

Variação e Ensino de Língua Portuguesa (L1): a formação docente

Variation and Portuguese L1 Teaching: teacher education

Eliane Nowinski da Rosa¹

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

elianenowinski@gmail.com

RESUMO: Já que os documentos oficiais brasileiros recomendam a inclusão da variação no currículo de língua portuguesa (L1), este estudo busca investigar se os cursos de Graduação em Letras/Português, no Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, apresentam disciplinas específicas na área de ensino de variação em suas matrizes curriculares. Os resultados deste estudo demonstram que a maioria desses cursos não oferece disciplinas específicas na referida área. Considerando que a variação é um fenômeno inerente à gramática de qualquer língua, espera-se que este trabalho sirva para instigar instituições de ensino superior a refletir acerca da importância de se ofertar disciplinas específicas na área de “variação e ensino” para que os futuros professores de língua portuguesa (L1) se sintam mais confiantes e preparados para tratar a variação de forma pedagógica em seu contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística. Ensino. Língua portuguesa. Formação docente.

ABSTRACT: Since the Brazilian official documents recommend the inclusion of linguistic variation in Portuguese L1 curriculum, this study seeks to investigate if undergraduate courses in Letters/Portuguese, in the State of Rio Grande do Sul/Brazil, present specific subjects in the field of language variation teaching in their curriculum. Findings have demonstrated that most of these courses do not offer specific subjects related to field under discussion. Taking into account that variation is an inherent phenomenon to the grammar of any language, we expect that this paper serves to stimulate higher education institutions to reflect on the importance of offering specific subjects in the field of “variation and teaching” so that future Portuguese L1 teachers may feel confident and prepared to treat variation pedagogically in their educational setting.

KEYWORDS: Linguistic variation. Teaching. Portuguese language. Teacher education.

1 Introdução

Ao longo das últimas décadas, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas no campo da Sociolinguística com o intuito de demonstrar que a língua é um sistema heterogêneo, cuja natureza aparentemente caótica segue uma regularidade e, mais, que a variação e a mudança podem ser sistematizadas. Nas palavras de Labov (2008), a variação se trata de duas ou mais formas de se referir a uma mesma coisa. Beckner *et al.* (2009) acrescentam dizendo que a variação pode suceder em qualquer língua, em todos os níveis da gramática (fonética/fonologia,

¹ Mestre em Letras - Fonologia e Morfologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

morfologia, semântica, pragmática, sintaxe, léxico), em todas as variedades de uma língua, em todos os estilos, dialetos, registros escritos, em cada indivíduo e, inclusive, na mesma sentença de um mesmo discurso. Por conta disso, Labov (2008) entende que a variação possibilita diferenciar indivíduos, grupos, comunidades, estados e nações. Nesse caso, graças a ser um fenômeno inerente à gramática, a qual é adquirida pelo falante ao longo de sua vida (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006), a Sociolinguística prevê que as escolhas linguísticas dos falantes são influenciadas pelo contexto sociocultural, no qual se encontram inseridos. Daí a relevância de o aprendiz compreender como a estrutura de sua língua materna (L1) funciona e se organiza para fins de comunicação e interação social.

Partindo da premissa de que dominar as variedades padrão e não padrão da língua portuguesa (L1) pode propiciar uma interação comunicativa bem-sucedida, o esperado é que os professores estejam preparados para trabalhar questões concernentes à variação e ao preconceito linguístico em sala de aula a fim de desestimular o preconceito linguístico tão presente em nossa sociedade e ajudar seus aprendizes a fazer uso da língua alvo segundo o contexto sócio-político-cultural em que estão inseridos de modo que possam alcançar seus objetivos pessoais, profissionais, acadêmicos e sociais. Entretanto, ao examinar, a grade curricular dos cursos de Graduação em Letras/Português de instituições de ensino superior gaúchas, notou-se que a maioria deles não apresenta disciplinas voltadas especificamente à área de variação e ensino. Em vista disso e da riqueza de sotaques e dialetos que formam o português brasileiro, o presente estudo se propõe a estimular uma reflexão acerca da necessidade e da relevância de se incluir disciplinas direcionadas ao ensino de variação na grade curricular dos cursos de graduação em Letras/Português não somente no Rio Grande do Sul, mas em outras regiões do Brasil. Com isso, espera-se contribuir para o aprimoramento da prática docente de futuros professores de língua portuguesa como L1.

2 A Importância da Variação na Aula de Português (L1)

No entendimento de Larsen-Freeman e Cameron (2008), a língua é um sistema complexo e dinâmico, que se encontra em constante transformação pelo uso. Cabe lembrar que, em virtude dessa contínua adaptação e modificação, a língua se torna suscetível a sofrer processos de variação e mudança linguística ao longo do tempo, cuja finalidade é suprir as necessidades comunicativas de seus falantes. Segundo Beckner *et al.* (2009, p. 2),

[a] língua tem uma função fundamentalmente social. Processos de interação humana, junto com processos cognitivos de domínio geral, moldam a estrutura e o conhecimento da língua. Pesquisas recentes, oriundas de uma variedade de disciplinas nas ciências cognitivas, têm demonstrado que padrões de uso afetam fortemente o modo como a língua é adquirida, estruturada, organizada no nível da cognição e muda ao longo do tempo. No entanto, há evidências crescentes de que processos de aquisição da linguagem, uso e mudança não são independentes um do outro, mas facetas do mesmo sistema.²

Para os linguistas cognitivos (LANGACKER, 1987, 2013, 2015; LAKOFF, 1987, 1993; TAYLOR, 2002), as habilidades cognitivas requeridas para a linguagem são semelhantes às utilizadas em outras tarefas cognitivas, o que enseja assumir que a linguagem corresponde a uma faceta da cognição humana. Uma vez que a linguagem faz parte da cognição humana e esta se fundamenta em processos cognitivos, socioculturais e interacionais, Langacker (2008, 2013) defende que a estrutura da língua nada mais é do que um produto da cognição e da interação social. Portanto, é unicamente por meio da interação, dentro um contexto sociocultural, que a linguagem e a cognição logram se desenvolver (LANGACKER, 2015). Isso indica que sem a atividade cognitiva dos indivíduos, não há interação social, mas sem tal interação, nem a linguagem, nem a cognição de nível mais alto podem se desenvolver (LANGACKER, 2012). Então, por ser aprendida e utilizada em meio a um contexto social e discursivo, a língua passa ser considerada oriunda não apenas de natureza cognitiva, mas também de natureza sociocultural (LANGACKER, 2013, 2017). Em termos langackerianos, pode-se asseverar que a língua se manifesta como uma construção mental e sociocultural.

Quanto à aprendizagem de uma língua, Achard (2018) explica que o conjunto de unidades convencionalizadas que formará o sistema linguístico de uma pessoa, é aprendido gradativamente a partir do contexto social e linguístico de eventos de uso específicos, no qual esse falante ouve e participa. Isso aponta que as unidades que compõem a gramática mental ou o conhecimento linguístico de um falante são abstraídas de instâncias de uso real da língua. Por essa razão, Langacker (1968) conclui que a língua que a criança aprende depende completamente do seu modelo, quer dizer, do repertório linguístico daqueles com quem ela

² Tradução da autora para: “[l]anguage has a fundamentally social function. Processes of human interaction along with domain-general cognitive processes shape the structure and knowledge of language. Recent research across a variety of disciplines in the cognitive sciences has demonstrated that patterns of use strongly affect how language is acquired, is structured, is organized in cognition, and changes over time. However, there is mounting evidence that processes of language acquisition, use, and change are not independent of one another but are facets of the same system”.

aprende a falar, permitindo inferir que as crianças “absorvem” o *input* linguístico durante a interação social e que é a partir dessa “alimentação” que elas começam a construir a sua própria gramática da língua alvo. Todavia, é pertinente sublinhar que

[a] aquisição nunca é realmente completa, porque o sistema que a pessoa adquire continua a ser refinado, ajustado e ampliado por toda a vida linguística. Essas adaptações também são realizadas através da interação sociocultural, e são, portanto, coordenadas até certo ponto entre indivíduos que interagem uns com os outros (LANGACKER, 2013, p. 218).³

Em face disso, torna-se ponderável admitir que aprendizagem de uma língua se refere a um processo que se desenvolve a partir da perspectiva de ambos, falante e ouvinte, via interação sociocultural, além de envolver a cognição e a interação com o mundo ao nosso redor por meio de nosso cérebro e corpo (JOHNSON, 1987; LAKOFF, 1987, 2018).

Visto ser por intermédio de eventos interativos, em contextos sociais, que a estrutura da língua é adquirida, mantida e modificada (LANGACKER, 2008, 2015), postula-se que a variação faz parte do processo de aprendizagem de uma língua e, por isso, merece ser trabalhada em contexto de sala de aula. Ademais, há outra razão para se incluir conteúdos relacionados com a variação linguística no currículo de língua: em algum momento, a variação pode exercer algum tipo de influência na vida de um indivíduo. Isso significa que, independentemente de local em que estiver ou da idade que possuir, todo e qualquer ser humano estará sujeito a ter seu uso da língua posto à prova por outro falante, seja este um familiar, um vizinho, um amigo, um professor, um entrevistador de emprego ou um chefe, por exemplo. A fim de lidar com isso de maneira satisfatória, Crystal (1999) explica que os falantes precisam da confiança que emana da consciência daquilo que está acontecendo com a língua. E para que o usuário possa adquirir essa confiança, é fundamental, na opinião do linguista, adotar um currículo linguisticamente informado, uma vez que este pode viabilizar a compreensão do mundo linguístico caótico e multifacetado que nos rodeia. Nas palavras de Crystal (1999, p. 99),

[u]m currículo de língua consciente, centrado em uma perspectiva variacionista dinâmica, é o único modo que conheço para enfrentar os elementos linguisticamente

³ Tradução da autora para: “[a]cquisition is never really completed, for the system a person acquires continues to be refined, adjusted, and extended throughout linguistic life. These adaptations as well are effected through sociocultural interaction, and are thus coordinated to some extent among individuals who interact with one another”.

intransigentes no mundo com maior confiança. O currículo não faz os problemas irem embora, mas oferece, aos alunos, um meio para chegar a um acordo com eles.⁴

Na percepção de Crystal (2010), a escola deve preparar o aprendiz para dominar tanto a gramática de rua (*street grammar*), quanto a de sala de aula (*classroom grammar*), porque esse conhecimento lhe auxiliará a enfrentar qualquer tipo de situação cotidiana e o controle de tais gramáticas possibilitará transitar de maneira inteligente por todos os contextos de uso dessa língua. Por conseguinte, ao disponibilizar um ensino de língua que abarque as variedades padrão e não padrão, o aluno tem a chance de aprender a se comunicar conforme o meio em que se encontra inserido. Com isso, ele passa se sentir mais confiante, amparado e seguro para utilizar a língua escrita e/ou oral em consonância com seus interesses linguísticos e socioculturais.

Vale ressaltar que, além de empoderar o aprendiz para saber usar a língua para fins de comunicação e interação social em situações de seu uso real, cabe ainda ao professor e à escola transformar a sala de aula em um ambiente de reflexão acerca de questões voltadas ao respeito e à valorização da diversidade linguística para que isso sirva de ferramenta para amenizar o preconceito linguístico existente em nossa sociedade, a qual costuma discriminar e/ou excluir aquele que exhibe uma fala que não se enquadra nos padrões por ela estabelecidos como “certo/culto”. Em suma, o grande desafio, para escola e professor, é saber como tratar a variação em sala de aula de forma pedagógica, pois vivemos em

[...] uma sociedade que ainda não reconheceu sua complexa cara linguística e, como resultado da profunda divisão socioeconômica que caracterizou historicamente sua formação (uma sociedade que foi, por trezentos anos escravocrata), ainda discrimina, fortemente pela língua, os grupos socioeconômicos que recebem as menores parcelas de renda nacional (FARACO; ZILLES, 2015, p. 8).

Embora seja unânime a ideia que o ensino de língua requer ser pautado em uma variedade modelo, a qual sirva como veículo para ensinar a ler, escrever e falar de forma eficiente, sabe-se que, quanto mais conhecimento o aluno tiver sobre os diferentes sotaques e variedades que compõem a sua L1, mais instrutivo se tornará seu ensino. À vista disso, existe outro grande desafio a ser superado, por professores e escolas, que é o de repensar os moldes tradicionais de

⁴ Tradução da autora para: “[a] language-aware curriculum, centered on a dynamic, variationist perspective, is the only way I know to enable to face up to the linguistically intransigent elements in the world with greater confidence. The curriculum doesn’t make the problems go away, but it does give students a means of coming to terms with them”.

ensino-aprendizagem da L1. Para tanto, é fundamental romper com pedagogias, ideologias e políticas educacionais que advogam em favor de uma concepção monolítica da língua portuguesa e que renegam a pluralidade dos contextos socioculturais de uso dessa língua. Como bem destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 31),

[n]o ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Segundo Faraco (2015), vivemos em ambiente sociolinguístico heterogêneo, no qual é possível observar as mais diversas variedades da língua, tais como: expressões linguísticas utilizadas por idosos, jovens e crianças; variedades cultas do rádio e televisão; variedades da igreja, local de trabalho, clubes sociais, entre outras. Por esse motivo, o aprendiz necessita ser orientado pela escola para transitar nas variadas situações de uso real de sua língua materna, conforme recomendam os documentos oficiais brasileiros.

Nesse sentido, considerando que o conhecimento linguístico de um falante é construído com base em suas experiências e interações socioculturais com outros indivíduos (LANGACKER, 1987, 2017), o ideal não é somente trabalhar a variação na aula de língua materna. É substancial ainda promover discussões com o intuito de desconstruir a dicotomia entre o falar culto e o falar inculto e a desestimular o preconceito linguístico entre os indivíduos, além de oportunizar uma formação docente apropriada com vistas à constituição de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011), os professores precisam desenvolver, em seus estudantes, uma consciência de questões políticas voltadas ao uso da língua, porque a meta não deve ser meramente ensinar a língua como um veículo neutro de expressão de significado, mas sim como um instrumento de poder que outorga uma participação igualitária e ativa na sociedade. Em síntese, a variação faz parte da aprendizagem de um idioma e merece fazer parte dos conteúdos programáticos da aula de língua.

3 Metodologia

A fim de realizar esta pesquisa, foi imprescindível seguir algumas etapas. Em um primeiro momento, acessaram-se as páginas dos cursos de Graduação em Letras/Português de instituições públicas e privadas de ensino superior, pertencentes ao Estado do Rio Grande do Sul, para coletar suas matrizes curriculares. Em seguida, partiu-se para a leitura de tais grades curriculares com o propósito de averiguar se os referidos cursos exibiam alguma disciplina voltada para a área de variação linguística e ensino. Foram examinados os currículos de 08 instituições públicas e 24 privadas, perfazendo um total de 32 instituições de ensino superior. Após esta etapa, iniciou-se a transcrição e codificação dos resultados obtidos nessa análise. Por fim, partiu-se para a interpretação desses resultados, os quais foram gerados nas análises quantitativa e qualitativa. Como base nisso, foi possível alcançar os objetivos que instigaram o desenvolvimento deste trabalho.

A escolha pela abordagem de pesquisa quali-quantitativa se deve a dois fatores principais. Primeiro, os métodos de pesquisa qualitativa são fundamentalmente de caráter descritivo e inferencial, conseqüentemente, o foco principal do método qualitativo é no tipo de evidência que viabilizará alcançar a compreensão e as prováveis explicações para o fenômeno sob investigação. Conseqüentemente, toda a evidência possui seu valor (GUILLHAM, 2010). Quanto ao caráter quantitativo, este enseja encontrar respostas para questões de pesquisa a partir de uma gama de evidências (YIN, 2001). Enfim, a pesquisa qualitativa e a quantitativa são complementares, ensejando uma análise mais minuciosa dos dados coletados.

4 Apresentação e Discussão dos Resultados

Além de propiciar um outro olhar para as investigações de cunho linguístico, os estudos sociolinguistas também passaram a exercer forte influência no âmbito educacional. A esse respeito, Bagno (2008, p. 10) comenta que “[o] reconhecimento da variação linguística em sua estreita correlação com a heterogeneidade social tem redirecionado as concepções de língua e de ensino de língua nas diretrizes oficiais e na prática pedagógica em sala de aula”. Posto que as línguas são moldadas em conformidade com as necessidades comunicativas de seus falantes, não faz mais sentido a “excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras

de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão” (BRASIL, 1998, p. 18).

Embora a Sociolinguística tenha mudado o paradigma a respeito da compreensão da linguagem desde meados da década de 50, foi apenas a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) que a abordagem da variação linguística passou a ser reconhecida e recomendada no contexto educacional brasileiro. No trecho a seguir, observa-se que os documentos oficiais buscam valorizar os diferentes sotaques e dialetos que constituem a língua portuguesa:

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em Língua Portuguesa está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades [...] O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua (BRASIL, 1998, p. 29).

Com isso, verifica-se que, desde fins da década de 90, há uma preocupação, por parte do Ministério da Educação, em incluir a variação nos conteúdos programáticos da língua portuguesa, além de fomentar o respeito à diversidade linguística existente no Brasil. Alinhando-se a esse pensamento, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) igualmente aconselha a focar a variação nos conteúdos de língua portuguesa (L1). Por exemplo, no quadro referente a todos os campos dos conhecimentos linguísticos, melhor dizendo, na seção “variação linguística” (BRASIL, 2018, p. 83), o documento pressupõe que a aula de português possibilite:

* conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.

* discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.

Cabe ressaltar ainda que essa recomendação também vale para o Ensino Médio. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 494), o esperado é que, ao final do ensino médio, os estudantes estejam preparados para compreender “[...] as línguas e seu funcionamento como

fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos”. Isso indica que a variação linguística é um tema que faz parte do conteúdo programático de língua portuguesa (L1) desde o Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio.

Tendo em mente que os documentos oficiais defendem a inserção da variação no currículo de língua portuguesa (L1) e que o professor necessita estar qualificado para trabalhar com esse assunto em sua sala de aula, o presente estudo buscou averiguar como estaria a situação do oferecimento de disciplinas específicas voltadas à área de variação e ensino nos cursos de Graduação em Letras/Português no Estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, foi essencial investigar a grade curricular de cursos oriundos de instituições de ensino superior públicas e privadas.

No que tange às 08 instituições de ensino superior públicas analisadas, os dados obtidos possibilitaram apurar, inicialmente, que 07 instituições possuem curso de Letras/Português. Em um segundo momento, os dados revelaram que apenas 03 cursos ofertam alguma disciplina direcionada ao ensino de variação, enquanto 04 cursos não oferecem nenhuma disciplina, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1. Matriz Curricular dos Cursos de Instituições Públicas

Universidade	Possui	Não Possui
UNIPAMPA	x	
UFSM		x
IFRS		x ⁵
UERGS		x ⁶
UFFS ⁷	-	-
FURG	x	
UFRGS		x ⁸
UFPEL	x ⁹	
Total	03	04

Fonte: A autora.

⁵ Possui apenas a disciplina “*Sociolinguística*”.

⁶ Possui apenas a disciplina “*Sociolinguística*”.

⁷ Não possui o curso Letras/Português.

⁸ Possui apenas a disciplina “*Teoria da Variação*” como eletiva.

⁹ Possui a disciplina “*Sociolinguística Educacional*” como eletiva.

Quanto às 24 instituições de ensino superior privadas analisadas, os dados obtidos permitiram constatar, em um primeiro momento, que 18 instituições possuem o curso Letras/Português. Em um segundo momento, os dados deixam transparecer que somente 03 cursos oferecem alguma disciplina voltada ao ensino da variação, ao passo que 15 cursos não ofertam nenhuma disciplina, como indica a Tabela 2.

Tabela 2. Matriz Curricular dos Cursos de Instituições Privadas

Universidade	Possui	Não Possui
URCAMP		X
UPF	-	-
UNIVATES	x	
UNISINOS	x	
UNISC		X
CNEC ¹⁰		x ¹¹
URI ¹²		X
UNIRITTER		X
UNILASALLE		X
UNIJUI	x	
UNIASSELVI		x ¹³
ULBRA		x ¹⁴
UCPEL		X
ESTÁCIO		X
FEEVALE		x ¹⁵
UCS		X
IPA	-	-
FISJT ¹⁶	-	-
FACCAT		X
PUCRS		x ¹⁷
ISEI ¹⁸		X
UFN ¹⁹	-	-
UNICRUZ	-	-
UNINTER ²⁰	-	-
Total	03	15

Fonte: A autora.

¹⁰ Centro Universitário Cenecista.

¹¹ Possui apenas a disciplina “Sociolinguística”.

¹² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

¹³ O curso Letras/Português está disponível como segunda licenciatura.

¹⁴ Possui apenas a disciplina “Sociolinguística”.

¹⁵ Possui apenas a disciplina “Sociolinguística”.

¹⁶ Faculdades Integradas São Judas Tadeu.

¹⁷ Possui apenas a disciplina “Sociolinguística”.

¹⁸ Instituto Superior de Educação Ivoti.

¹⁹ Universidade Franciscana.

²⁰ A grade curricular não está disponível no *site* do curso.

Com base na análise dos dados resultantes, tornou-se possível concluir que a maioria dos cursos de Letras/Português, no Estado do Rio Grande do Sul, não apresentam disciplinas específicas dedicadas à área de variação e ensino em suas matrizes curriculares. Haja vista que os documentos oficiais propõem que os professores trabalhem a variação em contexto de sala de aula desde o final da década de 90, o previsto seria que os cursos de Graduação, em Letras/Português, gaúchos estivessem oferecendo disciplinas específicas na área em discussão. Essas evidências induzem a crer que seria interessante ofertar disciplinas dessa natureza em função de ser o papel do professor orientar seu aprendiz para respeitar e valorizar os diferentes usos e usuários do português como L1.

Já que “a língua é [...] uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita” (BAGNO, 2007, p. 36) e que, graças a sua natureza dinâmica, ela está passível de sofrer variações e mudanças para suprir as necessidades de seus usuários, presume-se que cabe a universidade e demais instituições de ensino superior oportunizar uma formação docente inicial com vistas a capacitar o futuro professor para saber como tratar a variação pedagogicamente e lidar com questões como, por exemplo, identidade linguística e preconceito linguístico em seu ambiente educacional, objetivando à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Dito isso, espera-se que os dados apresentados, neste trabalho, sirvam para estimular uma reflexão acerca da necessidade e da importância de se viabilizar a oferta de disciplinas específicas direcionadas ao ensino de variação na formação do professor de português como língua materna. Com isso, espera-se ainda fomentar o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas ao ensino de variação no âmbito do ensino superior.

5 Considerações Finais

Dado o reconhecimento da relevância de se incluir a variação linguística nos conteúdos programáticos de língua portuguesa (L1) por parte dos documentos oficiais, este estudo buscou investigar se os cursos de Graduação em Letras/Português, oriundos de instituições públicas e privadas de ensino superior gaúchas, estariam oferecendo disciplinas relacionadas com essa temática. Os resultados revelaram que, dentre os cursos analisados, a maioria deles não exibe disciplinas específicas direcionadas ao ensino da variação em suas matrizes curriculares. Isso indica uma situação bastante preocupante, posto que o preconceito linguístico permanece

fortemente operante em nossa sociedade e há uma necessidade de se capacitar o aprendiz de língua portuguesa para transitar de modo bem-sucedido pelas diferentes situações de uso real de sua L1.

Dito isso, infere-se que a inclusão de disciplinas específicas na área de variação e ensino, na matriz curricular dos cursos de Letras/Português, pode trazer contribuições para a formação do futuro professor de língua portuguesa (L1), o qual se sentirá mais confiante, preparado e munido de ferramentas linguísticas e teórico-didáticas para lidar com a realidade heterogênea do idioma alvo e promover a erradicação do preconceito linguístico em âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Michel. Teaching usage and concepts: toward a cognitive pedagogical grammar. In: TYLER, Andrea; HUANG, Lihong; JAN, Hana (ed.). **What is applied cognitive linguistics?: answers from current SLA research**. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2018, p. 37-61.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

BECKNER, Clay; ELLIS, Nick C.; BLYTHE, Richard; HOLLAND, John; BYBEE, Joan; KE, Jynyun; CHRISTIANSEN, Morten H.; LARSEN-FREEMAN, Diane; CROFT, William; SCHOENEMANN, Tom. Language is a Complex Adaptive System - Position Paper. **Language Learning**, v. 59, supl. 1, p. 1-26, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acessado em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 10 out. 2020.

CRYSTAL, David. **A little book of language**. Sydney: University of New South Wales Press Ltd, 2010.

_____. From out in the left field? that's not cricket: finding a focus for language curriculum. In: WHEELER, R. S. (ed.). **The workings of language: from prescriptions to perspectives**. Westport: Praeger, 1999, p. 91-105.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-29.

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

GUILLHAM, Bill. **Case study research methods**. London/New York: Bloomsbury Publishing, 2010.

JOHNSON, Mark. **The body in the mind**. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAKOFF, George. Cognitive phonology. In: GOLDSMITH, John (ed.). **The last phonological rule: reflections on constraints and derivations**. Chicago/London: University of Chicago Press, 1993, p. 117-145.

_____. **Ten lectures on cognitive linguistics**. Leiden/Boston: Brill, 2018.

_____. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LANGACKER, Ronald W. Cognitive grammar. In: HEINE, Bernd; NARROG, Heiko (ed.). **The oxford handbook of linguistics analysis**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015, p. 99-120.

_____. **Cognitive grammar: a basic introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.

_____. **Essentials of cognitive grammar**. New York: Oxford University Press, 2013.

_____. Interactive cognition: toward a unified account of structure, processing, and discourse. **International Journal of Cognitive Linguistics**, v. 3, n. 2, p. 95-125, 2012.

_____. **Language and its structure: some fundamental linguistic concepts**. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.

_____. **Ten lectures on the elaboration of cognitive grammar**. Leiden: BRILL, 2017.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

TAYLOR, John R. **Cognitive grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

WIENREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.