

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL
(Introducción / Resumen / Conclusiones)

La pluralidad normativa brasileña en la enseñanza del portugués como lengua
extranjera: la variable objeto directo anafórico de 3ª persona

Miley Antonia Almeida Guimarães

Salamanca
2022

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE FILOLOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN LENGUAS MODERNAS

Departamento de Filología Moderna
Área de Filología Gallega y Portuguesa



TESIS DOCTORAL

(Introducción / Resumen / Conclusiones)

La pluralidad normativa brasileña en la enseñanza del portugués como lengua
extranjera: la variable objeto directo anafórico de 3ª persona

Autora:

Miley Antonia Almeida Guimarães

Directora:

Ana María García Martín

Salamanca
febrero, 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
RESUMEN DE LOS CAPÍTULOS	7
1. DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE <i>NORMA</i> A LA SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN	7
1.1 Aclarando conceptos y revisitando la sociohistoria del portugués brasileño	7
1.2 La sociolingüística aplicada a la educación	9
2. EL OBJETO DIRECTO ANAFÓRICO DE 3ª PERSONA EN PB.....	13
3. ANÁLISIS DE RECURSOS DIDÁCTICOS DE PLE EN LA VARIEDAD BRASILEÑA.....	15
4. PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE PLE.....	19
CONCLUSIONES	22
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

INTRODUCCIÓN

La principal motivación para la elección del tema que constituye esta tesis doctoral surgió de las inquietudes de su autora, profesora de portugués como lengua extranjera (PLE)¹, al tener que lidiar en su práctica cotidiana en el aula con la significativa distancia entre lo prescrito por la gramática normativa de perfil tradicional y la realidad lingüística brasileña. Al fin y al cabo, ¿cuál(es) sería(n) la(s) norma(s) pertinente(s) para la enseñanza del portugués hablado y escrito en Brasil (PB), considerando su pertenencia a una sociedad con un alto grado de estratificación socioeconómica y cultural, que se refleja en la lengua y, en cierta medida, es por ella perpetuado? También resulta de la necesidad de aplicar los conocimientos teóricos y metodológicos derivados del tratamiento actual de los estudios gramaticales en Brasil a la práctica en el aula, yendo, por lo tanto, a contracorriente de la sobrevaloración de formalizaciones abstractas en detrimento de su aplicabilidad.

En la lingüística brasileña, ya son varios los estudios que correlacionan los fenómenos de variación y cambio lingüístico con factores, sobre todo, de orden sociocultural (Bagno, 2000, 2011; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Callou, 2008; Cyranka, 2015, 2016; Faraco, 2004, 2008, 2015a, 2015b; Faraco & Zilles, 2015; Lucchesi, 1994, 2004, 2015, entre otros). A este respecto, conviene retomar aquí la conocida afirmación de Teyssier (1997)² de que

las divisiones dialectales en Brasil son menos geográficas que socioculturales. Las diferencias en las formas de hablar son mayores, en un lugar determinado, entre una persona culta y su vecino analfabeto, que entre dos brasileños del mismo nivel cultural procedentes de dos regiones distintas una de la otra. (p. 98)

Habría, por lo tanto, una mayor proximidad entre los usos lingüísticos de las personas escolarizadas de distintas regiones del extenso territorio brasileño que entre las educadas y sus conterráneos de baja o nula escolarización. Sin embargo, la complejidad del panorama sociolingüístico del país va más allá de lo mencionado en el extracto tomado de Teyssier.

A la diversidad vinculada a un mayor o menor nivel de escolarización, se añade una distancia considerable en Brasil entre lo que se denomina convencionalmente *norma-padrão* (a partir de este momento “norma estándar”), es decir, las formas lingüísticas

¹ El término *portugués como lengua extranjera* se limita aquí a la lengua portuguesa en su variante brasileña aprendida fuera de Brasil y por personas que no la tienen como lengua materna.

² Todas las citas de este resumen fueron traducidas del portugués al español.

recogidas por la gramática normativa tradicional (“lo que se ha codificado como modelo de escritura” (Faraco, 2008, p. 107)), y la *norma culta*, el conjunto de variedades lingüísticas efectivamente utilizadas por la población urbana y plenamente escolarizada.

Esta saliente disociación en Brasil entre norma estándar y norma culta, a pesar de constantemente discutida, sigue sin resolverse, lo que provoca numerosas dificultades en la enseñanza del PB, tanto para quienes lo tienen como lengua materna como para quienes lo estudian como lengua extranjera. Todavía es común encontrarse con una enseñanza de la lengua portuguesa en el país que se basa fundamentalmente en la norma estándar, codificada, entre el siglo XIX y mediados del XX, con el firme propósito de no incluir una serie de hechos lingüísticos ya entonces extensivos a gran parte de la población brasileña del periodo (escolarizada o no escolarizada) (Pagotto, 1998; Tarallo, 1993/1996).

Duarte (2001) afirma que el profesorado de lengua portuguesa en Brasil se encuentra “entre la espada y la pared”, con una propensión a prescindir de los usos efectivos y aferrarse a la lengua presentada en los compendios gramaticales. Su afirmación sigue siendo válida en el ámbito de la enseñanza de portugués como lengua materna (PLM) —como sugiere una amplia literatura (cf. Coelho, 2007; Conceição & T. C. Pereira, 2017; Dias, 2011; González, 2015)—, ¿sería igualmente válida en el ámbito de PLE?

Tomamos aquí la expresión del objeto directo anafórico de 3ª persona (ODA 3P) como ejemplo del tratamiento de la variación lingüística en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de PLE. Será esta la variable en análisis en los manuales didácticos de PLE que seleccionamos y en la que se centra nuestra propuesta didáctico-pedagógica.

Con el propósito de llevar los avances de la sociolingüística en el contexto brasileño al ámbito de PLE, hemos elegido en esta tesis el siguiente recorrido: en el Capítulo 1, “De la conceptualización de *norma* a la sociolingüística aplicada a la educación”, aclaramos conceptos, revisitamos la sociohistoria de formación del PB y recogemos las contribuciones de la sociolingüística a la enseñanza de idiomas; en el Capítulo 2, “El objeto directo anafórico de 3ª persona en PB”, detallamos los estudios descriptivos sobre esta variable, además de su caracterización en gramáticas normativas de perfil tradicional (concretamente Bechara (1999/2009) y Cunha & Cintra (1985/2008)) y en las aquí denominadas “nuevas gramáticas” (Bagno, 2012; Castilho, 2010; Perini, 2010, 2016); en el Capítulo 3, “Análisis de recursos didácticos de PLE en la variedad

brasileña”, analizamos la presentación de la variable ODA 3P en algunos manuales didácticos de PLE de amplia distribución en el mercado editorial brasileño, y, finalmente, en el Capítulo 4, “Procedimientos para tratar la variación lingüística en el aula de PLE”, elaboramos una propuesta para el tratamiento de la variación lingüística en las clases de PLE, bajo los principios de la sociolingüística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) y de la pedagogía de la variación lingüística (Faraco, 2008, 2015).

Se argumenta aquí que los estudios sobre la enseñanza del portugués brasileño como lengua materna (PLM) que abogan por una educación basada en la variación lingüística, en la formación sociolingüística del profesorado y que privilegian la enseñanza de las normas de prestigio (el conjunto de las normas urbanas cultas), sin desvalorizar las demás, vienen a beneficiar también las prácticas didáctico-pedagógicas en el ámbito del PLE. Asimismo, defendemos que el conocimiento de las motivaciones sociohistóricas que contribuyeron al surgimiento y mantenimiento del conflicto normativo en Brasil sea esencial para la formación y actuación de los agentes responsables de la investigación y enseñanza de PLE. Con la notable discrepancia entre la norma estándar y las normas de uso en Brasil, no se debería concebir el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua ajeno a la reflexión sociolingüística.

A continuación, se ofrece un resumen de cada capítulo, seguido de las conclusiones de esta tesis.

RESUMEN DE LOS CAPÍTULOS

1. DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE *NORMA* A LA SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA A LA EDUCACIÓN

Este capítulo está dividido en dos partes. La primera parte, “Aclarando conceptos y revisitando la sociohistoria del portugués brasileño”, discutimos las diversas conceptualizaciones del término *norma* en los estudios lingüísticos y las configuraciones que el término asume en el contexto sociolingüístico brasileño, haciendo, concomitantemente, un recorrido por la historia de formación del PB. En la segunda parte, “Sociolingüística aplicada a la educación”, revisamos la sociolingüística variacionista (Labov, 1972/2008; Weinreich, Labov, & Herzog, 1968/2006) y discutimos su contribución a la enseñanza de idiomas, especialmente a través de la sociolingüística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) y de los principios que conforman una pedagogía de la variación lingüística (Faraco, 2008, 2015b).

1.1 Aclarando conceptos y revisitando la sociohistoria del portugués brasileño

En esta primera sección del Capítulo 1, abordamos el origen estructuralista del término *norma*, definido por Coseriu (1952/1959) como el conjunto de realizaciones comunes, habituales, de las posibilidades del sistema en una determinada comunidad lingüística. En seguida, aclaramos los conceptos de *norma-padrão*, *norma culta* y *normas populares*. El objetivo aquí fue el de identificar las posibles causas que dieron lugar a la tensión entre normas en el país y las motivaciones que hacen que, incluso hoy en día, haya una segregación social por la lengua en contraste con una “nivelación lingüística” (Lucchesi, 2004, 2015) también observada.

En esta sección, se pretende destacar el hecho de que a lo lingüístico de una determinada norma se le articula un conjunto de valores sociales. De la *norma-padrão* se señala su carácter artificial, de “constructo”, de “hipóstasis” (Bagno, 2011). A pesar de su importancia y utilidad, por ser una “fuerza centrípeta dentro del vasto universo centrífugo de cualquier lengua humana, sobre todo para las prácticas de escritura” (Faraco, 2004, p. 42), hay que reconocer que su estatuto de superioridad proviene de determinados factores sociohistóricos, que, en última instancia, contribuyen a la discriminación de otras variedades.

De especial relevancia en este capítulo es la comprensión de que, en Brasil, la “norma estándar” no debe confundirse con la “norma culta”. La primera se refiere a la

gramática normativa tradicional, mientras que la segunda engloba el conjunto de variedades típicas y tradicionalmente urbanas, la(s) norma(s) lingüística(s) de hecho empleada(s) por los grupos sociales con mayor acceso histórico a los bienes de la cultura letrada.

El establecimiento de la norma estándar en el país, en la mitad del siglo XIX, no tuvo en cuenta la norma culta brasileña de la época como referencia, debido, sobre todo, a un proyecto de nación de las élites del país (Pagotto, 1998). Si, por un lado, en el siglo XIX ya estaban consolidados importantes cambios en la sintaxis del PB —por ejemplo, la retención del pronombre sujeto, la supresión del objeto directo, el incremento de estrategias de relativización (tales como la “relativa cortadora” y el “pronombre recordatorio”), la tendencia a la fijación del orden S(ujeito) V(erbo) O(bjeto), lo que incluso llevó a la constatación, por parte de algunos lingüistas brasileños, destacadamente Tarallo (1993/1996), de la emergencia de una gramática brasileña—, por otro, las élites objetivaban formar una nación “blanca y europeizada”, “culturalmente homogénea” (Gil, 1994, p. 5, citado por Pagotto, 1998, p. 55), que se procuraría patrones europeos tanto de comportamiento como de lengua.

A pesar de la ruptura política de Brasil con su pasado colonial, la norma estándar del portugués europeo —que ya había seguido un rumbo distinto del tomado por el PB—, fue finalmente elevada a norma estándar en Brasil.

En este capítulo se recuerda que hasta la década de 1930 existía una aspiración explícita de las élites a lo que llamaban “blanquear la raza” y, en lo que se refiere a la lengua, una reacción sistemática contra los hechos lingüísticos que se diferenciaron del estándar lusitano. Las propuestas de un *abrasileiramento* de la norma estándar, del acogimiento de los usos cultos brasileños (como en el caso de las polémicas que involucraron a José de Alencar) se enfrentaban de la misma manera que se enfrentaban las variedades lingüísticas populares, entonces denominadas “portugués de negro” (“pretoguês”), “sinónimo de corrupción, degeneración, desintegración” (Faraco, 2004, p. 43); en otros términos, se confrontaban tanto las normas populares del PB (resultantes de sus innumerables contactos con lenguas indígenas y africanas) como la norma culta, ya interrelacionada con las normas populares.

Marcó la historia de la formación del PB una “polarización lingüística” (Lucchesi, 2004, 2015) entre, por un lado, las élites educadas, orientadas hacia estándares europeos

de lengua y comportamiento, y, por otro, el resto de la población (su mayoría), sin acceso a los bienes culturales/educativos.

Destacamos también en esta primera sección la hibridez de las normas lingüísticas, su contacto e interinfluencias, por ejemplo, entre la norma estándar y las populares —lo que contribuye a una “nivelación lingüística” (Lucchesi, 2004, 2015)—, así como las motivaciones para el mantenimiento en Brasil de una norma denominada por Faraco (2004, 2008) como “norma corta” (*norma curta*, en portugués), una norma arbitraria, que, al no aceptar las innovaciones del habla culta, incluso las ya incorporadas en los principales instrumentos normativos, dicta lo que debe hablarse o escribirse, contribuyendo a una cultura del error y del prejuicio lingüístico.

1.2 La sociolingüística aplicada a la educación

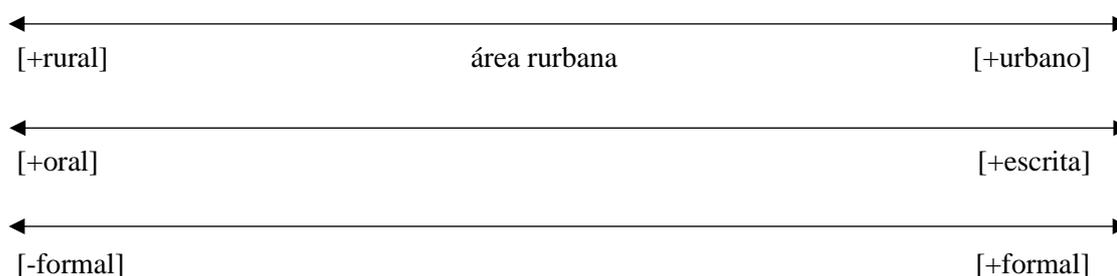
En esta sección argumentamos a favor de la reflexión sociolingüística en el aula. Subrayamos el hecho de que todo sistema lingüístico es heterogéneo y variable, lo que no compromete el funcionamiento de la lengua, al contrario: la lengua funciona porque es heterogénea y funciona mientras cambia (Labov, 1972/2008; Weinreich, Labov, & Herzog, 1968/2006). Factores sociohistóricos que actúan constantemente en los procesos de variación y cambio lingüístico (tales como la interacción entre individuos y poblaciones a lo largo del tiempo, sus roles sociales, económicos y políticos) se ponen de manifiesto en este abordaje de enseñanza, de modo que la lengua no sea tomada por el alumnado como un bloque homogéneo y preconstruido, sino que sea percibida (y valorada) en su historia, multifuncionalidad y dinamismo.

A los fundamentos sociolingüísticos y a los estudios sociohistóricos del PB, añadimos los principios de la sociolingüística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) y de la pedagogía de la variación lingüística (Faraco, 2008, 2015b).

En la Sociolingüística Educacional se asume que la variación lingüística debe ser tratada y discutida en el aula, para que el alumnado conozca las diferencias que marcan las variedades lingüísticas, y las entienda como normales, legitimándolas. Para este propósito, defendemos el uso de los continuos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

Según la sociolingüista brasileña, el espectro de variedades que componen el portugués en Brasil se da en tres continuos: rural-urbano (“*continuum* de urbanización”), oralidad-escritura (“*continuum* de literacidad”; “*continuum* de letramento”, en portugués)

y formalidad-informalidad (“*continuum* de control estilístico”; “*continuum de monitoração estilística*”, en portugués):



En el extremo izquierdo del continuo de urbanización estarían las personas usuarias de variedades rurales aisladas social y/o geográficamente; en el derecho, las de variedades urbanas, que han recibido sociohistóricamente una mayor influencia de la codificación lingüística. Entre ambos polos estarían las personas ubicadas en un área rurbana, formada tanto por emigrantes de origen rural que mantienen su bagaje lingüístico-cultural, como por personas de comunidades semirurales del interior, “sometidas a la influencia urbana, ya sea por los medios de comunicación o por la absorción de tecnología agrícola” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52). Las personas de las periferias de comunidades urbanas también se clasificarían en la zona rurbana (p. 65).

El *continuum* de urbanización es bastante relevante para la comprensión de uno de los principales aspectos de la formación sociohistórica del PB. La economía brasileña fue fundamentalmente rural hasta mediados del siglo XX, y en pocas décadas Brasil se convirtió en un país mayoritariamente urbano. El fenómeno de la migración del campo a la ciudad es uno de los principales elementos en la configuración del actual panorama sociolingüístico brasileño. Cabe aquí destacar que las normas más a la izquierda del *continuum* se formaron a través de los numerosos contactos lingüísticos del portugués con lenguas indígenas y africanas.

El segundo continuo del aparato teórico-metodológico de Bortoni-Ricardo se refiere a los eventos lingüísticos, que pueden estar mediados por la escritura (eventos de literacidad) o no estar directamente influenciados por ella (eventos de oralidad). Mientras que el *continuum* de urbanización situaría a los hablantes en función de “sus antecedentes y atributos” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 61), de sus características socioecológicas, el *continuum* de literacidad estaría destinado, según la autora, a “las prácticas sociales en las que participa el individuo” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 52).

Los eventos de literacidad y oralidad no tienen límites rígidos, puede haber solapamientos. Como ejemplifica Bortoni-Ricardo (2004), una conversación en un bar, que se caracteriza por ser un evento de oralidad, se ve "influenciada" por la literacidad cuando un participante recita un poema, por ejemplo (p. 62).

El tercer continuo propuesto por la autora se refiere al grado de formalidad del evento lingüístico (de su "control estilístico"), que va desde las interacciones espontáneas, realizadas con "un mínimo de atención a la forma de la lengua" (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62) hasta las planificadas de antemano, que requieren un alto grado de atención por parte de la persona enunciativa.

Para ilustrar su propuesta de continuos, Bortoni-Ricardo (2004) examina fragmentos de discurso de personas de diferentes regiones de Brasil, que interactúan en diferentes circunstancias y dentro de diferentes marcos.

Cabe señalar que una de las aportaciones más importantes de la conceptualización de los continuos de Bortoni-Ricardo se vincula con el *continuum* de urbanización, una vez que la autora propone dos tipos de reglas variables que se distribuyen a lo largo de este continuum: de estratificación continua ("reglas graduales"), rasgos lingüísticos que pertenecerían al repertorio de prácticamente toda la población brasileña³, incluida la que tiene enseñanza superior completa, y los de estratificación discontinua, propios de las "variedades regionales y sociales más aisladas" (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 40)⁴. En otras palabras, los rasgos graduales formarían parte del conjunto de variedades urbanas cultas y los rasgos discontinuos estarían más fuertemente vinculados a las normas populares, de influencia rural/rurbana.

Los hechos lingüísticos pertenecientes al polo rural, que dejan de aparecer a lo largo del continuo a medida que se avanza hacia el polo urbano, perderían su continuidad en las zonas urbanas, de ahí su denominación, "rasgos discontinuos". A diferencia de los rasgos graduales, los rasgos discontinuos recibirían una evaluación negativa en las comunidades urbanas, siendo más comúnmente objeto de estigmatización.

³ Por ejemplo, el uso del pronombre *él/ella* como objeto directo ('Vi *ella* correr por la calle') y "la relativa cortadora" ('La casa [-] que vivo').

⁴ Por ejemplo, la vocalización de la palatal lateral ([ɲ] > [j]), el rotacismo ([l] > [r]), la omisión de la <r> final de los sustantivos (calo[-] 'calor'), la concordancia infrecuente (tanto nominal como verbal).

El instrumental de los continuos sería explicado al alumnado de la enseñanza básica brasileña⁵, solicitándole posicionar diversos eventos lingüísticos en los continuos.

Su conceptualización, una representación muy económica para la comprensión de la variación social en PB, junto con su delimitación de “rasgos lingüísticos” (en graduales y discontinuos), que, a su vez, reflejan las actitudes lingüísticas (aceptación/estigmatización social), hace que el trabajo de la autora sea de especial relevancia para los propósitos de esta tesis.

No se podría concebir una enseñanza de PLE a quienes se interesan por el portugués hablado y escrito en Brasil que no trate como relevante el peso de la componente social de la variación en las manifestaciones lingüísticas en el PB. El uso de los rasgos graduales y el reconocimiento de los discontinuos, en los que coadyuva la conciencia de la valoración social de ambos, está directamente relacionado con la adecuación discursiva, con la competencia comunicativa del alumnado.

Los principios de una pedagogía de la variación lingüística (Faraco, 2008, 2015) se compatibilizan con la conceptualización de Bortoni-Ricardo. En síntesis, Faraco aboga por una educación basada en la variación lingüística, que privilegie la enseñanza de las normas de prestigio (el conjunto de las variedades urbanas cultas, es decir, la “norma culta”), sin desvalorización de las demás, y por la formación sociolingüística del profesorado.

La adopción de una sociolingüística aplicada a la educación, además de contribuir a una selección y elaboración de recursos didácticos más acordes con la realidad sociolingüística brasileña, tiene como objetivo fundamental proporcionar al alumnado una mayor diversidad en cuanto a las opciones de uso del portugués, una mayor conciencia sobre dichas opciones y, en definitiva, pretende contribuir a que se conviertan en sujetos de actitudes positivas hacia la variación y el cambio lingüístico, no solo en relación con la lengua/cultura meta, sino también con su propio contexto lingüístico y sociocultural.

⁵ La Educación Primaria, *Ensino Fundamental*, en portugués (6 a 14 años; 1º a 9º grado), y la Educación Secundaria, *Ensino Médio*, en portugués (15 a 17 años; 1º a 3º grado) constituyen la Educación Básica brasileña. La Educación Superior corresponde a la educación universitaria.

2. EL OBJETO DIRECTO ANAFÓRICO DE 3ª PERSONA EN PB

En el Capítulo 2, retomamos un fenómeno variable de larga tradición en los estudios lingüísticos brasileños: la expresión del objeto directo anafórico de 3ª persona (ODA 3P). Porque sus variantes —pronombre lexical *él/ella* (*ele/ela*, en portugués), objeto nulo, sintagma nominal y clítico acusativo de 3ª persona— bien representan la pluralidad normativa en PB, por su productividad en las lenguas, nos referimos constantemente a lo anteriormente dicho/escrito, y, finalmente, porque cuenta con un considerable abanico de estudios que lo describe/analiza, se eligió aquí tratar de la enseñanza de esta variable en el ámbito de PLE.

Retomamos algunos de los estudios más relevantes sobre la expresión del ODA 3P en lengua portuguesa, desde Duarte (1986/1989) hasta Marques de Sousa (2017), contrastándolos con lo descrito en las gramáticas normativas de perfil tradicional (Bechara (1999/2009) y Cunha & Cintra (1985/2008)) y en las “nuevas gramáticas” (Bagno, 2012; Castilho, 2010; Perini 2010, 2016), ejemplares de un “boom gramatical” en Brasil, en el que “salieron a la luz nuevas y diferentes gramáticas monográficas” (F. E. Vieira, 2018, p. 240).

Los estudios descriptivos sobre el ODA 3P y las nuevas gramáticas del PB atestan, de modo consensuado, que la supresión del objeto directo, como en ‘Você viu *a Maria*_i?’ ‘Hoje não, vi \emptyset _i ontem’ (‘¿Viste *a Maria*_i?’ ‘Hoy no, vi \emptyset _i ayer’), y el uso del pronombre lexical en función de objeto directo (‘Vi *ela*_i ontem’ / ‘Vi *ella*_i ayer’) son hechos lingüísticos corrientes del PB, propios del habla de todos brasileños y brasileñas, lo que contrasta con lo descrito en la gramática tradicional, en que solamente el empleo del clítico acusativo de 3ª persona está legitimado (‘Eu *a*_i vi ontem’ / ‘*La*_i vi ayer’). Esta variante, no obstante, es aprendida en Brasil vía escolarización, no integra la morfosintaxis vernácula.

Aunque nuestros gramáticos y filólogos ya no siguen insistiendo en la defensa categórica de la norma estándar del siglo XIX, aceptando por fin ciertos fenómenos de la norma culta, sobre todo aquellos que han pasado a ser corrientes en los escritores modernos, siguen pecando, a nuestro juicio, al conservar “excesos caprichosos”, por utilizar los términos del propio Bechara.

En esta lista de excesos, se destaca el clítico acusativo de 3ª persona como la variante por excelencia de ODA 3P. Al objeto nulo no se le da legitimidad como variante

y, respecto al pronombre lexical, o bien se prescinde, o bien se instala en una sección titulada “Equivocaciones e incorrecciones” (Cunha & Cintra, 1985/2008, p. 302).

Según la literatura especializada (Arruda, 2006, 2012; Bagno, 2000, 2012; Corrêa, 1991; Duarte, 1986/1989; Marques de Sousa, 2017), en la modalidad oral, es el objeto nulo la forma preferida de expresión del ODA 3P en PB, pudiendo acompañar cualquier forma verbal y estar presente en cualquier estructura sintáctica. De hecho, el objeto nulo solo sufriría competencia importante en géneros más formales de escritura —con el SN anafórico y el clítico acusativo—.

Se ha constatado en la literatura sobre el ODA 3P que el pronombre lexical en función de objeto también puede acompañar cualquier forma verbal; sin embargo, es una variante susceptible de recibir valoración social negativa, sobre todo en estructuras simples (SVO) y en eventos lingüísticos de mayor formalidad⁶.

Por otro lado, el empleo del clítico acusativo de 3ª persona se ha demostrado asociado a la población más escolarizada y a géneros más formales, sobre todo escritos (Arruda, 2006, 2012; Bagno, 2000; Corrêa, 1991; Duarte, 1986/1989; Freire, 2000, 2005; Marques de Sousa, 2017). Las pocas veces que aparece en la modalidad oral, se encuentra enclítico a formas verbales de infinitivo (Bagno, 2000, 2012; Duarte, 1986/1989; Freire, 2000; Marques de Sousa, 2017) o proclítico al tiempo simple (Duarte, 1986/1989; Marques de Sousa, 2017).

Finalmente, de modo a evitar el estigma que a veces recae sobre el pronombre lexical y el clítico acusativo de 3ª persona (en este caso por su pedantería), se ha constatado que tanto el objeto nulo como el SN anafórico son asumidos como “formas de compromiso” por los hablantes/escribientes.

A partir de los datos descriptivos del ODA 3P, notamos cierto grado de complementariedad entre las variantes, lo que subrayamos en este capítulo. El objeto nulo y el SN anafórico, por ejemplo, tienen por factor lingüístico más relevante para su aplicación el rasgo semántico [-animado] del referente, mientras el pronombre lexical y el clítico acusativo de 3ª persona son favorecidos por el rasgo [+animado] (Bagno, 2000, 2012; Duarte, 1986/1989; Marques de Sousa, 2017). En las estructuras complejas, en que el objeto directo asume también la función de sujetos, tienden a ser utilizados tanto el

⁶ La variante pronombre lexical no suele ser percibida como desviación de la norma estándar si se encuentra en construcciones complejas (‘Obrigui ele a sair’, ‘Achei ele capaz’, ‘Mandei ele voltar’, esp. ‘Hice él salir’, ‘Encontré él capaz’, ‘Mandé él volver’) (Duarte, 1986/1989; Bagno, 2000, 2012).

objeto nulo como el pronombre lexical, dependiendo el rasgo de animacidad ([-animado] y [+animado], respectivamente); el clítico acusativo de 3ª persona es rechazado en estos tipos de estructuras, siendo preferido en las estructuras simples. Mientras el imperativo favorece tanto el objeto nulo como el pronombre lexical, desfavorece fuertemente el clítico acusativo de 3ª persona (Bagno, 2012; Duarte, 1986/1989). De hecho, el empleo en la modalidad oral del clítico acusativo sea junto a imperativo, sea en una estructura compleja o con referente de rasgo [-animado] —en este caso independientemente de la configuración sintáctica— sería de valoración social negativa.

Según la literatura especializada, el SN anafórico y el clítico acusativo de 3ª persona parecen asociarse a géneros más formales y niveles de escolaridad más altos. De todos modos, el SN anafórico, así como el objeto nulo, se caracteriza como “forma de compromiso”, para que se evite el clítico acusativo de 3ª persona y el pronombre lexical en ciertos contextos lingüísticos (sobre todo en estructuras simples con referente de rasgo semántico [-animado]).

En este capítulo se buscó destacar, por un lado, cómo una amplia literatura señala una combinación similar de factores lingüísticos y extralingüísticos como relevantes para la realización de las variantes del ODA 3P, y, por otro, cómo a las gramáticas normativas tradicionales les cuesta asumir determinadas variantes, aunque corrientes y pertenecientes al conjunto de las normas urbanas cultas brasileñas.

3. ANÁLISIS DE RECURSOS DIDÁCTICOS DE PLE EN LA VARIEDAD BRASILEÑA

En el Capítulo 3, hacemos una descripción y un análisis detallado, tanto cuantitativo como cualitativo, de la expresión del ODA 3P en manuales didácticos de PLE de amplia difusión en el mercado editorial brasileño, que han pasado por varias reediciones y/o reimpressiones, a saber: (i) Serie *Novo Avenida Brasil* (NAB) —compuesta por los libros *Novo Avenida Brasil 1* (Lima, Rohrmann, Ishihara, Iunes, & Bergweiler, 2008/2014), *Novo Avenida Brasil 2* (Lima, Rohrmann, Ishihara, Iunes, & Bergweiler, 2009/2014) y *Novo Avenida Brasil 3* (Lima, Ishihara, & Bergweiler, 2010/2013)—, (ii) *Falar, Ler e Escrever Português* (FLEP; Lima & Iunes, 1999/2017) y (iii) *Bem-Vindo* (BV; Ponce, Burim, & Florissi, 1999/2017).

En el análisis de los libros, hemos tenido en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: ¿Admiten estos libros didácticos destinados a la enseñanza de PLE las variantes corrientes en PB, aunque no sean recogidas por la gramática normativa? ¿Se

aproxima el empleo de las variantes de ODA 3P a lo descrito en la literatura especializada? ¿Cómo presentan la realidad sociolingüística brasileña estos manuales didácticos?

En cada manual seleccionado realizamos un estudio de todas las ocurrencias de ODA 3P cuyo antecedente sea un sintagma nominal. Consideramos todo el contenido escrito y en audio de los libros a partir de la primera unidad o lección, a saber: textos, extractos de textos (incluidos los diálogos), ejercicios y enunciados de ejercicios (=instrucciones). Fueron 946 páginas analizadas y un total de 799 ocurrencias de ODA 3P encontradas.

El objetivo era comprobar si los condicionantes morfosintácticos (tipo verbal y estructura de la sentencia) y semánticos (rasgo de animacidad), además de los condicionantes extralingüísticos de modalidad (oral o escrita) y formalidad ([+formal], [-formal]), contemplados en la literatura descriptiva sobre el tema, encontraban soporte en los manuales didácticos.

Dado que en los manuales no se intentan representar, salvo excepciones, las normas populares, sino el habla/escritura de personas escolarizadas y del ámbito urbano, se tuvo en cuenta que los modelos lingüísticos caracterizados en los libros se situarían en el polo [+urbano] del continuo de urbanización.

El siguiente cuadro resume los resultados generales:

Total de ocurrencias de ODA 3P en NAB, FLEP y BV según la variante

Variante	Série NAB		FLEP		BV		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Clítico	167	56,8	193	68,9	138	61,3	498	62,3
ON	92	31,3	61	21,8	58	25,8	211	26,3
SN anaf.	34	11,6	25	8,9	29	12,9	88	11,1
Pron. <i>ele(a)</i>	1	0,3	1	0,4	0	0	2	0,2
Total	294	100	280	100	225	100	799	100

El predominio del clítico acusativo de 3ª persona en detrimento de las otras variantes (más del 50% del total de ocurrencias de ODA 3P en cada uno de los libros) sumado a la casi ausencia del pronombre lexical como posibilidad de expresión del ODA 3P ya denuncian un apego a los preceptos de la gramática normativa tradicional, lo que finalmente viene a contrastar con lo que predicen estos manuales en sus prefacios: una enseñanza centrada en el uso de la lengua en situaciones cotidianas.

Aunque los manuales se comprometen a abarcar los géneros orales informales —al proponer el enfoque en la comunicación coloquial y cotidiana— la variante predominante del ODA 3P es, sin embargo, la propia de los géneros escritos más formales: el clítico acusativo de 3ª persona. Las demás variantes presentaron un porcentaje de ocurrencia mucho más modesto. Después del acusativo clítico, siguieron las variantes objeto nulo (26,5%), SN anafórico (11%) y pronombre lexical (0,3%)—destacando el hecho de que en todos los manuales las variantes siguieron este orden de ocurrencia; asimismo, constatamos su presencia también en contextos de habla y escritura menos formales, lo que difiere significativamente de los resultados provenientes de la investigación brasileña sobre la expresión del ODA 3P.

Resaltamos que, aunque el clítico acusativo de 3ª persona no haya sido a variante más utilizada en la modalidad oral en los manuales didácticos analizados, se produjo en contextos lingüísticos y extralingüísticos absolutamente no consistentes con los estudios descriptivos sobre el PB. En todos los manuales, el clítico acusativo se presentó en géneros orales informales (por ejemplo, en un diálogo en la cocina de una casa o en una conversación entre amigos o familiares). Además, en la modalidad oral, no se restringió a la enclisis a verbos en infinitivo o a la proclisis a verbos en tiempo simple, sino que también surge junto al imperativo (BV), al tiempo compuesto (NAB) o a la locución de gerundio (FLEP), y retomando referentes con el rasgo semántico [-animado]. Cabe destacar que el uso de esta variante en estos contextos, además de inusual, puede recibir una valoración negativa por parte de las personas interlocutoras.

El pronombre lexical, por su parte, solo apareció en dos de los manuales analizados (NAB y FLEP), contando con una sola ocurrencia en cada libro, y en estructuras simples. Su uso en estructuras complejas, sobre todo si se refiere a un antecedente [+animado], es bastante habitual en la realidad lingüística brasileña, incluso en el habla de la población más escolarizada.

A pesar de la antigüedad de los estudios lingüísticos brasileños que tratan de la vivacidad del pronombre lexical como expresión del ODA 3P, los autores de los manuales han cedido a la presión normativa en detrimento del uso. BV no utilizó la variante en ninguna ocasión, NAB lo hizo en un fragmento restringido a audio (transcrito en el Apéndice del libro) y FLEP, de forma estereotipada, en un texto identificado como de “lengua popular”, mientras que la variante forma parte de las normas urbanas cultas brasileñas: es un rasgo gradual, en los términos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

Asimismo, cabe resaltar que en todos los manuales, no hubo diferencias significativas entre la distribución de las variantes en las categorías “modalidad escrita” y “sentencias descontextualizadas”, siendo el clítico acusativo la variante más empleada en ambas categorías (68%-81%). Las “sentencias descontextualizadas”, que constituyeron una parte significativa de los datos (sobre todo por la alta frecuencia de ejercicios de rellenar huecos en frases aisladas), siguen la norma estándar, con la importante observación de que los manuales aquí analizados no están orientados a un trabajo centrado en géneros textuales escritos más formales. En general, los usos legítimos de la modalidad oral del PB se infrautilizaron (objeto nulo) o se ignoraron prácticamente por completo (pronombre lexical).

La evitación del pronombre lexical en función de objeto directo podría haber dado paso al objeto nulo como “solución de compromiso” —o, en ocasiones, al SN anafórico—.

Las dos variantes más frecuentes en los manuales didácticos, el clítico acusativo de 3ª persona y el objeto nulo, fueron sometidas a un análisis mediante el programa de análisis estadístico de datos lingüísticos *Goldvarb* (Sankoff et al., 2005).

En FLEP, el programa seleccionó como relevantes para la aplicación del clítico acusativo, el tiempo verbal (infinitivo: $p = .74$ y tiempo simple: $p = .56$) y el rasgo de animacidad ([+animado]: $p = .88$); desfavorecieron el clítico la modalidad (oral: $p = .08$) y el modo imperativo ($p = 0.5$). En NAB, el programa detectó el rasgo de animacidad como factor más relevante para la aplicación del clítico acusativo ([+animado]: $p = .88$), seguido de la modalidad (escrita: $p = .68$); y finalmente, en BV, la modalidad fue el primer factor seleccionado como más relevante (escrita: $p = .74$), seguido por el rasgo de formalidad ([+formal]: $p = .59$).

En FLEP las ocurrencias del clítico acusativo de 3ª persona han sido, por lo tanto, consistentes con la literatura en lo que se refiere a los condicionamientos lingüísticos: los clíticos tendieron a usarse acompañando al infinitivo o al tiempo simple y con referentes de rasgo semántico [+animado], siendo desfavorecidos por el imperativo. Aunque hubiera un desfavorecimiento del clítico acusativo en el habla, aspecto positivo del manual, el grado de formalidad ha resultado irrelevante para el empleo del clítico acusativo —de hecho, los géneros [-formales] mostraron una propensión ligeramente mayor para el empleo del clítico acusativo que los géneros [+formales]—.

En NAB ha constatado una inclinación hacia la realización del clítico acusativo de 3ª persona con antecedente de rasgo [+animado], lo que está en consonancia con la literatura; no obstante, el número de casos de clítico acusativo en este manual no es despreciable, ocurriendo no pocas veces cuando el referente es de rasgo semántico [-animado]. Al igual que en FLEP, si, por un lado, la modalidad oral desfavoreció el clítico acusativo, acorde con la literatura, por otro, el rasgo de formalidad, factor fundamental para la aplicación de esta variante, no fue seleccionado como relevante: el clítico acusativo fue igualmente empleado en géneros textuales formales o informales, lo que también aleja a la serie NAB de una representación más fiel de la realidad sociolingüística del PB.

En BV, los factores relevantes seleccionados por el programa para la aplicación del clítico acusativo de 3ª persona han sido la modalidad (escrita) y el grado de formalidad ([+formal]). El programa no seleccionó ningún factor lingüístico como relevante para el uso del clítico acusativo. Al menos en lo que respecta a los factores extralingüísticos de mayor peso en el condicionamiento del clítico acusativo, de los tres manuales, es BV, por tanto, lo que mejor se ajusta a los estudios lingüísticos brasileños. A pesar de ello, hay en el manual, en la modalidad oral, un porcentaje no despreciable de clíticos acusativos (33%) y, en ocasiones, cuando el discurso es [-formal]. Además, no hay ninguna aparición del pronombre *él/ella* en función acusativa en todo el libro.

A pesar de algunas aproximaciones a los estudios sociolingüísticos brasileños, la expresión del ODA 3P encontrada en los manuales didácticos de PLE aquí analizados sería más propia de la modalidad escrita y de un mayor grado de formalidad, lo que finalmente los acerca de la gramática normativa de perfil tradicional en detrimento de la realidad lingüística brasileña.

4. PROCEDIMIENTOS PARA TRATAR LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE PLE

A partir de la investigación realizada en los Capítulos 1 y 2 y de las cuestiones suscitadas a partir de los resultados de los análisis de los manuales didácticos de PLE, hemos elaborado el Capítulo 4.

En este capítulo, investigamos, por un lado, el tratamiento de la variación lingüística en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER; Consejo de Europa, 2001, 2020) y en los documentos oficiales brasileños, el *Documento Base del Examen Celpe-Bras* (2020a) y la *Propuesta curricular para la enseñanza del portugués*

en las unidades de la red de enseñanza del Itamaraty en los países de habla hispana (Propuesta Curricular PLE ESP; Brasil, 2020b); por otro lado, propusimos una práctica pedagógica que procura llenar las lagunas encontradas en dichos documentos, basada en los preceptos de la sociolingüística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) y de la pedagogía de la variación lingüística (Faraco, 2008, 2015b).

A pesar de los avances en el área de PLE, con especial énfasis dirigido al trabajo con muestras de lengua auténticas, con textos de diversos géneros discursivos que circulan o han circulado en la sociedad, y a los enfoques que fomentan la reflexión crítica y la interculturalidad, lo que finalmente se ha reflejado en la redacción de los documentos oficiales brasileños, constatamos una laguna en cuanto al tratamiento del conflicto normativo por el que pasa el PB.

Los documentos oficiales brasileños orientados al ámbito de PLE (Brasil, 2020a, 2020b) recogen superficialmente los matices sociolingüísticos de Brasil, y el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2020) no ha sido diseñado para dar cuenta del panorama sociolingüístico y sociocultural de sociedades como la brasileña. Propusimos entonces llenar ese vacío teórico-metodológico con los conocimientos provenientes de estudios sociolingüísticos aplicados a la enseñanza de PLM en Brasil.

Al recurrir a los estudios en lengua materna, cabe observar que, mientras el alumnado de PLM necesita apropiarse de recursos lingüísticos y expresivos que promuevan su inserción en prácticas sociales que exigen una mayor formalidad (además del fomento de su participación en prácticas lingüísticas contemporáneas: “las nuevas literacidades [*letramentos*, en portugués] y los multiaprendizajes” (cf. Brasil, 2018, p. 498)), al alumnado de PLE le correspondería adquirir una movilidad sociolingüística que, además de albergar dichas prácticas, le permitiera involucrarse adecuadamente en prácticas sociales menos formales, tanto de mediación oral como escrita.

Ambas áreas, PLE e PLM, comparten la necesidad de que los estudiantes comprendan lo que caracteriza, por un lado, las normas de uso (tanto las cultas como las populares) y, por otro, la norma estándar. Con un conocimiento más refinado de las diferentes normas en uso en Brasil, podemos, como docentes, centrarnos en la enseñanza de la norma culta y su variación.

El uso de textos auténticos es fundamental para este propósito, ya que constituyen muestras de la realidad lingüística, en las que se puede observar la disposición de las variantes en contextos legítimos de uso y con índices de frecuencia no distorsionados

—recordando que en textos creados para fines didácticos se puede exagerar en el empleo de ciertas variantes en detrimento de otras—.

Asimismo, se argumenta aquí que la variación lingüística no debe ser tratada de forma aislada, teniendo un capítulo o una unidad didáctica dedicada exclusivamente al tema, sino que puede/debe integrar diferentes momentos del curso, de la planificación de las clases, de la unidad didáctica o de los capítulos de los materiales a ser utilizados, siempre y cuando haya un texto auténtico, oral o escrito, a ser tratado/discutido.

Dado el peso que adquiere el componente social de la variación lingüística en Brasil, no se puede concebir una enseñanza del PB en que no se aclare el panorama normativo en Brasil. Ya un poco más familiarizados con el PB, los estudiantes perciben que existe en Brasil una discrepancia substancial entre diferentes tipos de modalidad y grados de formalidad, pero al no saber cómo se entrelazan pueden asumir que solo una de las variantes sea la “correcta”. Si la norma estándar les es presentada como modelo, se ve comprometida su movilidad sociolingüística en Brasil, su desempeño en muchas de las prácticas sociales en las que se supone que participarán en el país.

La propuesta didáctica que hemos elaborado aquí, titulada “Arte en la ciudad”, pretendió ajustarse al formato de los materiales disponibles en el *Portal del Profesor de Portugués Lengua Extranjera* (PPPLE; <https://ppple.org/>), está constituida por lo tanto, por textos auténticos (escritos y audiovisuales). En nuestra propuesta, hemos tratado de los diferentes contextos en los que aparecen las variantes de ODA 3P en PB, según lo encontrado en los textos escritos y en audio/vídeo. También hemos dado especial importancia a las manifestaciones lingüísticas procedentes de personas de la periferia de los centros urbanos, ya que entendemos que se expresan en normas urbanas cultas.

Así como sería inconcebible enseñar la cultura brasileña sin tener en cuenta a quienes viven en los márgenes —que corresponden a la mayor parte de la población—, no se debería enseñar PLE a quienes se interesan por el portugués hablado y escrito en Brasil sin tener en cuenta la relevancia de la componente sociolingüística, que aquí, finalmente, se ha propuesto aclararles.

CONCLUSIONES

Así como debe constituir uno de los objetivos de la enseñanza del PB a quienes lo tienen como lengua materna la comprensión de la lengua como un fenómeno marcado por la heterogeneidad y la variación social, tal como lo expresan los documentos orientadores oficiales del ámbito del PLM (cf. *Parámetros Curriculares Nacionales* (PCN; Brasil, 1997, 1998, 1999) y *Base Nacional Común Curricular* (BNCC; Brasil, 2018)) y lo avalan varios autores de la academia (cf. Bagno, 2000, 2012; Bortoni-Ricardo, 2004, 2005; Cyranka, 2016; Faraco, 2008, 2015b), defendemos aquí la necesidad de elucidar también al alumnado de PLE la variación lingüística de espectro sociocultural en Brasil, haciéndola parte integrante de una cultura de enseñanza. Mientras a la sociedad brasileña le cuesta asumir su identidad lingüística, se propone aquí revelarla, didacticarla al alumnado de PLE.

Para enseñar lo que no constituye la norma estándar, sino la lengua viva, y sus fenómenos variables, es necesario que ya exista un bagaje teórico y descriptivo razonable de los fenómenos a tratar. Se puede decir que la sociolingüística brasileña ya tiene suficientes hallazgos para constituir un objeto de enseñanza en el aula. La sociolingüística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) y los principios de la pedagogía de la variación lingüística (Faraco, 2008, 2015b), además de traer al primer plano la variación de naturaleza social en Brasil, engendran el mecanismo necesario para concretizar en el aula los resultados de la investigación sociolingüística.

En el camino de visibilidad del panorama normativo brasileño hasta el desarrollo de una propuesta de enseñanza de un fenómeno variable, varios componentes actuaron en el entretejido de esta tesis.

En el Capítulo 1, discutimos la polisemia del término *norma*, centrándonos en la diferencia que existe en Brasil entre la *norma-padrão* (la norma estándar, la gramática tradicional), acordada como modelo para las prácticas sociales más letradas, y la *norma culta*, el conjunto de variedades de hecho empleadas por quienes tienen el privilegio de beneficiarse de los bienes de la cultura letrada en el país. A este refinamiento terminológico se añadió aquí la propuesta que hace Bortoni-Ricardo de los continuos.

Las características socioecológicas de los hablantes (procedencia, redes sociales que disponen) relacionadas con los eventos lingüísticos propiamente dichos (más orientados a modalidad oral o a la escrita; de mayor o menor formalidad) vienen

considerándose esenciales para la comprensión de los hechos lingüísticos en sociedades más desiguales económica y socioculturalmente, como es el caso de Brasil.

Bortoni-Ricardo (2004, 2005) al establecer el posicionamiento de los hablantes y de los eventos lingüísticos en tres continuos de intersección (rural-urbano, oralidad-escritura y formalidad) contribuyó fuertemente a proporcionar una mejor comprensión del cuadro sociolingüístico brasileño, haciéndolo por medio de un esquema que puede ser asimilado incluso por el alumnado de la educación básica. Es más claro comprender, por ejemplo, que ciertas construcciones morfosintácticas utilizadas por un hablante [+urbano] plenamente escolarizado en sus prácticas sociales orales y de menor formalidad divergen significativamente de las utilizadas en su escritura más formal. Igualmente se facilita de este modo observar que este hablante, en sus géneros textuales/discursivos menos formales, comparte muchos de los rasgos que se encuentran en el habla de personas de origen rural o urbano y/o con poca escolaridad.

Los *rasgos graduales* (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), hechos lingüísticos no recogidos por la norma estándar, pero socialmente aceptados, estarían presentes en ambos grupos, [+urbano] y [+rural]. La diferencia entre el primer grupo y el segundo sería la capacidad del primero de movilizar recursos lingüísticos social e históricamente considerados más propios de las prácticas sociales letradas, así como la ausencia en tales prácticas de los rasgos discontinuos (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005), a su vez más vinculados a las normas populares, a las variedades rurales/rurbanas (aunque no encerrados en fronteras infranqueables).

No se puede concebir una enseñanza del PLE a quienes se interesan por el portugués hablado y escrito en Brasil que no trate como relevante el peso del componente social de la variación en las manifestaciones lingüísticas en PB. El uso de rasgos graduales y el reconocimiento de rasgos discontinuos, en los que coadyuva la conciencia de la valoración social de ambos, está directamente relacionado con la adecuación del discurso, con la competencia comunicativa del alumnado o, en los términos del *Documento Base del Examen Celpe-Bras* (2020a) y del texto de la *Propuesta Curricular PLE ESP* (2020b), con su adecuado desempeño en el cumplimiento de tareas.

Se argumenta aquí que el refinamiento de la conceptualización de las normas lingüísticas, la reflexión crítica sobre la realidad socio-histórica y sociolingüística del PB promovida por la pedagogía de la variación lingüística (Faraco, 2008, 2015b), la diferenciación entre rasgos graduales y discontinuos, junto con el conocimiento de los

tres continuos de variación de Bortoni-Ricardo, tienen el potencial de reorientar las prácticas didáctico-pedagógicas relativas a la variación lingüística en el ámbito del PLE.

Si bien la enseñanza del portugués en el contexto de PLM debe tener como objetivo la “democratización efectiva del acceso y dominio de la expresión culta” (Faraco & Zilles, 2015, p. 11), el uso de recursos lingüísticos/expresivos dirigidos a prácticas sociales más formales, sin tener que enseñar el portugués ya dominado por el alumnado (Cyranka, 2015), en el caso del PLE el alumnado debe apropiarse también de los rasgos graduales, además de reconocer los discontinuos, para que así se adapte mejor a las prácticas sociales por las que transita(rá) en Brasil. Se les debe posibilitar, en otros términos, el aprendizaje de la norma culta en sus modalidades escrita y oral, de mayor o menor formalidad, además de proporcionarles el reconocimiento de las normas populares, su dominio pasivo —o incluso activo, si son de su interés/necesidad—.

Asimismo, los propósitos para la enseñanza de PLM y de PLE se acercan en cuanto a determinados aspectos: al trabajar con textos auténticos, de diversos géneros textuales/discursivos, se busca exponer al alumnado a las variedades lingüísticas de hecho vigentes en la sociedad, además de fomentar, en su producción textual, la adecuación en función de su intención discursiva, de la persona interlocutora, del tema.

Los manuales didácticos, en cualquiera de los dos ámbitos, que se centran en la norma estándar y oscurecen la realidad lingüística no parecen tener como objetivo una enseñanza más democratizadora de la expresión culta y el respeto a las expresiones populares; sobre todo, en la enseñanza del PLE, el alumnado se ve así privado de las herramientas necesarias para su inserción en la mayoría de las prácticas sociales del país, ya que la norma estándar estaría confinada a situaciones extremadamente limitadas (géneros escritos que requieren un alto grado de formalidad).

Un fenómeno variable recurrente en la literatura sociolingüística brasileña ha sido elegido, por tanto, para ilustrar el fuerte condicionamiento de los factores sociales sobre las manifestaciones lingüísticas en PB y el debate normativo que sigue vigente: el ODA 3P.

En el Capítulo 2 de esta tesis, revisamos una serie de estudios sobre la representación del ODA 3P en PB, fenómeno que cuenta con una descripción y análisis ya bastante robustos en la literatura (socio)lingüística brasileña. Abarcamos desde algunos de los trabajos pioneros y de mayor referencia en la literatura sobre el tema (Cyrino, 1990, 1993/1996, 1994, 1997; Corrêa, 1991; Duarte, 1896/1989; J. Nunes,

1993/1996) hasta algunos de los más actuales (Arruda, 2006, 2012; Bagno, 2000; Freire, 2000, 2005, 2011ab; Marques de Sousa, 2017). Asimismo, verificamos el tratamiento dado al fenómeno en portugués europeo (Duarte & Costa, 2013), en las gramáticas normativas de perfil tradicional (Cunha & Cintra, 1985/2008; Bechara, 1999/2009) y en las “nuevas gramáticas” (Bagno, 2012; Castilho, 2010; Perini, 2010, 2016), ejemplares del actual “espíritu académico” de giro gramatical que viven los estudios lingüísticos en Brasil (F. E. Vieira, 2016).

Según la literatura (socio)lingüística brasileña —a su vez acogida, en mayor o menor grado, por las nuevas gramáticas del PB—, el pronombre lexical constituye una de las variantes legítimas de expresión del ODA 3P, el clítico acusativo de 3ª persona una variante en desuso, y el objeto nulo la forma más habitual de expresión del ODA 3P y, junto con el SN anafórico, una “forma de compromiso” para evitar la pedantería del clítico acusativo de 3ª persona y la estigmatización que aún puede producirse contra el pronombre lexical en determinados contextos lingüísticos/extralingüísticos. Estas constataciones han sido tímidamente aceptadas en las dos gramáticas de referencia consultadas aquí: el clítico acusativo se expresa como el único modelo de ODA 3P en estas gramáticas, recibiendo las otras variantes algún comentario ocasional o una nota a pie de página.

Los estudios teóricos sobre el cuadro pronominal del PB, sobre todo los relativos a las variantes de ODA 3P, siguen con vitalidad. Aparte de lo que ha sido punto pacífico en la literatura sobre el tema, con conclusiones ya suficientes para fundamentar su tratamiento didáctico-pedagógico, permanecen como objeto de estudio el estatus del objeto nulo (ya sea *pro* o variable), la motivación para la caída del clítico acusativo de 3ª persona —que ha salvaguardado a clíticos de 1ª y 2ª personas, por ejemplo—, la relación entre el cambio de la colocación pronominal en el PB y el incremento del objeto nulo (cf. Cyrino, 2018), la implementación en el sistema del pronombre lexical en función acusativa ya sea por un proceso de deriva lingüística (se habría implementado a lo largo del tiempo por un proceso interno a la lengua), ya sea por el contacto con lenguas africanas, o incluso como resultado de ambos factores (cf. Lucchesi, 2015).

La búsqueda de las causas mantiene su productividad en los estudios sobre el PB y se destaca una mayor preocupación por asociar los rasgos que lo desvían de la norma estándar a la historia de su constitución, sobre todo en lo que se refiere a los múltiples contactos lingüísticos derivados de más de tres siglos de esclavitud, junto con factores

(posteriores) de urbanización, democratización de la educación y expansión de los medios de comunicación.

De lo que se desprende como consensuado, resultado de los datos obtenidos por las detalladas descripciones del ODA 3P en PB, se puede afirmar que sus variantes tienden a una cierta complementariedad en la distribución: i) el ON sería favorecido por los antecedentes de rasgo semántico [-animado]; ii) el pronombre lexical, por los antecedentes de rasgo [+animado]; y, en el habla de personas plenamente educadas, estaría más presente en estructuras más complejas, en las que el objeto directo ejerce también función de sujeto de la mini-oración o de la completiva infinitiva/gerundiva, o junto a imperativos verbales (Duarte, 1989; Bagno, 2000). En las pocas veces que ocurre en el discurso, el clítico acusativo de 3ª persona estaría presente principalmente enclítico a los verbos en infinitivo (Duarte, 1989; Freire, 2000; Bagno, 2000) o, si está en tiempo indicativo simple, proclítico a los verbos en presente y pasado (Duarte, 1989), convirtiéndose en un competidor importante del objeto nulo sólo en los géneros de escritura más formales (Bagno, 2000, 2012)—en los demás géneros, no sería una variante de presencia significativa en PB— y iv) el SN anafórico vendría a ser, finalmente, una estrategia de evitación, pero todavía con una frecuencia muy inferior a la “solución de compromiso” que representa el objeto nulo.

A pesar de su recurrencia y antigüedad, los hallazgos sobre el ODA 3P en PB no han sido respaldados por las muestras lingüísticas encontradas en los manuales de PLE de amplia difusión en el mercado editorial brasileño sometidos aquí a escrutinio.

Los manuales didácticos que constituyen la Serie *Novo Avenida Brasil* (Lima et al., 2008/2014, 2009/2014, 2010/2013) los libros *Bem-Vindo* (Ponce et al., 1999/2017) y *Falar, Ler e Escrever Português* (Lima & Iunes, 1999/2017), por su marcada presencia en las librerías y en la bibliografía de las academias e instituciones de enseñanza de PLE en Brasil y en el extranjero, fueron los seleccionados para ser analizados, cuantitativa y cualitativamente, en el Capítulo 3 de esta tesis.

El clítico acusativo de 3ª persona fue la variante más empleada en cada uno de los manuales didácticos analizados. Así, la mayoría de las ocurrencias de ODA 3P en cada manual se ha limitado a la variante dictada por la norma estándar y, por lo tanto, a lo que sería propio de una escritura más formal, aunque los manuales se autocaractericen de otro modo: como “esencialmente comunicativo”, destinado a “quienes quieren aprender portugués para poder comunicarse con los brasileños y participar en su vida cotidiana”

(NAB, p. iii), como una “importante herramienta de comunicación para estudiantes y profesores de la lengua portuguesa”, que contiene “expresiones coloquiales, dialectos regionales y mucho vocabulario útil para diferentes situaciones, como las de casa, la calle, los hoteles, los restaurantes” (BV, p. iii) y como “un método activo y situacional para el aprendizaje de la lengua portuguesa, que tiene como objetivo la comprensión y la expresión oral y escrita en un nivel coloquial correcto” (FLEP, p. v).

Por lo tanto, comprobamos que los avances en las descripciones y análisis del PB del fenómeno variable ODA 3P no fueron respaldados por los manuales didácticos analizados, que, a pesar de sus constantes reediciones y adaptaciones (a medios tecnológicos como un *e-book*, en el caso de FLEP, por ejemplo), siguen bastante aferrados a los preceptos de la gramática tradicional.

De todos modos, cabe destacar también que, respecto al género manual didáctico, se ha observado en los ejemplares aquí analizados lo mismo que se observa en los géneros escritos más formales que circulan en la sociedad brasileña: la escolarización ha sido capaz de detener el empleo del pronombre lexical, pero no de mantener el clítico acusativo de 3ª persona en todas las circunstancias en las que podría haberse utilizado.

El objeto nulo ocupó en estos manuales el 2º lugar de ocurrencia, superando el 20% del total de datos de ocurrencia de ODA 3P en cada uno de los manuales. Su falta de contenido fonético, asociada a su falta de condena prescriptiva, que, a su vez, se entiende aquí que haya contribuido a su implantación en el sistema lingüístico del PB, hizo muy probablemente que la presencia del objeto nulo escapara a los autores (y revisores) de los manuales y permaneciera en ellos con relativo vigor. Una vez más, aproximamos los manuales aquí sometidos a análisis a obras propias de géneros textuales más formales.

La falta de audacia en el registro de los usos lingüísticos reales se debe probablemente a la propensión a evitar las críticas de un público lector más arraigado a la normatividad, que podría cuestionar la calidad de los libros como instrumento de enseñanza de la lengua. El poder simbólico ejercido por la norma estándar llega entonces al punto de que los autores de los manuales rechacen los usos lingüísticos corrientes de prácticamente toda la población del país, en favor de formas absolutamente infrecuentes en la vida cotidiana, pero apoyadas por la tradición gramatical.

Por último, en el Capítulo 4 se argumenta que el trabajo con textos auténticos, a la vez que proporciona al alumnado una mayor exposición a la realidad sociocultural

brasileña, desarrollando de este modo su competencia intercultural, les proporciona por insumo variantes lingüísticas que efectivamente circula(ron) en la sociedad. La apropiación efectiva de estas formas, hemos propuesto, sería facilitada por el trabajo con los tres continuos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

Recurrimos a la producción teórico-metodológica en PLM ya que llena los vacíos encontrados tanto en los documentos oficiales brasileños del ámbito del PLE (*Documento base del examen Celpe-Bras* (2020a) y *Propuesta Curricular PLE ESP* (2020b)), en cuanto al tratamiento dado a la variación lingüística de carácter sociocultural, como en el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2020), en este caso debido a que el panorama normativo del PB, reflejo de una sociedad de alta estratificación sociocultural, no se ajusta satisfactoriamente a sus descriptores.

A través del trabajo con los continuos, se pone en conocimiento del alumnado de PLE la situación sociolingüística brasileña, en la que la variación social, diastrática, asume un papel extremadamente relevante. Además, de este modo, se aclara cuál es la norma que se está utilizando como referencia en la enseñanza de PLE, entre otras normas posibles.

Se defiende aquí abiertamente la norma culta como norma de referencia en la enseñanza de PLE al público interesado en el portugués escrito y hablado en Brasil, es decir, el enfoque en la enseñanza de las variedades realmente utilizadas por la población urbana brasileña plenamente escolarizada. En lugar de ocultar a los alumnos los rasgos graduales (que forman parte de la norma culta), se propone revelarlos, explicarlos, didactizarlos. Desde esta perspectiva, se ha desarrollado la propuesta didáctica presentada en este último capítulo.

Los tres continuos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) (de urbanización, oralidad y formalidad) constituyen una representación gráfica de un concepto complejo; una esquematización que ayuda a entender la pluralidad normativa en Brasil de forma sintetizada y económica.

Hemos partido del entendimiento de los conceptos relativos a los tres continuos —vinculados a su vez a la sociohistoria brasileña—, para presentar al alumnado los hechos lingüísticos. Se les explica el uso del pronombre lexical en función de objeto directo junto a tiempo simple en la producción de personas posicionadas en el polo [+urbano] como condicionado a un contexto [+oral, -formal], siendo que, en oraciones

complejas, también estaría presente en un contexto [+formal]; en las normas populares, no habría tales restricciones para su ocurrencia.

En la unidad didáctica constan los contextos más propensos a la ocurrencia de cada variante de ODA 3P. A diferencia de los manuales didácticos analizados, visibilizamos el protagonismo del objeto nulo y la presencia de la variante pronombre lexical, dentro de sus diferentes contextos de uso; buscando de este modo eliminar la concepción de correcto/incorrecto asociada a la variación lingüística para promover la de adecuado/inadecuado. También procuramos revelar el SN anafórico como forma de compromiso, además del uso restringido del clítico acusativo a ámbitos más formales, sobre todo escritos —no prescindiendo de demostrar al alumnado toda la extensión del uso del clítico, sus variantes morfofonológicas, en el caso de que aparezcan en textos auténticos trabajados en clase o que sean de su interés/necesidad más inmediata—.

Los cuadros utilizados en la dilucidación de los fenómenos variables sirven de referencia al alumnado en cuanto al uso de las variantes, ayudándole en su producción oral y escrita. Son como guías que revelan “tendencias”, y se caracterizan por su dinamismo: lo que los hace tanto susceptibles de incluir nuevos ejemplos como de abrir sus “fronteras” (sus líneas son permeables).

Se observa que la sistematización, junto con el uso de sentencias como ejemplos, recobra importancia en la práctica didáctico-pedagógica aquí propuesta, pero ya no es una sistematización que descuide los factores extralingüísticos, ni en la que se utilicen frases aisladas de forma acrítica, sino que se caracterizan como datos extraídos de situaciones comunicativas de las que el alumnado previamente ha conocido el propósito, las personas interlocutoras y el tema.

Por supuesto, no les caerá en el olvido la comprensión de la lengua como un elemento “(geo)político, histórico, cultural, social, variable, heterogéneo y sensible a los contextos de uso” (Brasil, 2018, p. 490), como “maleable y flexible” (Bagno, 2011, p. 359).

Mientras la sociedad brasileña sigue con dificultades para asumir su “rostro lingüístico” (Faraco & Zilles, 2015, p. 8), viviendo en una “esquizofrenia lingüística” (Faraco, 2004, p. 43), la enseñanza de PLE puede tomar las riendas y tener como modelo de referencia los usos lingüísticos reales, ya suficientemente investigados para ser tratados en la enseñanza. Además, para promover la “unión en la diversidad”, eslogan que se utiliza a menudo para promover y difundir la lengua portuguesa a nivel

internacional, se debe primero reconocer y asumir la diversidad interna dentro de las fronteras de los países que tienen el portugués como lengua oficial. Considerando lo que se ha discutido en esta tesis, debe quedar claro que no es factible encerrar la lengua en una norma exógena y extemporánea —la flexibilidad, la aceptación y el enaltecimiento de la diversidad es lo que haría posible la “unión”—.

Además de la flexibilidad normativa defendida, por ejemplo, por Faraco (2015a, 2015b) —si hay divergencia entre los compendios gramaticales, se aceptan las dos (o más) formas divergentes—, ¿por qué no defender en la enseñanza las variantes largamente implementadas en el habla de los brasileños cultos e incluso ya encontradas en géneros textuales escritos más formales? ¿Por qué no incorporarlos a una norma de referencia deseada? Si este es un tema pendiente de debate con la sociedad, es urgente resolverlo de cara a la docencia, tanto en el contexto de PLM como, y aberrantemente, en el de PLE.

Los manuales y/o la enseñanza que se basan en la tradición gramatical hacen que el público interesado en aprender PB esté sometido a un grado de idealismo lingüístico incompatible incluso con los patrones de habla de políticos, jueces, profesores de portugués, periodistas. Incluso formas prohibidas en el lenguaje periodístico y publicitario se les enseñan y exigen mediante un abordaje sociolingüísticamente insensible.

Más que una perspectiva compatible con la adopción de una norma, sin demérito de las demás, se defiende aquí para la enseñanza del PLE la adopción de una norma culta flexible junto con la visibilidad de las demás. Bajo esta perspectiva, el alumno también puede utilizar las normas populares, si es de su interés/necesidad, una vez que conoce su valor social. La norma estándar pasa de ser enfocada a ser meramente reconocida (y por el alumnado de niveles más avanzados).

Las prácticas didáctico-pedagógicas que tienen en cuenta la formación sociolingüística del alumnado, que promueven el conocimiento y el respeto de la diversidad lingüística y que valoran el uso de las variantes que se encuentran realmente en la realidad lingüística solo pueden darse si los profesores han tenido una amplia formación en materia de variación lingüística. Se entiende que, en este sentido, aún queda mucho camino por recorrer. Sin embargo, en tiempos de un “giro gramatical” en Brasil y de la continua robustez de los estudios sociolingüísticos en el país, se espera que el profesorado se oriente hacia una mayor comprensión sociolingüística, que a su vez se

refleja en la selección y producción de recursos didácticos —más que depender de la adopción de los usos reales en los manuales didácticos de PLE ampliamente distribuidos en el mercado, que muy probablemente seguirán reflejando la norma estándar idealizada, a menos que ésta pase a albergar las “innovaciones” lingüísticas, ya no tan nuevas —.

En el entretejido de esta tesis, urge que algunos hilos sean entrelazados, entre ellos podemos destacar:

- La necesidad de una revisita al grado de importancia dado al continuo de urbanización de Bortoni-Ricardo (2004, 2005). Las normas urbanas cultas ejercen un poder centrípeto que, en las últimas décadas, con la expansión de la educación —sobre todo de la educación superior— parece haberse superpuesto significativamente a las normas rurales y rurbanas (aunque no las hayan suplantado). El habla de las personas de la periferia ya no se distingue, o apenas se distingue, de lo que se considera la norma culta en su modalidad oral. Por lo tanto, se supone aquí que la relevancia del *continuum* de urbanización se mantiene en el conocimiento sociohistórico del PB que tal continuo proporciona. El condicionamiento de las variantes, con el paso del tiempo, parece estar más bien en los continuos de oralidad/escritura y formalidad. Si, por un lado, hay una “democratización” de la norma culta, de las variedades urbanas de prestigio, por otro, no parece haber disminuido el peso de la tradición normativa en las prácticas sociales más letradas. La discrepancia entre la norma culta y la norma estándar, por lo tanto, no se ve atenuada; al contrario, por la continua influencia que la norma culta recibe de las normas populares, y la falta de actualización de la norma estándar, se puede considerar que esta discrepancia se encuentra de hecho aumentada.
- El reto que resulta demostrar, en términos cuantitativos y cualitativos, que la sistematización de los fenómenos variables mediante los continuos de Bortoni-Ricardo junto con la exposición a textos auténticos y la producción textual teniendo en cuenta la situación comunicativa, el propósito, los interlocutores, promuevan el dominio de las formas más que la no utilización de esos medios. Encontrar grupos de control cuyos informantes, aunque tengan cierto dominio del portugués, estén exentos del conocimiento de los usos de las variantes lingüísticas en cuestión no es una tarea fácil: es mucho más probable que en algún momento del proceso de enseñanza/aprendizaje

ya hayan estado expuestos a fenómenos variables frecuentes (ya sea a través de la enseñanza explícita o de la exposición a textos auténticos).

- La necesidad de contar con estudios que muestren el trabajo que se viene realizando en el aula de PLE con respecto a la variación lingüística de carácter social, ya sea a través del seguimiento de los profesores que utilizan los manuales didácticos aquí analizados, o de aquellos que hacen uso de otros recursos (de elaboración propia o tomados de páginas de Internet, por ejemplo, el PPPLE (<https://ppple.org>)).
- La posibilidad de que los cursos de PLE impartidos a través de Internet o en plataformas de libre acceso para compartir vídeos, como YouTube, puedan tener resultados diferentes a los de esta tesis. ¿Habría menos recelo por parte de los creadores de contenidos a incluir formas no estándar? Es una pregunta pertinente, ya que, a pesar de los avances en los documentos orientadores de PLM, todavía se tiene poca conciencia de la existencia de la variación social, lo que hace que se conserven en la enseñanza (y, en consecuencia, en la población) formas idealmente defendidas por los gramáticos. De no existir una formación sociolingüística consistente por parte de quienes se proponen enseñar PLE a través de estos vehículos, no sería de extrañar que los creadores de contenidos reflejen el conocimiento común, anclándose en un ideal de norma estándar no obstante los avances en los estudios sociolingüísticos.

Una vez que se toman como modelo los verdaderos usos cultos, la única cuestión que debe quedar en el orden del día es si la adopción de variedades más privilegiadas contribuye a la exclusión de las variedades populares. Aunque la norma culta esté más cerca de las normas populares (de lo que lo estarían las normas populares de la norma estándar), la defensa de la norma culta como modelo de referencia resta importancia a las normas populares, lo que podría llevar al mantenimiento de los prejuicios lingüísticos contra quienes tienen rasgos discontinuos en su repertorio activo. Sin embargo, una enseñanza sólidamente basada en una pedagogía de la variación lingüística, que promueva el conocimiento de las motivaciones de la divergencia, la apropiación de las nociones socio-históricas, sociolingüísticas y socioculturales, sería capaz no sólo de romper los prejuicios de base lingüística sino también proporcionar al alumnado la argumentación necesaria para combatir las actitudes prejuiciosas, lo que, en definitiva, está en consonancia con el PCN: “El examen de la complejidad de las manifestaciones

evoca la superación de las identidades prejuiciosas y provoca el respeto mutuo como medio para comprender el presente y construir el porvenir” (Brasil, 1999, p. 10), y como una parte que integra las competencias a desarrollar en el aprendizaje de la lengua (ya sea la materna o la extranjera) que se recogen en el BNCC: el respeto a las variedades lingüísticas y la actuación en el “enfrentamiento a los prejuicios de cualquier naturaleza” (Brasil, 2018, p. 490).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruda, Niguelme Cardoso. (2006). *A realização do objeto direto no português brasileiro culto falado: um estudo sincrônico* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual Paulista. Repositorio Institucional Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/93959>
- Arruda, Niguelme Cardoso. (2012). *A realização do objeto direto anafórico em línguas românicas: um estudo sincrônico no português e no espanhol* [Tesis de doctorado]. Universidade Estadual Paulista. Repositorio Institucional Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/115596>
- Bagno, Marcos. (2000). *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. Edições Loyola.
- Bagno, Marcos. (2011). O que é uma língua? Imaginário, ciência e hipóstase. In M. Bagno, & X. C. Lagares (Orgs.), *Políticas da norma e conflitos linguísticos* (pp. 355-387). Parábola Editorial.
- Bagno, Marcos. (2012). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. Parábola Editorial.
- Bechara, Evanildo. (2009). *Moderna Gramática Portuguesa* (37 ed.). Nova Fronteira/Lucerna. (Original publicado em 1999)
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. Parábola Editorial.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (2005). *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. Parábola Editorial.
- Brasil. (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1.ª a 4.ª séries)*. MEC/SEF.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5.ª a 8.ª séries)*. MEC/SEF.
- Brasil. (1999). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. SEB/MEC. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)*. MEC/SEB. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf
- Brasil. (2020a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento base do exame Celpe-Bras* [recurso electrónico]. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf

- Brasil. (2020b). Ministério das Relações Exteriores. Secretaria de Comunicação e Cultura. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Fundação Alexandre de Gusmão - FUNAG. <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153>
- Callou, Dinah. (2008). A propósito de norma, correção e preconceito linguístico: do presente para o passado. *Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, 36, 57-73.
- Castilho, Ataliba Teixeira de. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. Editora Contexto.
- Coelho, Paula Maria Cobucci Ribeiro. (2007). *O tratamento da variação linguística no livro didático de Português* [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília. Repositório Institucional de la UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2002>
- Conceição, Roberta Bohrer da, & Pereira, Telma Cristina. (2017). Avaliação das políticas que orientam o ensino da variação linguística: os PCN e a BNCC. *Web-Revista Sociodialeto*, 8(23), 65-79. <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/92>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Corrêa, Vilma Reche. (1991). *O objeto direto nulo no português do Brasil* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Coseriu, Eugenio. (1959). *Sistema, norma e fala (Comunicação enviada ao VI Congresso Internacional de Linguística)* (Original publicado em 1952) <http://www.romling.uni-tuebingen.de/coseriu/publi/coseriu26.pdf>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Cunha, Celso Ferreira da, & Cintra, Lindley Luís Filipe. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo* (5 ed.). Lexikon. (Original publicado em 1985)
- Cyranka, Lucia. (2015). A pedagogia da variação linguística é possível? . In A. M. S. Zilles, & C. A. Faraco (Orgs.), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (pp. 31-51). Parábola Editorial.
- Cyranka, Lucia. (2016). Sociolinguística aplicada à educação. In M. C. Mollica, & C. Ferrarezi Jr. (Orgs.), *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução* (pp. 167-176). Editora Contexto.
- Cyrino, Sonia. (1990). *O objeto nulo no português do Brasil: uma mudança paramétrica?*. Manuscrito não publicado.
- Cyrino, Sonia. (1996). Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In I. Roberts, & M. A. Kato (Orgs.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (homenagem a Fernando Tarallo)*. (2 ed., pp. 163-184). Editora da Unicamp. (Original publicado em 1993)

- Cyrino, Sonia. (2018). O objeto nulo. In S. Cyrino, & M. A. Torres Morais (Orgs.), *Mudança sintática do português brasileiro: perspectiva gerativista* (pp. 210-251). Editora Contexto.
- Dias, Paula Maria Cobucci Ribeiro. (2011). *Contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa* [Tesis de doctorado]. Universidade de Brasília. Repositorio Institucional de la UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9336>
- Duarte, Inês, & Costa, João. (2013). Objecto nulo. In E. B. P. Raposo, Nascimento, Maria Fernanda Bacelar do, Mota, Maria Antónia Coelho da, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português* (pp. 2339–2348). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Duarte, Maria Eugenia Lammoglia. (1989). Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In F. Tarallo (Org.), *Fotografias sociolinguísticas* (pp. 19-34). Pontes/Editora da Unicamp. (Original publicado em 1986)
- Duarte, Maria Eugenia Lammoglia. (2001). Ensino da língua em contexto de mudança. *Cadernos do IV Congresso de Linguística e Filologia*, 4(12), 55-61. http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_3.htm
- Faraco, Carlos Alberto. (2004). Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In M. Bagno (Org.), *Linguística da norma* (2 ed., pp. 37-61). Edições Loyola.
- Faraco, Carlos Alberto. (2008). *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. Parábola Editorial.
- Faraco, Carlos Alberto. (2015a). Desde quando somos normativos? In A. C. Valente (Org.), *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações* (pp. 59-70). Parábola Editorial.
- Faraco, Carlos Alberto. (2015b). Norma culta brasileira: construção e ensino. In A. M. S. Zilles, & C. A. Faraco (Orgs.), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (pp. 19-30). Parábola Editorial.
- Faraco, Carlos Alberto, & Zilles, Ana Maria Stahl. (2015). Introdução. In A. M. S. Zilles, & C. A. Faraco (Orgs.), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (pp. 7-15). Parábola Editorial.
- Freire, Gilson Costa. (2000). *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana* [Disertación de maestría]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Freire, Gilson Costa. (2005). *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana* [Tesis de doctorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Freire, Gilson Costa. (2011a). Acusativo e dativo anafóricos de 3ª pessoa na escrita brasileira e lusitana. *Revista da ABRALIN*, 10(1), 11-32. <https://doi.org/10.5380/rabl.v10i1.32064>
- Freire, Gilson Costa. (2011b). Considerações sobre o ensino de clíticos. *Anais do SIELP*, 1(1), 377-384. http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_042.pdf

- González, César Augusto. (2015). Variação linguística em livros de português para o EM. In A. M. S. Zilles, & C. A. Faraco (Orgs.), *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino* (pp. 225-245). Parábola Editorial.
- Labov, William. (2008). *Padrões sociolinguísticos* (M. Bagno, M. M. P. Scherre & C. R. Cardoso Trads.). Parábola Editorial. (Original publicado em 1972)
- Lima, Emma Eberlein O. F.; Ishihara, Tokiko, & Bergweiler, Cristián González. (2013). *Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*. EPU - Editora Pedagógica e Universitária. (Original publicado em 2010)
- Lima, Emma Eberlein O. F., & Iunes, Samira A. (2017). *Falar... Ler... Escrever... português: um curso para estrangeiros* (3 ed.). EPU - Editora Pedagógica e Universitária. (Original publicado em 1999)
- Lima, Emma Eberlein O. F.; Rohrmann, Lutz; Ishihara, Tokiko; Iunes, Samira Abirad, & Bergweiler, Cristián González. (2014a). *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. EPU - Editora Pedagógica e Universitária. (Original publicado em 2009)
- Lima, Emma Eberlein O. F.; Rohrmann, Lutz; Ishihara, Tokiko; Iunes, Samira Abirad, & Bergweiler, Cristián González. (2014b). *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. EPU - Editora Pedagógica e Universitária. (Original publicado em 2008)
- Lucchesi, Dante. (1994). Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português brasileiro. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, (12), 17-28.
- Lucchesi, Dante. (2004). Norma linguística e realidade social. In M. Bagno (Org.), *Linguística da norma* (2 ed., pp. 63-92). Edições Loyola.
- Lucchesi, Dante. (2015). *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. Editora Contexto.
- Nunes, Jairo. (1996). Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In I. Roberts, & M. A. Kato (Orgs.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (homenagem a Fernando Tarallo)* (2 ed., pp. 207-222). Editora da Unicamp. (Original publicado em 1993)
- Pagotto, Emilio Gozze. (1998). Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, (2), 49-68.
- Perini, Mário Alberto. (2010). *Gramática do português brasileiro*. Parábola Editorial.
- Perini, Mário Alberto. (2016). *Gramática descritiva do português brasileiro*. Editora Vozes.
- Ponce, Maria Harumi de; Burim, Silvia Andrade, & Florissi, Susanna. (2017). *Bem-Vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação* (9 ed.). Hub Editorial. (Original publicado em 1999)
- Sankoff, David; Tagliamonte, Sali A., & Smith, Eric. (2005). Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows [computer software]. Department of Linguistics, University of Toronto; Department

of Mathematics and Statistics, University of
Ottawa:<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>

Tarallo, Fernando. (1996). Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'áquem e d'além-mar ao final do século XIX. In I. Roberts, & M. A. Kato (Orgs.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica (homenagem a Fernando Tarallo)*. (2 ed., pp. 69-105). Editora da Unicamp. (Original publicado em 1993)

Teyssier, Paul. (1997). *História da Língua Portuguesa*. Martins Fontes.

Vieira, Francisco Eduardo. (2016). Gramatização brasileira contemporânea do português: novos paradigmas? In F. E. Vieira (Org.), *Gramáticas brasileiras: com a palavra os leitores* (pp. 19-69). Parábola Editorial.

Vieira, Francisco Eduardo. (2018). *A gramática tradicional: história crítica*. Parábola Editorial.

Weinreich, Uriel; Labov, William, & Herzog, Marvin. (2006). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística* (M. Bagno Trad.). Parábola Editorial. (Original publicado em 1968)