais.

Do mesmo modo, o segundo tomo da obra, realizado para o conseguimento do nível limiar (B1), não sensibiliza os aprendentes ao fenómeno das variantes espaciais presentes nos territórios da CPLP, uma vez que em nenhuma unidade aparecem conteúdos desta tipologia, apesar dos diálogos e dos textos informativos selecionados nas unidades 7, 8 e 9 – *O que é que ele disse?*, *Será que ele vai chegar atrasado?* e *Para onde vão eles este ano?* – apresentarem detalhes sobre as cidades de Lisboa, Faro, Évora e Sintra, sem indicar informações ou exemplos de estruturas coloquiais ou

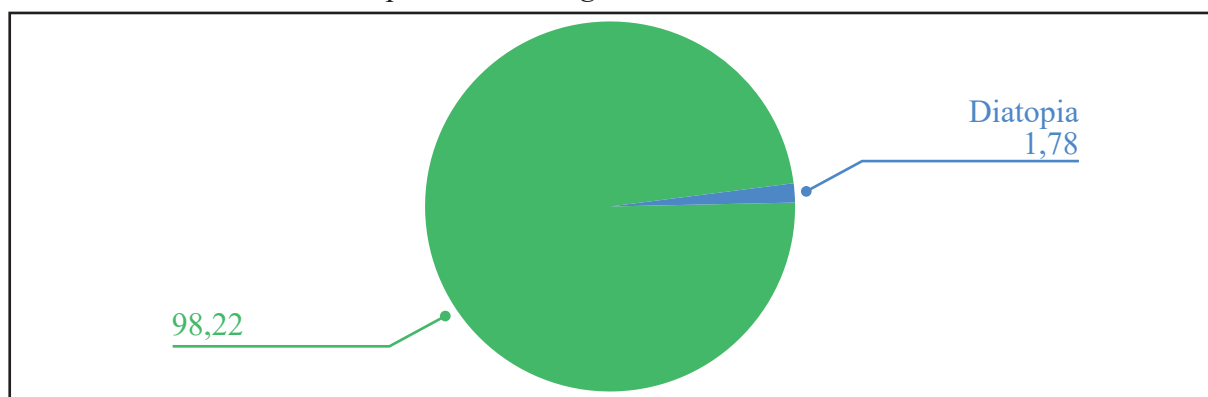
lexicais típicas, por exemplo, dos dialetos lisboeta e algarvio. Desta maneira, o aluno tem uma visão homogénea e completamente ideal do idioma falado dentro das várias regiões lusitanas, sumariamente descritas na última unidade, *Portugal*, mas sem revelar a respetiva heterogeneidade linguística.

Em seguida, assinalamos a mesma orientação didática no terceiro volume, projetado para o desenvolvimento do nível intermédio superior (B2), onde não se analisam, como nos outros tomos, assuntos diatópicos, embora o amplo número de textos informativos, sobre o turismo e as tradições culturais de Portugal – como a célebre Festa de Santo António, padroeiro de Lisboa, ou a Festa dos Tabuleiros de Tomar, em Santarém –, ofereça evidentes oportunidades de reflexão sociolinguística.

Afinal, a análise contrastiva evidenciou que unicamente o quarto volume, destinado ao consequimento do nível avançado e proficiente (C1/C2), aborda exíguos conteúdos diatópicos. Embora o tomo ofereça ao aluno uma visão global da literatura de expressão portuguesa, com excertos extraídos das obras dos autores angolanos Pepetela e José Eduardo Agualusa, do moçambicano Mia Couto, do cabo-verdiano Germano Almeida e do brasileiro Luís Fernando Veríssimo, considerando o texto literário como uma “exploração maximizada das possibilidades que a língua contém” (PEREIRA, 2001, p. 52) e propondo as tradicionais atividades de compreensão escrita e de expressão oral finalizadas à exposição dos conceitos aprendidos, não há informações quanto às particularidades fonética e lexicais da variante angolana e moçambicana. Apenas a unidade 10 – *Crónicas e outros textos* – apresenta diferenças básicas entre o português europeu e brasileiro do ponto de vista fonético, ortográfico, lexical e morfosintático por meio de uma ficha informativa e sinóptica, mas sem propor tarefas de audição para destacar as evidentes diferenças de pronúncia e de sotaque, aspetos intrínsecos da oralidade.

Em decorrência disto, num total de 56 unidades que compõem a inteira coletânea, apenas uma apresenta conteúdos diatópicos, exclusivamente em relação à variante brasileira: o 1,78% de *Português em Foco*, por conseguinte, aborda o fenómeno da variação linguística dentro do espaço lusófono, facto que parece paradoxal se confrontarmos a percentagem identificada para *Português XXI* - 11% -, cuja primeira edição foi publicada em 2004, dez anos antes desta última.

FIGURA 2 - Conteúdos diatópicos em *Português em Foco*



Fonte: Elaborada pela autora (2021)

3. SUGESTÕES PARA PROMOVER O ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO NA SALA DE AULA

Tendo em vista a colação qualitativa e quantitativa entre os dois manuais didáticos de Português Língua Estrangeira ilustrada no parágrafo anterior, que mostrou uma evidente carência de assuntos diatópicos em relação à existência de variantes e múltiplas variações do idioma lusitano, defendemos a ideia de que é imprescindível integrar os conteúdos selecionados e os textos didatizados, que representam o ponto educacional de partida de cada sessão de aprendizagem, com materiais e atividades suplementares, de molde a expor o público-alvo, durante as aulas presenciais ou telemáticas, ao efetivo emprego pragmático do português que se manifesta nos diferentes territórios lusófonos.

Com base nesta constatação e nos contributos teóricos de estudiosos como Cisotto (2006), Da Re (2013) e Ellis (2003), é oportuno, cooperando ativamente com docentes de língua-mãe portuguesa, planear as atividades com abordagens de tipo comunicativo e colaborativo baseadas na i) ação (*action-based approach*) e na ii) promoção de tarefas e competências, de maneira a fortalecer a competência estratégica e conversacional através da transposição didática de textos autênticos que, como defendem Breen (1985) e Wilkins (1976), representam materiais realizados fora do contexto de ensino por falantes de língua materna a fim de veicular conteúdos nas práticas comunicativas do dia-a-dia. Em vista disto, os recursos autênticos são fundamentais para mostrar, sobretudo do ponto de vista da oralidade, não apenas o fenómeno da variação linguística, mas também o emprego verídico de estratégias conversacionais e de itens lexicais conforme o território lusófono de referência.

Para criar situações comunicativas autênticas na sala de aula, focalizadas na compreensão e no uso, sobretudo a nível da expressão oral, de variantes e de variações diatópicas, podemos utilizar, por exemplo, os atuais auxílios multimídia que o ciberespaço disponibiliza gratuitamente, como:

i) Vídeos e gravações, acerca de assuntos socioculturais, históricos, geográficos e linguísticos, disponíveis em plataformas sociais de domínio público, hoje amplamente utilizadas por jovens, como Youtube, onde circulam recursos amadoristas, ou nos sites oficiais de estações retransmissoras de rádio e televisão, como a RTP (Rádio e Televisão Portuguesa)⁴ para o português europeu; a Rede Globo⁵ para a variante brasileira; a RTC (Rádio Televisão Cabo-verdiana)⁶, a TPA (Televisão Pública de Angola)⁷ e a TVM (Televisão de Moçambique)⁸ para as variantes africanas e a RTTL (Rádio Televisão Timor Leste)⁹ para expor os aprendentes à tipologia de português falado em Ásia;

4 <https://www.rtp.pt/>

5 <https://www.globo.com/>

6 <https://www.rtc.cv/>

7 <https://www.tpa.ao/ao/>

8 <https://www.tvm.co.mz/>

9 <http://rttlep.tl/pt/>

ii) Redes sociais, tais como Facebook, Instagram e o recente Tik Tok, cujos conteúdos, baseados na *Pic Speech*, i.e., na linguagem caracterizada pela união entre imagens, signos verbais e *emoticons* (TRINH-BOUVIER, 2015), são capazes de promover a compreensão e a memorização significativa de itens lexicais, de expressões coloquiais e de diferentes sotaques que os alunos podem praticar, por exemplo, através da atividade colaborativa do *Role Play* (KAGAN, 1994), incentivando o uso contextualizado dos atos de fala e de expressões dialetais e coloquiais;

iii) Vídeo-chat, ferramenta audiovisual que permite organizar, graças a softwares gratuitos de videoconferência – tais como Google Meet, Skype ou Zoom, protagonistas da didática a distância em época de pandemia –, sessões de conversa síncrona com falantes de língua-mãe portuguesa, como no caso dos projetos “Teletandem” (TELLES, 2015), com o fim de fortalecer as habilidades de expressão oral e as estratégias conversacionais no idioma aprendido¹⁰;

iv) O género textual da “canção” e da “publicidade”, em suporte áudio ou vídeo, recursos que permitem criar “centros de interesse” (DEWEY, 1922) e que promovem o *visual learning*, revelando ao público-alvo quer aspetos socioculturais dos territórios lusófonos, quer estruturas verbais em perspetiva sociolinguística.

O emprego destes recursos durante as sessões de aprendizagem, baseadas no enfoque comunicativo e sociolinguístico por tarefas e por competências, pode estimular, no nosso parecer, a interiorização na Memória Enciclopédica de estruturas linguísticas relacionadas com a heterogénea dimensão diatópica da língua portuguesa, indo além da norma culta apresentada nos manuais disponibilizados e desconstruindo, desta feita, o mito da unidade linguística (BAGNO, 2007a).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos o estudo aqui apresentado, é possível afirmar que os dois manuais analisados – *Português XXI* e *Português em Foco* – tratam parcamente a dimensão da variação diatópica e das variantes da língua portuguesa nas tarefas propostas a partir da análise dos géneros textuais apresentados, autênticos ou adaptados, embora haja em todas as unidades, como salientámos anteriormente, elementos que permitiriam chamar a atenção para o poliédrico carácter sociopragmático da língua portuguesa dentro dos diferentes territórios que fazem parte da CPLP. De facto, pelo que se percorreu ao longo deste trabalho, os manuais didáticos de Português Língua Estrangeira

¹⁰ O projeto “Teletandem” foi por nós experimentado durante o ano letivo 2020-2021, graças à parceria entre a Università per Stranieri di Siena (Itália) e a Universidade Federal do Ceará (Brasil), com sessões de vídeo-chat semanais, através da plataforma Google Meet, entre aprendentes italianos e brasileiros dos cursos de licenciatura, experiência que permitiu aos nossos estudantes entrarem em contacto, no âmbito da oralidade, com expressões coloquiais, estruturas conversacionais e itens lexicais de alguns dialetos brasileiros, nomeadamente com o cearense.

mostram uma visão completamente homogênea e abstrata do idioma, que desconsidera, como antecipamos na parte introdutória, a natureza mutável da *parole* de cada falante, destinada a mudar diacronicamente consoante o contexto geográfico e social de referência.

O objetivo deste contributo consiste, por conseguinte, em reduzir o vazio investigativo em relação ao âmbito da Sociolinguística Educacional, ampliando este horizonte de observação quanto às estratégias pedagógicas e aos recursos textuais a empregar para o ensino do Português como Língua Estrangeira. Para estimular o desenvolvimento de todas as habilidades da Competência Comunicativa e a criatividade semiótica, tanto na escrita como na oralidade, os docentes devem considerar, na nossa opinião, quer a norma padrão, através das atividades propostas nos manuais, quer as variedades “não-padrão” (BAGNO, 2007a, p. 16), graças aos materiais autênticos disponíveis no ciberespaço, que refletem o “uso vivo e verdadeiro da língua” (BAGNO, 2007a, p. 34). Desta maneira, podemos promover uma visão mais empírica do idioma ensinado, considerando as manifestações diatópicas e diastráticas do português não como estruturas errôneas que fogem aos cânones normativos, mas como uma mais-valia que enriquece a bagagem linguística e sociodiscursiva dos aprendentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.
- AUSUBEL, D. P. *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton, 1963.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007a.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007b.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BALBONI, P. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università, 2002.
- BERRUTO, G. *La variabilità sociale della lingua*. Torino: Loescher, 1980.
- BERRUTO, G.; BERETTA, M. *Lezioni di sociolinguistica e linguistica applicata*. Napoli: Liguori, 1977.
- BERRUTO, G. *Fondamenti di sociolinguistica*. Bari: Laterza, 1995.
- BERRUTO, G.; CERRUTI, M. *La linguistica. Un corso introduttivo*. Torino: UTET Università, 2011.
- BORTOLOZZO, R. S.; MACEDO-KARIM, J. Variação linguística no livro didático de língua portuguesa: um olhar perante a concepção sociolinguística. *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, Cáceres, MT, v. 9, n. 1, p. 115-126, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1441>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BREEN, M. P. Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*, Oxford, UK, v. 6, n. 1, p. 60-70, 1985.
- CARVALHO, C. S. Conhecimento (socio)linguístico, livro didático e ensino de português. *Revista Tabuleiro de Letras*, Salvador, v. 12, n. 3, p. 35-50, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5565>. Acesso em: 20 fev. 2021.

- CISOTTO, L. *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci, 2006.
- COELHO, L.; OLIVEIRA, C. *Português em Foco 1*. Níveis A1/A2. Lisboa: Lidel, 2015.
- COELHO, L.; OLIVEIRA, C. *Português em Foco 2*. Nível B1. Lisboa: Lidel, 2017.
- COELHO, L.; OLIVEIRA, C. *Português em Foco 3*. Nível B2. Lisboa: Lidel, 2018.
- COELHO, L.; OLIVEIRA, C. *Português em Foco 4*. Níveis C1/C2. Lisboa: Lidel, 2019.
- COOK, G. *Applied linguistics*. 2nd ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.
- DA RE, F. *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Torino: Pearson, 2013.
- DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *Handbook of applied linguistics*. Oxford, UK: Blackwell, 2004.
- DEWEY, J. *Human nature and conduct: an introduction to socialpsychology*. New York: Henry Holt and Company, 1922.
- DE ROSA, G. L. Sottotitolare «Arena» e «Cine Holiúdy» ovvero la traduzione audiovisiva dalla prospettiva sociolinguistica. *Rivista di Studi Portoghesi e Brasiliani*, Pisa, n. 15, p. 57-68, 2013.
- DE ROSA, G. L. A tradução audiovisual aplicada ao ensino de português. In: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *O todo da língua: teoria e prática do ensino de português*. São Paulo: Parábola, 2017, p. 59-74.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. Edinburgh: University of Edinburgh, 1956.
- HAVELOCK, E. A. *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*. 2. ed. Bari: Laterza, 1995.
- HYMES, D. Sociolinguistics and the ethnography of speaking. In: ARDENER, E. (Ed.). *Social anthropology and language*. Abingdon, UK: Routledge, 1971, p. 47-93.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). *Sociolinguistics*. London: Penguin, 1972, p. 269-293.
- KAGAN, S. *Cooperative learning*. 2. ed. San Clemente, CA: Kagan Publishing, 1994.

LABOV, W. *Sociolinguistic pattern*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford, UK: Blackwell, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (Eds.) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, p. 11-24.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

MIONI, A. Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione. In: BENINCÀ, P.; PELLEGRINI, G. B. (Eds.). *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*. V. 1. Pisa: Pacini, 1983, p. 495-517.

MCCARTHY, M. *Issues in applied linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

MULINACCI, R. I sommersi e i salvabili. Per una didattica della grammatica del portoghese “adulto”. In: GRAZIANI, M. (Ed.). *Un incontro lusofono plurale di lingue, letterature, storie, culture*. Firenze: Firenze University Press, 2018, p. 215-223. Disponível em: https://media.fupress.com/files/pdf/24/3551/3551_17540. Acesso em: 20 fev. 2021.

PEREIRA, M. L. A. Os textos literários na aula de português língua estrangeira ou a necessária invenção da estranheza em didática das línguas. *Cadernos de Português Língua Estrangeira*, Aveiro, n. 1, p. 45-62, 2001.

PIPPA, S. Em direção à língua ‘autêntica’: a variação linguística na didática do português brasileiro na Itália. *Rivista di Studi Portoghesi e Brasiliani*, Pisa/Roma, n. XIX, p. 117-125, 2017.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, A. S. Sociolinguística cognitiva e o estudo da convergência/divergência entre o português europeu e o português brasileiro. *Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1 e 2, p. 33-47, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25230>. Acesso em: 17 maio 2021.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

TAVARES, A. *Português XXI*. Nível A1. 4. ed. Lisboa: Lidel, 2018.

TAVARES, A. *Português XXI*. Nível A2. 4. ed. Lisboa: Lidel, 2018.

TAVARES, A. *Português XXI*. Nível B1. 4. ed. Lisboa: Lidel, 2018.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: resources and strategies. *Revista Delta*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v31n3/1678-460X-delta-31-03-00603.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

TRINH-BOUVIER, T. *Parlez-vous pic speech? La nouvelle langue des générations y et z*. Annecy-le-Vieux: Editions Kawa, 2015.

TURATO, E. R. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In: GRUBITS, S.; NORIEGA, J. A. V. (Eds.). *Método qualitativo: epistemologia, complementariedades e campos de aplicação*. São Paulo: Vetor Editora, 2004, p. 17-51.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. Empirical foundations for a theory of language change. In: WINFRED P. L.; YAKOV, M. (Eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin, TX: University of Texas Press, 1968, p. 95-195.

WERLICH, E. *Typologie der texte; entwurf eines textlinguistischen modells zur grundlegung einer textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1975.

WIDDOWSON, H. *Teaching language as a communication*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1978.

WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1976.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2015.

■