



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

PATRICIA CAMILA TRAJANO DOS REIS

**A DIVERSIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA E O TRATAMENTO
DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO (PNLD-2018)**

Salvador
2022

PATRICIA CAMILA TRAJANO DOS REIS

**A DIVERSIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA E O TRATAMENTO
DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO (PNLD-2018)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Linguagem e Interação, Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva.

Salvador
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Trajano dos Reis, Patricia Camila
A DIVERSIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA E O TRATAMENTO
DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO (PNLD-2018) / Patricia Camila Trajano dos
Reis. -- Salvador, Ba, 2022.
135 f.

Orientador: Antônio Messias Nogueira da Silva.
Dissertação (Mestrado - Mestrado) -- Universidade
Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Língua e
Cultura, 2022.

1. Livro didático. 2. Variação Linguística. 3.
Ensino-aprendizagem de ELE. I. Nogueira da Silva,
Antônio Messias. II. Título.

PATRICIA CAMILA TRAJANO DOS REIS

**A DIVERSIDADE DA LÍNGUA ESPANHOLA E O TRATAMENTO
DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO
ENSINO MÉDIO (PNLD-2018)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Linguagem e Interação, Linha de Pesquisa em Linguística Aplicada, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 31 de março de 2022.

Banca Examinadora:

Prof^o Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva (Orientador)
Universidade Federal da Bahia

Prof^a Dr^a Aline Silva Gomes (Membro Externo)
Universidade do Estado da Bahia

Prof^o Dr. Mailson dos Santos Lopes (Membro Interno)
Universidade Federal da Bahia

Salvador
2022

Dedico este trabalho a Deus, o maior orientador da minha vida. Ele nunca me abandonou nos momentos de necessidade e até aqui Ele me sustentou. Obrigada, Abba!

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata a Deus por tudo, pois, graças a Ele, consegui trilhar todo esse caminho com fé e perseverança. É no amor de Deus que encontro a força necessária que tem me capacitado a superar todos os meus desafios.

Agradeço aos meus familiares, de modo especial aos meus pais, pelo carinho e amor a mim oferecidos durante toda a minha vida, assim como pela confiança que sempre tiveram em mim e nos meus sonhos.

Aos meus amigos, pela paciência e pelo incentivo. Obrigada por compreenderem as minhas ausências e os meus surtos de estresse.

Um agradecimento a todo corpo docente do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), de maneira especial ao meu orientador Antônio Messias e à professora Márcia Paraquett, por todos os ensinamentos, incentivo e contribuição ímpar na minha formação acadêmica e humana.

Gostaria de fazer uma menção especial à professora Aline Silva Gomes, por ter sido minha grande inspiração desde a graduação e por ter me auxiliado no processo de seleção do mestrado.

Por fim, aos colegas de turma, agradeço por todos os momentos e aprendizados que compartilhamos juntos durante as aulas, conversas e debates.

Gratidão é a palavra!

RESUMO

Esta pesquisa surge a partir de uma inquietação acerca do ensino-aprendizagem da Língua Espanhola no que tange à abordagem da variação linguística pelos livros didáticos destinados ao público do Ensino Médio. Desse modo, a investigação tem como objetivo analisar como é abordada a variação linguística nas unidades didáticas que compõem as coleções didáticas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no edital de 2018. A escolha deste objeto de estudo justifica-se pela relevância que o Livro Didático (LD) possui dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula, sendo um dos recursos mais adotados, sobretudo, para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). O aporte teórico do trabalho é feito com base nos estudos sociolinguísticos (ALCKIMIN, 2001; CAMACHO, 2010; LABOV, 2008), na dialetologia (FONTANELLA DE WEINBERG, 1992; LOPE BLANCH, 1992; ALBA, 1992; HENRÍQUEZ UREÑA, 2003[1921]) e na Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; RAMPSON, 2006). A metodologia é de teor qualitativo-bibliográfico (TELLES, 2002; SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009; DENZIN, LINCOLN, 2007), apresentando também os pressupostos da pesquisa documental, visto que o objeto de estudo é caracterizado como um documento, no caso o livro didático. Os procedimentos de análise adotados para realização da investigação baseiam-se na sistematização das unidades e dos capítulos que serão o foco de análise; tendo como fundamento as técnicas da análise de conteúdo propostas por Bardin (2011), nas quais se prevê três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (isto é, a inferência e a interpretação). As coleções selecionadas para análise encontram-se subdivididas em três volumes que correspondem aos anos letivos do Ensino Médio; e este estudo se centra na análise completa das coleções: Confluencia (2016), Sentidos en Lengua Española (2016) e Cercanía Joven (2016). Como um dos principais resultados observados nesta pesquisa, pudemos constatar que a temática da variação linguística é, de modo geral, apresentada pelas coleções de modo muito mais informativo, com característica de comentário ou nota explicativa, sem haver nenhuma seção destinada, por exemplo, à discussão e ao aprofundamento crítico-reflexivo acerca da sua relevância no contexto de aprendizagem da Língua Espanhola.

Palavras-chave: Livro Didático. Ensino-Aprendizagem de ELE. Variação Linguística.

RESUMEN

Esta investigación surge de una inquietud sobre la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española respecto al abordaje de la variación lingüística por parte de los libros didácticos destinados al público de Educación Secundaria. De esta forma, la investigación tiene como objetivo analizar cómo se aborda la variación lingüística en las unidades didácticas que integran las colecciones didácticas aprobadas por el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) en la convocatoria de 2018. La elección de este objeto de estudio se justifica por la relevancia que tiene el Libro Didáctico (LD) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en el aula, siendo uno de los recursos más adoptados, sobre todo, para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). El aporte teórico del trabajo se basa en estudios sociolingüísticos (ALCKIMIN, 2001; CAMACHO, 2010; LABOV, 2008), en la dialectología (FONTANELLA DE WEINBERG, 1992; LOPE BLANCH, 1992; ALBA, 1992; HENRÍQUEZ UREÑA, 2003[1921]) y en la Lingüística Aplicada Interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006; RAMPSON, 2006). La metodología tiene un contenido cualitativo-bibliográfico (TELLES, 2002; SILVEIRA y CÓRDOVA, 2009; DENZIN, LINCOLN, 2007), presentando además los presupuestos de la investigación documental, ya que el objeto de estudio se caracteriza por ser un documento, en este caso el libro didáctico. Los procedimientos de análisis adoptados para llevar a cabo la investigación se basan en la sistematización de las unidades y capítulos que serán foco de análisis; a partir de las técnicas de análisis de contenido propuestas por Bardin (2011), en las que se prevén tres fases fundamentales: preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados (que es la inferencia e interpretación). Las colecciones seleccionadas para el análisis se subdividen en tres volúmenes que corresponden a los años de estudio de la Educación Secundaria; y este estudio se centra en el análisis completo de las colecciones: *Confluencia* (2016), *Sentidos en Lengua Española* (2016) y *Cercanía Joven* (2016). Como uno de los principales resultados observados en esta investigación, pudimos ver que el tema de la variación lingüística es, en general, presentado por las colecciones de una forma mucho más informativa, con un comentario o nota explicativa, sin ningún apartado destinado, por ejemplo, a la discusión y profundización crítico-reflexiva sobre su pertinencia en el contexto del aprendizaje de la Lengua Española.

Palabras-clave: Libro didáctico. Enseñanza y aprendizaje de ELE. Variación Lingüística.

ABSTRACT

This research arises from a concern about the teaching-learning of the Spanish Language regarding the approach of linguistic variation by textbooks intended for the public of High School. Thus, the investigation aims to analyze how linguistic variation is addressed in the didactic units that make up the didactic collections approved by the *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) in the 2018 public notice. The choice of this object of study is justified by the relevance that the textbook (TB) has within the teaching-learning process of students in the classroom, being one of the most adopted resources, above all, for the teaching of Spanish as a Foreign Language (FL). The theoretical contribution of the work is based on sociolinguistic studies (ALCKIMIN, 2001; CAMACHO, 2010; LABOV, 2008), in dialectology (FONTANELLA DE WEINBERG, 1992; LOPE BLANCH, 1992; ALBA, 1992; HENRÍQUEZ UREÑA, 2003 [1921]) and in Interdisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; RAMPSON, 2006). The methodology has a qualitative-bibliographic content (TELLES, 2002; SILVEIRA and CÓRDOVA, 2009; DENZIN, LINCOLN, 2007), also presenting the assumptions of documentary research, since the object of study is characterized as a document, in this case the textbook. The analysis procedures adopted to carry out the investigation are based on the systematization of the units and chapters that will be the focus of analysis; based on the content analysis techniques proposed by Bardin (2011), in which three fundamental phases are foreseen: pre-analysis, material exploration and treatment of results (i.e., inference and interpretation). The collections selected for analysis are subdivided into three volumes that correspond to the school year of High School; and this study focuses on the complete analysis of the collections: *Confluencia* (2016), *Sentidos en Lengua Española* (2016) and *Cercanía Joven* (2016). As one of the main results observed in this research, we could see that the theme of linguistic variation is, in general, presented by the collections in a much more informative way, with a comment or explanatory note, without any section destined, for example, to discussion and critical-reflexive deepening about its relevance in the context of learning the Spanish language.

Keywords: Textbook. Teaching-Learning of FL. Linguistic Variation.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ELE – Espanhol como Língua Estrangeira

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

MEC – Ministério da Educação

OCN – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

RAE – Real Academia Espanhola

SUMÁRIO

1 A PESQUISA: DAS MOTIVAÇÕES ÀS INQUIETUDES	12
1.1 JUSTIFICATIVA	13
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA	16
1.3 OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS.....	16
1.4 METODOLOGIA.....	17
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	19
2 LÍNGUA ESPANHOLA: UNIDADE NA DIVERSIDADE.....	20
2.1 O ESPANHOL NO MUNDO: EXTENSÃO TERRITORIAL.....	20
2.2 O CARÁTER HETEROGÊNEO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	22
2.3 O ESPANHOL E SUAS ZONAS DIALETAIS.....	26
2.3.1 Henríquez Ureña: uma proposta inaugural e provisória das zonas dialetais hispano-americanas.....	30
2.3.2 José Pedro Rona: uma proposta baseada em fenômenos linguísticos....	33
2.3.3 Francisco Moreno Fernández: uma proposta pan-hispânica.....	36
2.4 OS NÍVEIS DE VARIAÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	38
3 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: LÍNGUA, SOCIEDADE E VARIAÇÃO	43
3.1 RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E SOCIEDADE.....	44
3.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	51
3.2.1 As variedades linguísticas no ensino da Língua Espanhola.....	54
3.3 O LIVRO DIDÁTICO E O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	61
4 DEFININDO CAMINHOS: COMPOSIÇÃO DE CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	68

4.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	69
4.2 LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS.....	71
5 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	78
5.1 UNIDADES DIDÁTICAS ANALISADAS E O TRATAMENTO DADO AO ENSINO DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	78
5.1.1 Confluencia.....	78
5.1.2 Sentidos en lengua española.....	91
5.1.3 Cercanía Joven.....	97
5.2 VARIEDADES DA LÍNGUA ESPANHOLA APRESENTADAS PELAS COLEÇÕES.....	110
5.2.1 Confluencia.....	110
5.2.2 Sentidos en lengua española	116
5.2.3 Cercanía Joven	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	130

1. A PESQUISA: DAS MOTIVAÇÕES ÀS INQUIETUDES

É notável que, nos últimos anos, a concepção de língua e de ensino-aprendizagem de línguas encontra-se cada vez mais atravessada por um estreitamento e intensificação nas interações com diferentes comunidades linguísticas e culturais. De certo modo, isso ressignifica antigas concepções tradicionais acerca do que é aprender um idioma. Esse cruzar fronteiras provoca a necessidade de um novo olhar sobre como o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras deve carregar em suas práticas conceitos que permitam compreender que o exercício da língua em uso não se restringe aos seus conteúdos normativos e sistêmicos. Mais do que isso, ela ocorre por meio de práticas sociais que são carregadas pelas identidades históricas, sociais e culturais dos seus falantes, como também dos seus estudantes.

Tais questões acima mencionadas são de considerável relevância para o atual contexto de ensino-aprendizagem de línguas, e uma parte delas está associada a estudos que interessam a nós, professores. Uma dessas temáticas é o fenômeno da variação e mudança linguística nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE). O caráter heterogêneo das línguas, na perspectiva dos estudos desenvolvidos pela Sociolinguística, torna a variação linguística um fenômeno natural a todas as línguas humanas, e a sua heterogeneidade é resultado dos processos históricos, sociais e culturais da sua comunidade de falantes. Diante disso, é possível inferir que o ensino de línguas não pode ignorar tal fenômeno, visto que a língua em uso apresenta variação em seus diferentes contextos e nos variados níveis linguísticos, entre eles: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático. Dentro desse aspecto, não cabe apresentar ao estudante apenas um único modelo linguístico, pois a diversidade estará intrinsecamente relacionada à língua (materna ou estrangeira) estudada pelo aluno.

Perante o exposto, as causas que motivaram a presente investigação estão diretamente ligadas com a nossa prática docente. Observamos que, durante o processo de ensino-aprendizagem de ELE, por vezes, a abordagem da variação linguística não recebe a devida atenção nas aulas, ou o conteúdo é tratado de maneira superficial, como uma temática de curiosidade. A depender de alguns contextos educacionais, o conteúdo é considerado como um conhecimento a parte no processo de aprendizagem da língua. Nesses casos, é possível identificar os mais diversos fatores que influem para essa posição. Assim, parte deles se relaciona com as diretrizes institucionais, com a formação dos professores, com os materiais didáticos disponíveis para as aulas e, sobretudo, com a concepção de ensino de língua estrangeira.

Tendo em vista os mais variados fatores que interferem no ensino de uma língua, considerando a dimensão linguística, cultural e geográfica que caracteriza a Língua Espanhola falada no mundo, sentimo-nos impulsionados para o desenvolvimento desta investigação. Isso se deve, principalmente, pelo fato de notarmos as inquietações acerca de qual Espanhol ensinar ou sobre como abordar a variedade linguística do idioma nas aulas, que também são temáticas que afligem e interessam a outros professores de Espanhol. Sendo assim, tratar desse conteúdo e desenvolver pesquisas sobre ele têm sido mais do que necessário.

1.1 JUSTIFICATIVA

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras abrange variados aspectos, como, por exemplo, os conceitos, as abordagens e as ideologias sobre o ensinar e aprender línguas na escola. Durante o processo de aprendizado e o contato com a língua-cultura estrangeira, temos a oportunidade de conhecer novos universos linguísticos e culturais, que são naturalmente diversificados, multifacetados e multáveis — características que são inerentes a todo idioma. No que tange à Língua Espanhola, podemos verificar o seu caráter variável e a diversidade das suas manifestações geoletais e socioletais, que são plausíveis de serem tratadas em sala de aula. Isso porque elas ajudam a ampliar o campo de compreensão dos estudantes e auxiliam para que eles revejam suas crenças, atitudes e motivações durante o processo de aprendizagem da língua.

A relevância da abordagem da variação linguística no ensino do Espanhol, especialmente no contexto escolar brasileiro, vem a ser necessária por dois consideráveis motivos. O primeiro se refere ao fato de que não podemos desconsiderar que o Brasil também faz parte da América Latina e que grande parte dos países que possuem a Língua Espanhola como idioma oficial está localizado na América do Sul e Central. O segundo motivo, que está diretamente relacionado com o anterior, salienta a importância do Espanhol como idioma de integração e interação social, cultural e econômica, particularmente, com os países que fazem fronteiras com o Brasil, como: Argentina, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Venezuela, Peru e Colômbia.

Desse modo, como anteriormente referido, ao constatar a pouca ou quase nula atenção dada à variação linguística nas aulas de Língua Espanhola, justificamos a relevância do empreendimento deste estudo com o intuito de fomentar uma reflexão no que tange ao ensino-aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira Moderna/LEM no contexto brasileiro. Para tanto, optamos por direcionar esta investigação com base na análise dos Livros Didáticos

de Língua Espanhola aprovados pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), no edital de 2018, e direcionados ao público de estudantes do Ensino Médio.

A escolha deste objeto de estudo justifica-se pela relevância que o Livro Didático (LD) possui dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula, sendo um dos recursos mais adotados, sobretudo para o ensino de ELE. O Livro Didático de Língua Estrangeira é um material caracterizado como uma produção intrinsecamente ligada a valores, a posições ideológicas, a concepções de língua e de ensino de língua, assim como do papel dos idiomas estrangeiros na escola, fatores estes que não podem ser desconsiderados. Ademais, a concepção de língua que norteia a produção desses materiais didáticos será importante para a realização desta pesquisa, pois, diante do caráter social da língua(gem), é natural que a língua não possa ser tratada como homogênea. De acordo com Rodrigues (2005):

o livro didático de língua estrangeira deveria fornecer subsídios para que o aluno pudesse interagir nas diversas situações comunicativas: se a língua tem um caráter heterogêneo, estes subsídios deverão contemplar as variações da língua alvo em função de diversos fatores, como a região geográfica, os aspectos sociais e os contextos (RODRIGUES, 2005, p.35).

Ao realizar algumas pesquisas no portal de periódicos e no banco de teses e dissertações da CAPES¹, é possível observar que as inúmeras pesquisas suscitadas pelo LD resultam em estudos com diferentes enfoques. Podemos citar entre eles: os aspectos culturais, as representações, a ideologia, o discurso, os gêneros textuais, a avaliação de tarefas, as atividades e as técnicas de ensino. Pesquisas essas que têm colaborado para elaboração, discussão e avaliação desse material. Além disso, ao buscar no portal da CAPES por trabalhos que abordem sobre a variação linguística no contexto de ensino da Língua Espanhola e, mais especificamente, nos livros didáticos, notamos que ainda são poucas as investigações realizadas nesse âmbito e, por esse motivo, supomos que este trabalho poderá contribuir para a ampliação dos estudos nessa área.

Frente ao caráter heterogêneo do idioma, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN)² direcionadas ao Ensino Médio pontuam que se espera que, por meio do contato com a Língua Espanhola, os aprendizes sejam capazes de realizar uma leitura de mundo pautada no

¹ Portal de periódicos da CAPES (www.periodicos.capes.gov.br); Banco de teses e dissertações da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>).

² Atualmente, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 14 de dezembro de 2018, não sabemos como se encontra a vigência desse documento no que se refere ao ensino da Língua Espanhola, já que a BNCC não prevê, em sua estrutura curricular, o ensino obrigatório do idioma tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

reconhecimento e no respeito das variantes linguísticas e culturais do idioma. Para tanto, baseando-se no questionamento acerca de “Que espanhol ensinar?”, o documento propõe que este venha a ser substituído por outro, para pluralizar o olhar sobre as questões linguísticas, sendo assim: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem as reduzir a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL, 2006, p.134).

Ainda nessa direção, as Orientações salientam que o Livro Didático não deve ser a única fonte de ensino das variedades do idioma e reforçam que também cabe ao professor a responsabilidade de explorar as mais diversas variedades em sala de aula, desde a utilizada por ele nas aulas até as exploradas, ou não, pelo Livro Didático. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1999, p.47): “A questão da variação linguística em Língua Estrangeira pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta.”

A proposta de estudo nesta pesquisa não busca realizar uma descrição linguística acerca das variantes e das variáveis do Espanhol, ainda que o trabalho dialogue com autores e com boa parte dos pressupostos da Sociolinguística. A investigação que aqui se propõe está inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), especificamente, nos estudos direcionados ao ensino-aprendizagem de línguas. O pesquisador na área da LA, de acordo com Rojo (2006), deve ter como foco solucionar, aprender e/ou explicar as dificuldades presentes, tendo como objetivo a criação ou o aperfeiçoamento de tais soluções. Acerca de tais dificuldades, a autora explicita que a questão é:

não se trata de qualquer problema — definido teoricamente —, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

Sendo assim, levando em conta o trabalho proposto por Rojo (op. cit.), o presente estudo não visa apenas buscar respostas prontas, mas objetiva trazer contribuições para o desenvolvimento satisfatório no ensino-aprendizagem de Espanhol para aprendentes brasileiros. Isso a partir da realização de ações que ultrapassem os limites do ensino da norma-padrão da língua, ou da concepção de ensino de uma língua “neutra”, mas que direcione o ensino pautado na diversidade linguística, proporcionando aos estudantes um processo de

reflexão sobre as variedades linguísticas que nem sempre estão previstas pela norma, mas que compõem o idioma.

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Partindo desses pressupostos, o problema de pesquisa que norteia esta investigação se refere justamente às possíveis implicações na abordagem deste conteúdo pelo Livro Didático, tendo em vista o seu importante papel na formação crítica e linguística dos estudantes do Ensino Médio. Portanto, contestaremos ao seguinte questionamento:

Qual é o tratamento dado à variação linguística no ensino da Língua Espanhola pelos livros didáticos selecionados no edital do PNLD 2018 destinados aos estudantes do Ensino Médio?

Para tanto, foram elaboradas três perguntas de pesquisa que servirão de apoio para que não se percam de vista os objetivos específicos que pretendem ser contemplados nesta investigação, são elas:

- a) Os livros didáticos selecionados abordam o ensino das variedades linguísticas da língua espanhola?
- b) Os livros analisados apresentam a ocorrência das variações nos diferentes níveis da língua?
- c) Os livros didáticos tratam as variedades do Espanhol como dois blocos homogêneos (América e Espanha) ou buscam explorar a heterogeneidade?

1.3 OBJETIVOS

Com o propósito de responder às perguntas norteadoras apresentadas, esta pesquisa terá os seguintes objetivos:

1.3.1 Objetivo Geral:

Analisar o tratamento dado ao fenômeno da variação linguística no ensino da Língua Espanhola nos Livros Didáticos selecionados pelo PNLD 2018, destinados aos estudantes do Ensino Médio.

1.3.2 Objetivos Específicos:

- a) Analisar de que modo os livros selecionados abordam o fenômeno da variação linguística na Língua Espanhola;
- b) Identificar em quais níveis da língua os Livros Didáticos analisados expõem as variedades linguísticas do idioma;
- c) Verificar se os manuais tratam as variedades do Espanhol partindo do pressuposto de dois blocos linguísticos homogêneos, ou se exploram a heterogeneidade.

1.4 METODOLOGIA

Para realização de toda e qualquer pesquisa, é pertinente haver a delimitação do campo de estudo, a partir do planejamento dos caminhos a serem seguidos, com a finalidade de se atingir os objetivos previstos para a investigação. Dessa maneira, a metodologia vem a ser uma das etapas fundamentais durante o processo de pesquisa e, por isso, tendo em consideração a natureza deste trabalho, o presente estudo parte de uma investigação de teor qualitativo pelo pressuposto de que:

atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais frequente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola (TELLES, 2002, p.102).

Com base na afirmação anterior, os procedimentos adotados nesta pesquisa proporcionam uma investigação mais direcionada ao reconhecimento dos elementos presentes no objeto a ser analisado. De acordo com Denzin e Lincoln (2017), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa dizer que seus pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais, buscando compreendê-los em termos dos significados que as pessoas conferem a eles. Ademais, conforme Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa permite uma aproximação do pesquisador ao seu objeto de estudo, tornando este o sujeito da sua investigação.

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos como procedimento a pesquisa bibliográfica, uma vez que realizamos o levantamento de textos, como artigos, dissertações, teses e livros, sendo estes pertinentes ao tema discutido e aqui abordado, tais como: a Linguística Aplicada Indisciplinar, a Sociolinguística Variacionista, o ensino-aprendizagem de Língua Espanhola e os Livros Didáticos de Espanhol, com o intuito aprofundar e atualizar os

conhecimentos teóricos dentro de cada área de estudo. Fonseca (2002) define a pesquisa bibliográfica como:

[...] aquela feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p.32).

A presente investigação também se apoia na pesquisa documental, dado que o objeto de análise utilizado corresponde a um material didático aprovado por um programa governamental, passando a ser considerado, por esse motivo, um documento. Alguns autores mencionam que, por vezes, a pesquisa documental se confunde com a pesquisa bibliográfica, de modo a serem tratadas por alguns investigadores como sinônimas, sendo que estas não são. Conforme pontua Fonseca (2002):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Consoante Sá-Silva *et al* (2009), o elemento diferenciador da pesquisa documental em relação à pesquisa bibliográfica está na natureza das suas fontes. A pesquisa documental utiliza-se de fontes primárias, ou seja, recorre a dados e a informações que ainda não receberam tratamento científico ou analítico, como, por exemplo, dados governamentais, relatórios e publicações de órgãos públicos ou privados, estatísticas etc. Enquanto que a pesquisa bibliográfica recorre a contribuições de trabalhos já realizados por outros autores sobre um determinado tema, sendo, portanto, uma fonte secundária. Ainda com relação aos supracitados autores, “quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.6). À vista disso, nesta investigação, a pesquisa documental possui objetivos específicos e vem a ser um complemento da pesquisa bibliográfica.

Com a finalidade de responder à pergunta principal desta pesquisa, que parte da análise do tratamento dado ao ensino da variação linguística em Língua Espanhola pelos livros didáticos, optamos por escolher um material que já fora aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A opção por selecionar um material vinculado a esse programa justifica-se pela sua relevância e amplitude nacional, considerando que ele é o único órgão responsável pela distribuição dos diferentes materiais didáticos presentes nas escolas públicas brasileiras. As coleções de Língua Espanhola que obtiveram aprovação pelo PNLD no edital de 2018 para o Ensino Médio, dentro do componente curricular de Língua Estrangeira Moderna, foram as seguintes: *Cercanía Joven*, Editora SM 2ª ed. 2016; *Sentidos en Lengua Española*, Editora Richmond 1ª ed. 2016; e a coleção *Confluencia*, Editora Moderna 1ª ed. 2016.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O trabalho como um todo encontra-se dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo — A pesquisa: das motivações às inquietudes — apresenta as inquietações que motivaram esta pesquisa, os seus objetivos, bem como descreve a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo, da estrutura e da organização da dissertação. O segundo capítulo — Língua Espanhola: unidade na diversidade — aporta as fundamentações teóricas que discorrem sobre a diversidade da Língua Espanhola e, para tanto, apresenta os estudos que tratam da heterogeneidade linguística do idioma e as variações linguísticas que caracterizam os diferentes níveis da língua. O terceiro capítulo — Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira: relação entre língua, sociedade e variação — aborda os principais estudos desenvolvidos na área da linguística, dentre eles a Linguística Aplicada e a Sociolinguística, e discorre sobre o fenômeno da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola para estudantes brasileiros.

O quarto capítulo — Definindo caminhos: composição de corpus e critérios de análise — descreve os procedimentos de análise aplicados para realização da investigação, sendo estes: a sistematização das unidades e dos capítulos que serão o nosso foco de análise. Por fim, o quinto capítulo — Análise dos materiais — apresenta os resultados obtidos a partir da análise das unidades didáticas e dos capítulos dos livros didáticos selecionados quanto à abordagem da variação linguística. O último capítulo — Considerações Finais — discorre sobre principais observações advindas desta pesquisa, salienta as possíveis (in)conclusões e propõe novos caminhos e perspectivas na abordagem da variação linguística nos Livros Didáticos de Língua Espanhola.

2 LÍNGUA ESPANHOLA: UNIDADE NA DIVERSIDADE

“No puede decirse en qué lugar se habla un mejor español, porque no hay un castellano, sino muchos.”

(Gabriel García Marquez, 1988)

A Língua Espanhola é naturalmente marcada pela diversidade linguística, ainda que de modo geral evidencie características em comum que garantem a sua unidade e certa comunicabilidade. Para empreendermos essas considerações, inicialmente, nos propomos a apresentar um panorama geral da extensão geográfica do Espanhol no mundo e a sua relevância nas intercomunicações globais. Em seguida, por considerar natural que a língua não se manifeste de igual modo em todas as localidades, estando presente em diferentes países com indivíduos de culturas e identidades próprias, ressaltamos o papel da Sociolinguística e da Dialetoлогия nos estudos das variedades e da classificação das principais zonas dialetais da Língua Espanhola. E, por fim, ilustramos parte das variações linguísticas que caracterizam os diferentes níveis da Língua Espanhola, atentando-nos ao fato de que alguns níveis sofrem mais variabilidade do que outros.

2.1. O ESPANHOL NO MUNDO: EXTENSÃO TERRITORIAL

O processo histórico de constituição da Língua Espanhola, que partiu da Península Ibérica e se estabeleceu em variados países do globo, carrega em sua formação a influência dos povos românicos, dos bárbaros e dos muçulmanos, assim como de línguas pré-românicas, como o grego, o euskera e o celta. Por ser uma das línguas românicas do grupo ibero-românico, o Espanhol originou-se do latim vulgar falado por uma parte dos povos que constituía a Península Ibérica no século IX.

Segundo Bugel (1998), no período de colonização, a Espanha já desenvolvia o processo para implementação de uma língua nacional, a partir do condado de Castela, cuja língua atuava como forte instrumento de comunicação em grande alcance. Quando Cristovão Colombo chegou à América em 1492, o Castelhana, que era um dentre os vários dialetos românicos, tais como o navarro-aragonês, o catalão, o asturiano-leonês e o galego-português, já havia se consolidado linguística e politicamente na Península. Ainda que os demais dialetos regionais

continuassem sendo falados, logo o Castelhana se tornou idioma oficial e passou a ser falado pela grande parte dos habitantes do país.

Silva (2017) expõe uma síntese na qual descreve que o processo de formação e de consolidação da Língua Espanhola pode ser dividido em três fases: i) O Castelhana, durante os séculos X ao XV; ii) O Espanhol Moderno, durante os séculos XVI e XVII, no qual a Espanha assumia a sua unidade política e período de publicação da Gramática de Antonio de Nebrija, obra responsável pela primeira sistematização da língua; e, por fim, iii) o Espanhol Contemporâneo, a partir da fundação da Real Academia Espanhola até os dias atuais.

Assim, o Espanhol que surge a partir da variedade do romance hispânico Castelhana falado no reino de Castela, atualmente, se manifesta por diferentes variedades dialetais ou geoletais dispersas em uma vasta extensão geográfica. Andión Herrero (2008) expõe que a Língua Espanhola possui uma impactante extensão geográfica que alcança 11.990.000 km², sendo que este número equivale a 8,9% da superfície terrestre, o que a converte em uma das línguas mais extensas do mundo.

Constituindo-se como a língua oficial de exatamente 20 países, além da Espanha, a maioria destes encontra-se localizados na América e em outra parte na África Ocidental. Na América do Sul e Central, é a língua materna de 19 países, a saber: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Enquanto que, no território africano, é o idioma nacional da Guiné Equatorial.

Como afirma Andión Herrero (2008), os falantes da Língua Espanhola estão presentes nos cinco continentes do mundo, como língua oficial ou não oficial. Como idioma não oficial, o Espanhol é falado em outros territórios, tais quais: nas comunidades hispânicas dos Estados Unidos e das Filipinas e nas comunidades da Turquia, de Marrocos e de Israel. Além disso, é um dos idiomas oficiais da ONU, da Unesco, da União Europeia e do Mercosul. Moreno Fernández (2007) declara que, atualmente, o Espanhol é uma das três principais línguas de comunicação internacional, em conjunto ao inglês e ao francês.

Conforme informações dispostas no anuário *El español en el mundo 2019*³, organizado pelo Instituto Cervantes, um total de 580 milhões de pessoas no mundo fala o Espanhol. Segundo essa pesquisa, o idioma é a língua materna de 483 milhões de falantes nativos, além de ser a Língua Estrangeira estudada em 110 países por pelo menos 22 milhões de pessoas. No

³ Disponível em:

<https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2019/noticias/presentacion_anuario_madrid.htm>
Acesso: 10 de jul de 2020.

relatório elaborado por David Fernández Vítóres, professor de Filologia da Universidade de Alcalá, a Língua Espanhola continua sendo a segunda maior língua materna em número de usuários, superada apenas pelo Mandarim, além de ser a terceira língua mais usada na Internet.

Na apresentação de um panorama geral da situação do Espanhol no mundo, Moreno Fernández e Otero (1998 *apud* Moreno Fernández, 2007) destacaram seis pontos que caracterizam o idioma como sistema linguístico e veículo de comunicação de uma ampla comunidade. Sendo eles: 1. O Espanhol é um idioma homogêneo; 2. O Espanhol é uma língua de cultura de primeira ordem; 3. O Espanhol é uma língua internacional; 4. O Espanhol é uma língua geograficamente compacta; 5. O Espanhol é uma língua em expansão; 6. O domínio hispanofalante apresenta um índice de comunicação muito alto e um índice de diversidade mínimo ou baixo.

Tomando por base as supracitadas proposições dos autores, nas próximas seções, iremos refletir acerca de questões que perpassam o ponto 1, “o Espanhol ser um idioma homogêneo”, e o ponto 6, “ser um idioma com alto índice de comunicação e baixo nível de diversidade”, por serem temáticas de nosso interesse neste estudo. Assim, a fim de esboçar de forma sintética a complexidade que envolve o estudo das variedades da Língua Espanhola, apresentamos, a seguir, o caráter heterogêneo do idioma e as principais propostas de divisão dialetal do espanhol.

2.2. O CARÁTER HETEROGÊNEO DA LÍNGUA ESPANHOLA

O Espanhol falado em distintos países possui características socioculturais únicas e, naturalmente, exibe um conjunto extenso de diversidade linguística, tanto por razões históricas como por representar os mais variados grupos sociais que o utilizam. Nesse sentido, a compreensão das variedades linguísticas se faz pertinente para a caracterização do idioma, já que a variação é um fenômeno comum a todas as línguas humanas, seja por influências de ordem extralinguísticas, seja por intralinguísticas.

Como bem cita Alkmim (2001, p.31), o objeto de estudo da Sociolinguística “é a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, ou seja, em situações reais de uso”. Nesse campo de estudo, assim como as variações linguísticas são classificadas em níveis (fonético-fonológico, sintático, lexical, etc.), de igual modo, as variedades linguísticas costumam ser analisadas por nomes específicos, sendo que, nesta pesquisa, iremos nos centrar nos estudos dialetais. Por meio da Sociolinguística, e, sobretudo, na área da Dialectologia, é

possível realizar a investigação acerca da heterogeneidade das línguas, pela diversidade que se revela em um número maior ou menor de dialetos distintos entre si.

Segundo José Joaquín Montes, o dialeto é uma variedade de uma língua histórica, determinada por um conjunto de normas linguísticas e incluída em um conjunto maior. Em síntese, um dialeto designa um modo característico de uso da língua próprio de uma dada região, país ou província e que, por serem difundidos geograficamente em distintas localidades, seus estudos permitem identificar, descrever e analisar os fatores linguísticos presentes em um território específico, levando-se em conta as diferenças sociais e regionais.

No que diz respeito à Língua Espanhola, podemos afirmar que esta possui uma gama incontável de dialetos, pois como assegura Montes (1984 *apud* Parra, 2007):

A língua espanhola é um extenso conjunto dialetal que se entrelaça e contém numerosas normas dialetais locais, regionais, nacionais e pan-hispânicas, níveis e estilos socioculturais ou diafásicas que variam de um lugar para outro e de uma situação para outra (MONTES, 1984 *apud* PARRA, 2007, tradução nossa).⁴

Autores como Andión Herrero (2008), Moreno Fernández e Otero (1998) afirmam que, ainda que o Espanhol possua uma considerável variedade dialetal, o idioma consegue conservar certa unidade em meio à sua diversidade. Para Andión Herrero (2008), o Espanhol é uma língua homogênea que, em âmbito abstrato, vem a ser um sistema de outros sistemas, que desfruta de um código linguístico básico para outros subsistemas mais concretos e que se realiza em variedades geográficas, neste caso, os dialetos. Na mesma perspectiva, é possível abordar a primeira característica citada por Moreno Fernández e Otero (1998) na apresentação do panorama geral da situação do Espanhol no mundo, aqui mencionada na seção anterior.

O primeiro ponto apresentado pelos aludidos autores define o Espanhol como um idioma homogêneo, afirmação que posteriormente vem a ser sustentada por Moreno Fernández, na qual o autor menciona que: “O espanhol é uma língua relativamente homogênea, de caráter coiné, com significativo grau de nivelamento e com risco de nivelamento fraco ou moderado” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p.15, tradução nossa)⁵. Além disso, destaca que tal homogeneidade não é

⁴ “La lengua española es un extenso conjunto dialectal en que se entrelazan y contienen numerosas normas dialectales locales, regionales, nacionales y panhispánicas, niveles socio-culturales y estilos o diafasis que varían de un lugar a otro y de una situación a otra” (MONTES *apud* PARRA, 2007)

⁵ “El español es una lengua relativamente homogénea, con carácter de coiné, con un importante grado de nivelación y con un riesgo débil o moderado de nivelación” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p.15).

incompatível com a existência das variedades internas da língua nas diferentes áreas geográficas e nos grupos sociais.

É notável que ambos os autores concebam a Língua Espanhola, comum a todos os hispanofalantes, como parte de uma *koiné*, ou seja, uma variedade comum a um conjunto de dialetos, em que se elimina aquilo que seja mais particular, sobretudo, no âmbito da pronúncia, e se buscam as formas léxicas, morfológicas e consensuais (DEMONTE, 2003). Os fundamentos que os autores apresentam para sustentar a existência da homogeneidade do espanhol se referem ao fato do idioma possuir um sistema alfabético-fonético próprio e relativamente simples (5 vogais e 17 consoantes), assim como pela existência de um léxico geral e pela variação sintática moderada no uso da língua culta.

Contudo, podemos preponderar no fato de que ditas afirmações podem gerar idealizações simplistas e, de certo modo, reducionistas acerca de um idioma heterogêneo e diverso como o Espanhol. Pinto (2013) menciona que, ao investigar sobre os critérios sintáticos na divisão dialetal do Espanhol, pôde constatar que parte dos principais estudos sobre a variação linguística da Língua Espanhola se restringiu à observação das variedades cultas, não sendo precisamente observados os fatores da norma popular hispânica. De tal modo, o autor também afirma que, a depender da escolha do seu objeto de estudo (norma culta ou norma popular), a descrição das variedades do Espanhol pode vir a apresentar resultados distintos.

Em relação ao Espanhol americano, Lope Blanch (1992) adverte que é necessário haver bom senso na afirmação da sua homogeneidade e uniformidade linguística. Segundo o autor:

O primeiro dos traços que caracterizam o espanhol americano — sua homogeneidade ou uniformidade — precisa ser qualificado em grande medida. Se o que se quer dizer é que os hispano-americanos ainda podem se entender entre si, independentemente de sua origem nacional, isso é indiscutivelmente verdade. Todos nós continuamos a falar, junto com os espanhóis, uma mesma língua. Mas daí dizer que o espanhol da enorme América é solidamente homogêneo é estar em meio de um abismo ou, pelo menos, de um bom barranco⁶ (LOPE BLANCH, 1992, p.316, tradução nossa).

Em face disso, o autor discorre sobre as variações observadas nos diferentes níveis da língua, com o intuito de exemplificar como essa suposta uniformidade está muito distante de corresponder à realidade da hispano-americana. Ele diz que é ingênua a tese relativa a uma

⁶ “El primero de los rasgos caracterizadores del español americano -su homogeneidad o uniformidad- necesita ser matizado en gran medida. Si lo que se quiere decir es que los hispanoamericanos pueden todavía entenderse entre sí cualquiera que sea su procedencia nacional, ello es indiscutiblemente cierto. Todos seguimos hablando-juntamente con los españoles una misma lengua. Pero de ahí a decir que el español de la enorme América es sólidamente homogéneo media un abismo o, al menos, una buena barranca” (LOPE BLANCH, 1992, p.316).

sólida homogeneidade do Espanhol falado em todo o domínio hispânico. Para além do que aqui fora discutido, outro fator que influencia na promoção da suposta unidade da Língua Espanhola se refere ao ideal da língua única, compartilhada no imaginário da sociedade e defendida pelas normativas.

A Real Academia Espanhola, fundada na Espanha em 1713, por exemplo, tinha como propósito “definir vozes e palavras da língua castelhana em sua maior propriedade, elegância e pureza”⁷ (RAE, tradução nossa). Ainda de acordo com o artigo primeiro dos seus estatutos, conforme se lê ainda hoje no próprio site da instituição, a RAE:

[...] é uma instituição dotada de personalidade jurídica própria que tem como missão principal assegurar que as mudanças que sofre a língua espanhola em sua constante adaptação às necessidades de seus falantes não quebrem a unidade essencial que mantém em toda a esfera hispânica⁸ (RAE, s.d, tradução nossa).

Desde essa perspectiva, é possível identificar muitos autores, como, por exemplo, Moreno Fernández (2007), que partilha do ideal de unidade na diversidade proposto pela Real Academia Espanhola:

O nosso ponto de partida aceita, sem dúvida, que a língua espanhola, como língua natural, é essencialmente variável e que apresenta uma multiplicidade de manifestações geoletais e socioletais que podem ser trazidas para o ensino. Da mesma forma, aceita-se o princípio da unidade fundamental do espanhol, que permite a qualquer professor de espanhol bem-formado, usando a variedade geoletal que utiliza, realizar seu trabalho sem dificuldade em qualquer canto do planeta. Unidade e diversidade, hoje, são fatos indiscutíveis em relação à língua espanhola⁹ (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p.10, tradução nossa).

Para Taboada (2001), o paradigma que define a função da RAE se apoia em dois eixos: desterrar tudo aquilo que atenta contra a homogeneidade da língua e impor uma norma que mantenha íntegra a ideologia imperial. Nesta perspectiva, é notável que o ideário de unidade

⁷ “fijar voces y vocablos de la lengua castellana en su mayor propiedad, elegancia y pureza” (RAE).

⁸ “[...] es una institución con personalidad jurídica propia que tiene como misión principal velar por que los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico” (RAE, s.d).

⁹ “Nuestro punto de partida acepta, sin duda alguna, que la lengua española, como lengua natural, es esencialmente variable y que presenta una multiplicidad de manifestaciones geolectales y sociolectales susceptibles de ser llevadas a la enseñanza. Asimismo se acepta el principio de la unidad fundamental del español, que permite que cualquier profesor de español bien formado, utilice la variedad geolectal que utilice, pueda realizar su trabajo sin dificultad alguna en cualquier rincón del planeta. Unidad y diversidad, hoy por hoy, son hechos incontestables en relación con la lengua española” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p.10).

linguística, assim defendida pelas normativas, tende a rejeitar as variantes populares por meio de uma visão sempre direcionada à língua culta. Entretanto, a língua real falada e utilizada por seus falantes “o poder não faz isso, a Real Academia Espanhola não faz, a Igreja não faz, os escritores não fazem. Mas sim os caçadores, pescadores, camponeses, senhores, (...) é necessário ir até as bases onde se forma a língua”, como já afirmava o escritor Jorge Luis Borges.

A modo de conclusão, e em consonância com Parra (2007), podemos sintetizar que a Língua Espanhola apresenta um núcleo linguístico comum, que garante a comunicação e a intercompreensão relativa e aceitável entre os hispanofalantes em termos normativos. No entanto, esse núcleo não exclui a existência das variedades que constituem e, assim, diversificam o idioma que é marcado por características diatópicas (regionais, dialetais), diastráticas (nível sociocultural do falante), entre outras. Desse modo, ao identificar a heterogeneidade da Língua Espanhola, na próxima seção, iremos focar no estudo da sua diversidade linguística a partir dos seus domínios linguísticos e das suas respectivas zonas dialetais.

2.3 O ESPANHOL E SUAS ZONAS DIALETAIS

A Língua Espanhola no mundo é tradicionalmente dividida em dois grandes blocos: Espanhol da Espanha e Espanhol da América. Essa divisão está estreitamente relacionada a questões econômicas, históricas e geográficas, de maneira que muitas vezes tal dicotomia tende a conceber cada um dos blocos como sendo opostos e homogêneos. Como assim menciona Alba (1992):

A dicotomia que opõe "o espanhol da América" ao "espanhol da Espanha" é cunhada há muito tempo por vários pesquisadores da dialetologia hispânica. Em última análise, tais designações são inadequadas na medida em que se baseiam em um pressuposto: a existência de duas realidades ou entidades linguísticas unitárias, capazes de serem classificadas ou agrupadas em categorias homogêneas. Na verdade, eles implicam um alto grau de generalização que simplifica demais a variada realidade linguística do vasto mundo de língua espanhola¹⁰ (ALBA, 1992, p.63, tradução nossa).

¹⁰ “La dicotomía que opone «el español de América» a «el español de España» ha sido acuñada desde hace mucho tiempo por diversos investigadores de la dialectología hispánica. En el fondo, tales designaciones son inapropiadas en cuanto que se basan en una suposición: la existencia de dos realidades o entidades lingüísticas unitarias, susceptibles de ser clasificadas o encasilladas dentro de categorías homogéneas. Implican, de hecho, un grado elevado de generalización que simplifica exageradamente la variada realidad lingüística del extenso mundo hispanohablante” (ALBA, 1992, p.63).

Autores como Fontanella de Weinberg (1993), que investigam sobre as variedades do Espanhol americano, identificam que não é possível estabelecer tal dicotomia, visto que os blocos não constituem duas modalidades bem definidas e totalmente contrastadas; sendo assim, não cabe serem consideradas opostas entre si. Segundo Fontanella de Weinberg (1993):

O que acabamos de considerar nos leva a nos perguntar o que chamamos de espanhol americano, se — como vimos —, não podemos falar legitimamente de uma entidade dialética que se opõe ao espanhol europeu em bloco. É que entendemos por espanhol americano uma entidade que pode ser definida geográfica e historicamente. Ou seja, é o conjunto de variedades dialéticas do espanhol falado na América, que compartilham uma história comum, por ser uma língua transplantada do processo de conquista e colonização do território americano. Isso não implica ignorar a natureza complexa e variada desse processo e suas repercussões linguísticas, pois devemos diferenciar as regiões de povoamento precoce (Antilhas, Panamá e México, por exemplo) de outras de povoamento posterior (Rio da Prata em geral, e Uruguai, em particular); as regiões de colonização direta da Espanha, da expansão americana; os diferentes tipos de relacionamento com a metrópole, etc.¹¹ (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 15, tradução nossa).

A partir de então, podemos considerar que as generalizações não se aplicam para nenhum dos blocos, Espanhol da Espanha e Espanhol da América, já que cada um deles guarda um conjunto de variações próprias e únicas, influenciadas tanto pelo seu contexto histórico como sociocultural.

No que tange ao Espanhol da América, autores como Rona (1964) e Lope Blanch (1992) afirmam que se começou a falar sobre o contexto hispano-americano antes mesmo de conhecerem-no e que, por esse motivo, houve uma crescente em termos de apreciações inadequadas acerca de sua suposta homogeneidade. Como aponta Rona (1964):

Com algumas exceções, essa assim chamada homogeneidade do espanhol americano se tornou comum e, como tal, raramente é examinada por sua verdade ou falsidade. Este é um dos muitos mitos que circulam neste campo e que acreditamos poder atribuir ao fato de o espanhol americano ter começado

¹¹ “Lo que acabamos de considerar nos lleva a plantearnos a qué llamamos español americano, si — tal como hemos visto — no podemos hablar legítimamente de que se trate de una entidad dialectal que se oponga en bloque al español europeo. Es que entendemos por español americano una entidad que se puede definir geográfica e históricamente. Es decir, es el conjunto de variedades dialectales del español habladas en América, que comparten una historia común, por tratarse de una lengua trasplantada a partir del proceso de conquista y colonización del territorio americano. Esto no implica desconocer el carácter complejo y variado de este proceso y sus repercusiones lingüísticas, dado que debemos diferenciar las regiones de poblamiento temprano (las Antillas, Panamá y México, por ejemplo) de otras de poblamiento más tardío (Río de la Plata en general y Uruguay, en particular); las regiones de poblamiento directo a partir de España, de la expansión americana; los distintos tipos de relación con la metrópoli, etc.” (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 15).

a ser falado e escrito antes mesmo de ser conhecido. Em outro nível, este verdadeiro lugar comum poderia ser preservado devido ao fato de que o contato entre hispano-americanos é quase sempre realizado em um nível cultural alto ou semi alto, nunca em um nível cultural baixo, especialmente quando as distâncias entre os dois falantes são comparadas, eles são relativamente grandes¹² (RONA, 1964 *apud* ALBA, 1992, p.65, tradução nossa).

Ainda de acordo com Lope Blanch (1992, p.313, tradução nossa), o mito da sua homogeneidade e o escasso conhecimento das modalidades linguísticas hispano-americanas consolidam “a caracterização geral que normalmente se faz do espanhol americano apresenta uma imagem um tanto distorcida, que deve ser corrigida ou, pelo menos, melhor delineada”¹³. Desse modo, é de suma importância compreender o processo de colonização no continente para auxiliar na definição da sua origem e na classificação das suas variedades linguísticas.

Desde o século XIX, a origem do Espanhol na América é amplamente estudada e discutida dentro da Linguística Histórica e da Dialetoлогия, sendo uma das temáticas que geram consideráveis polêmicas e controvérsias. Muitas delas são marcadas por hipóteses de autores cujos estudos serviram de base para o esquema de classificação e origem das respectivas variedades do Espanhol americano, enquanto que outras são fundamentadas por autores cujas hipóteses defendem o seu caráter homogêneo e unitário, desconsiderando, assim, esses esquemas.

Tomando como premissa a realidade heterogênea do Espanhol americano, Fontanella de Weinberg (1993) identifica e resume três teorias iniciais acerca da sua origem e caracterização. São estas:

- a) A teoria de substrato — que concebe a influência das línguas indígenas de substrato na formação de maior parte dos traços linguísticos do Espanhol americano;
- b) A teoria andaluza — que concebe a influência do dialeto da região de Andaluzia na formação de maior parte dos traços linguísticos do Espanhol americano;
- c) A teoria poligenética — que concebe um desenvolvimento simultâneo e independente, tanto de influência das línguas indígenas de substrato como do dialeto andaluz.

¹² “Con unas pocas excepciones, esta llamada homogeneidad del español americano se ha convertido en un lugar común y, como tal, no suele ser examinada en cuanto a su veracidad o falsedad. Se trata de uno de los numerosos mitos que circulan en este terreno, y que creemos poder atribuir al hecho de que se empezara a hablar y escribir del español americano antes de conocerse el español americano. En otro plano, este verdadero lugar común pudo conservarse debido al hecho de que el contacto entre hispanoamericanos se realiza casi siempre en un nivel cultural elevado o semielevado, nunca en un nivel cultural baja, sobre todo cuando las distancias entre los dos hablantes que se comparan son relativamente grandes” (RONA, 1964 *apud* ALBA, 1992, p.65).

¹³ “la caracterización general que suele hacerse del español americano presenta una imagen un tanto distorsionada, que debe ser corregida o, al menos, mejor delineada” (LOPE BLANCH, 1992, p. 313).

A autora ainda acrescenta outros dois processos que caracterizam as línguas transplantadas e de contato dialetal com variedades linguísticas advindas de distintas regiões, como ocorreu no caso do espanhol americano, sendo eles: a koineização e a standardização. O processo de koineização na Hispano-américa acontece quando os falantes procedentes de distintas regiões peninsulares entram subitamente em contato como consequência do período de conquista e colonização no continente, sendo que este processo não abarcou a todo território. A standardização é considerada como um processo pertencente à formação de *koiné*, segundo Fontanella de Weinberg (1993), e é entendida como um processo de passagem de uma fala popular à variedade standard.

Ainda que não seja amplamente abordada nos estudos das variedades hispano-americanas, é válido pontuar que, em certo modo, as línguas africanas também influíram para formação e variação do idioma, tanto por influência do comércio de escravos advindos de distintas regiões da África quanto pela relação linguística entre europeus e africanos. Como afirma Patiño (1991):

Por outro lado, é preciso levar em conta que, entre os séculos XVI e XIX, houve comércio entre a África e a América que permitiu a introdução de milhões de escravos africanos de diferentes etnias e falantes de diferentes línguas. Esses escravos transmitiam aos espanhóis das diferentes regiões uma série de traços de suas línguas nativas que ficaram conhecidos pelo nome de *Afronegrismo*, e se apresentam tanto na fonética quanto na morfossintaxe e no léxico ¹⁴ (PATIÑO, 1991 *apud* PARRA, 2007, tradução nossa).

De acordo com Lorenzino (1996), os estudos linguísticos no campo de contato das línguas em Hispano-américa se concentraram basicamente no espanhol e nas línguas indígenas. No entanto, o autor pondera que, apesar da inexistência quase certa de línguas africanas no contexto hispano-americano, isso não anula o contato linguístico entre elas durante o período de colonização. Assim, é possível identificar vestígios da África seja no aspecto físico de muitos povos hispano-americanos, seja na sua música ou em seu folclore, como também na sua dimensão linguística. Sobre este último ponto, Lipski (1985) observa que:

¹⁴ “De otro lado, es necesario tener en cuenta que desde el siglo XVI hasta el XIX existió el comercio entre África y América que permitió introducir millones de esclavos africanos procedentes de distintas etnias y hablantes de diversos idiomas. Estos esclavos transmitieron al español de las distintas regiones una serie de rasgos de sus lenguas nativas que se han conocido con el nombre de afronegrismo y se presentan tanto en la fonética como en la morfossintaxis y en el léxico” (PATIÑO, 1991 *apud* PARRA, 2007).

A esse respeito, a área menos polêmica é aquela relacionada à influência lexical, uma vez que muitas palavras chegaram ao espanhol americano a partir de várias línguas africanas, algumas das quais sobreviveram apenas nas áreas de contato hispano-africano mais longo, enquanto outras romperam com o europeu e barreiras linguísticas indígenas e foram integradas na fala dos outros países hispano-americanos¹⁵ (LIPSKI, 1985, p.99, tradução nossa).

De modo geral, é possível notar que, no continente americano, está concentrando o maior número de hispanofalantes que compartilham dos dialetos do Espanhol surgidos do contato entre as línguas indígenas e as línguas africanas. Como afirma Cathcart Roca (1985), podemos considerar que o espanhol da América é uma língua transplantada unida à Espanha por laços culturais e espirituais, que se formou com seus traços andaluzes, com as línguas indígenas, com elementos populares e arcaicos da Espanha e com elementos africanos em algumas zonas específicas.

Pontuamos que não é o nosso objetivo nesta pesquisa abordar uma explanação aprofundada quanto aos estudos históricos que baseiam a formação e origem do Espanhol na América. Contudo, consideramos relevante apresentá-las, ainda que de forma breve, visto que parte destas hipóteses influíram nos estudos dialetais e na divisão das respectivas zonas que aqui serão demonstradas.

Assim, com o intuito de apresentar como a dialetologia classificou, ao longo dos seus estudos, a diversidade linguística do espanhol falado no mundo, iremos expor as principais propostas de divisões dialetais do idioma e, ainda que de forma sutil, esperamos também vislumbrar algumas especificidades que acompanham os estudos das variedades linguísticas da Língua Espanhola, sobretudo, no contexto hispano-americano.

2.3.1 Henriquéz Ureña: uma proposta inaugural e provisória das zonas dialetais hispano-americanas

Dentre às propostas que visaram a constituir as zonas dialetais da Língua Espanhola na América, destacam-se os estudos do filólogo dominicano Pedro Henríquez Ureña, publicado em 1921, pela Revista de Filologia Espanhola: *Observaciones sobre el español de América*. O autor, considerado pioneiro na área, alerta sobre o perigo das generalizações em qualquer estudo

¹⁵ “En cuanto a esta, el área menos controvertible es la relativa a la influencia léxica, pues de las diversas lenguas africanas llegaron al español americano muchísimos vocablos, algunos de los cuales sobrevivieron solamente en las zonas de más prolongado contacto hispanoaficano, mientras que otros rompieron las barreras lingüísticas europeas e indígenas y se integraron al habla de los demás países hispanoamericanos” (LIPSKI, 1985, p.99).

do Espanhol na América, ao afirmar que toda generalização corre o risco de ser falsa. Esse posicionamento vem a ser uma crítica às generalizações referentes à forte influência do andaluzismo na América, pois o autor defendia a originalidade do Espanhol falado no “Novo Mundo”, por considerar que as línguas indígenas tiveram grande relevância e influenciaram na formação do Espanhol americano, apoiando-se na ideia de que o seu processo de formação não se tratou de uma mera transferência linguística.

Henríquez Ureña (2003[1921]) estabeleceu a divisão do Espanhol americano em cinco zonas dialetais:

Provisoriamente, atrevo-me a distinguir cinco zonas principais da América Espanhola: a primeira, aquela que compreende as regiões bilíngues do Sul e do Sudoeste dos Estados Unidos, do México e das Repúblicas da América Central; em segundo lugar, as três Antilhas espanholas (Cuba, Porto Rico e a República Dominicana, a antiga parte espanhola de Santo Domingo), a costa e as planícies da Venezuela e provavelmente a parte norte da Colômbia; terceiro, a região andina da Venezuela, o interior e a costa oeste da Colômbia, Equador, Peru, a maior parte da Bolívia e talvez o norte do Chile; quarto, a maior parte do Chile; quinto, Argentina, Uruguai, Paraguai e talvez parte do sudeste da Bolívia ¹⁶ (HENRÍQUEZ UREÑA, 2003, p.63, tradução nossa).

O autor menciona que o elemento distintivo das ditas zonas se concentra, sobretudo, no vocabulário, não identificando em nenhuma delas uniformidade no seu aspecto fonético. Diante da divisão proposta, Henríquez Ureña ainda reconhece a existência de subdivisões que, no entanto, só as identificou dentro da primeira zona. Assim, esta região estaria subdividida em pelo menos seis subzonas:

Dentro de cada zona existem subdivisões. Assim, na primeira, a zona mexicana, seria necessário distinguir, pelo menos, seis regiões: o território hispânico dos Estados Unidos, onde a língua passou por curiosas transformações fonéticas; o norte da República Mexicana; o planalto central, onde está localizada a Cidade do México, região que, como Castela na Espanha, confere ao complexo seu caráter fundamental, derivado em parte da influência do Nahuatl, a língua dos astecas; as terras quentes da costa oriental, em particular Veracruz e Tabasco; a península de Yucatán, onde os maias exercem influência; e a América Central, começando no estado mexicano de Chiapas, que antes fazia parte da Guatemala. E a América Central ainda deve

¹⁶ “Provisionalmente me arriesgo a distinguir en la América española cinco zonas principales: primera, la que comprende las regiones bilingües del Sur y Sudoeste de los Estados Unidos, México y las Repúblicas de la América Central; segunda, las tres Antillas españolas (Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana, la antigua parte española de Santo Domingo), la costa y los llanos de Venezuela y probablemente la porción septentrional de Colombia; tercera, la región andina de Venezuela, el interior y la costa occidental de Colombia, el Ecuador, el Perú, la mayor parte de Bolivia y tal vez el Norte de Chile; cuarta, la mayor parte de Chile; quinta, la Argentina, el Uruguay, el Paraguay y tal vez parte del Sudeste de Bolivia” (HENRÍQUEZ UREÑA, 2003, p.63).

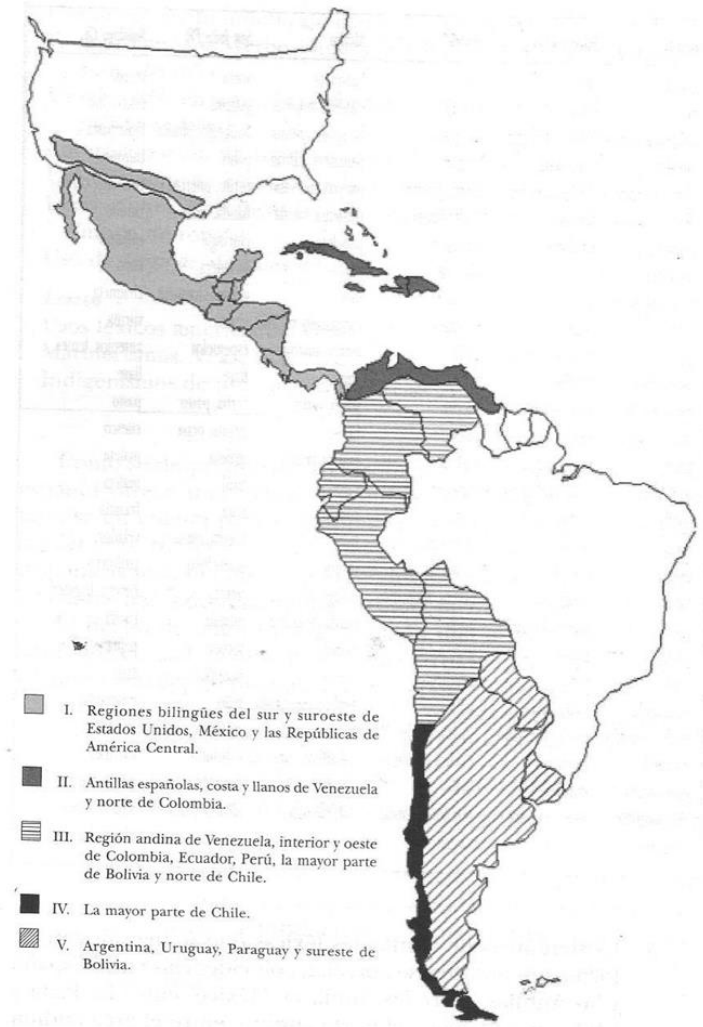
ser subdividida em diversas regiões¹⁷ (HENRÍQUEZ UREÑA, 2003, p.63-64, tradução nossa).

Antes de realizar qualquer tipo de análise acerca do seu estudo, é necessário observar algumas características da divisão dialetal proposta por Henríquez Ureña (1976). A primeira delas se refere ao caráter inaugural e provisório de divisão, sendo que o próprio autor menciona que “Provisoriamente, atrevo-me a distinguir cinco zonas principais da América Espanhola (...)”, enquanto que a segunda característica estaria relacionada com um baixo grau de rigor científico, quando este define o perímetro das zonas dialetais e, assim, utilizar termos como: provisoriamente, me atrevo, talvez.

A partir do exposto, é possível notar que o trabalho provisório de Henríquez Ureña pretendia impulsionar o desenvolvimento da dialetologia hispano-americana, oferecendo-lhe, posteriormente, um caráter mais empírico à medida que se somassem a ele novos estudos. Para realização da divisão dialetal das zonas supracitadas, o autor tomou como base três critérios, sendo estes: a) proximidade geográfica; b) laços políticos e culturais; e c) substrato indígena.

A preferência do autor por realizar tal divisão a partir de critérios extralinguísticos foi um dos pontos mais questionados do seu estudo, sendo o substrato indígena um dos mais relevantes critérios utilizados na elaboração da sua proposta de divisão dialetal. Desse modo, cada zona encontra-se respectivamente dividida de acordo com uma língua de substrato indígena, sendo elas: Náhuatl, Lucayo, Quéchua, Araucano e Guarani. Como assim ilustrado no mapa a seguir:

¹⁷ “Dentro de cada zona hay luego subdivisiones. Así, en la primera, la zona mexicana, habría que distinguir, cuando menos, seis regiones: el territorio hispánico de los Estados Unidos, donde la lengua ha sufrido curiosas transformaciones fonéticas; el norte de la república mexicana; la altiplanicie del centro, donde se halla la ciudad de México, región que, como Castilla en España, da al conjunto su carácter fundamental, derivado en parte de la influencia del náhuatl, el idioma de los aztecas; las tierras calientes de la costa oriental, en particular Veracruz y Tabasco; la península de Yucatán, donde ejerce influencia el maya; y la América Central, comenzando en el estado mexicano de Chiapas, que antiguamente formó parte de Guatemala. Y todavía es probable que la América Central se subdivida en regiones diversas” (HENRÍQUEZ UREÑA, 2003, p.63-64).



Zonas dialetais da América segundo Henriquez Ureña (Moreno Fernández, 2007, p.48)

Como já mencionado, um dos principais problemas da divisão proposta por Henríquez Ureña se refere à precariedade dos conhecimentos ou dos estudos sobre a realidade linguística americana. Como pontua Alba (1992), é perceptível que a sua classificação se limitou a fatores extralinguísticos, limitando-se a enumerar as regiões que compõem cada zona linguística, tendo como elemento distintivo o vocabulário, contudo sem descrever os elementos linguísticos específicos que caracterizam cada zona. Ainda segundo o autor, as críticas mais severas e coerentes acerca dessa divisão são as formuladas por José Pedro Rona (1964), as quais apresentamos, resumidamente, a seguir.

2.3.2 José Pedro Rona: uma proposta baseada em fenômenos linguísticos

Apesar de reconhecer o trabalho inicial e provisório postulado por Henríquez Ureña em 1921, e após anos de publicação da obra, Rona (1993 [1964]) apresenta, em seu artigo intitulado

El problema de la división del español americano en zonas dialectales, críticas contundentes no que se refere à escolha metodológica do autor. Uma delas se relaciona ao critério de classificação utilizado por Henríquez Ureña, pois, de acordo com Rona, se os dialetos são fatores linguísticos e objetivos, sua determinação deve se basear em critérios objetivos e na realidade linguística, não em fatos extralinguísticos. Além disso, expõe críticas sobre outros três pontos:

Na verdade, existem várias objeções que podem ser feitas a essa divisão em zonas. Em primeiro lugar, não existem apenas cinco grandes famílias de línguas americanas, senão que mais de cem delas foram contadas até agora. Naturalmente, nem todos tiveram contato com o espanhol e menos ainda tiveram influência direta e visível [...]. Mesmo assim, poderíamos listar alguns que não são menos importantes deste ponto de vista do que os cinco (na verdade, seis) mencionados por Henríquez Ureña [...].

Em segundo lugar, a distribuição geográfica das línguas indígenas não é a mencionada por Henríquez Ureña. Não seria razoável, por exemplo, supor para toda a Argentina, Uruguai e Paraguai uma mistura do espanhol com o guarani, visto que essa língua só atuou no nordeste desta área, enquanto no restante havia - e ainda há - influência Quechua, Mapuche, Aymara, etc.

Tampouco nos parece aceitável supor que a diversificação tenha se operado a partir da mistura de línguas indígenas com um suposto "espanhol", já que não foi um "espanhol" que chegou ao Novo Continente, mas um grupo de falantes hispânicos que falavam dialetos. Os hispânicos já se diferenciavam com antecedência¹⁸ (RONA, 1993, p. 65-66, tradução nossa).

Para Rona (1993 [1964]), a divisão dialetal do Espanhol americano não se restringe a apenas cinco zonas e diverge do ponto de vista do filólogo, ao preponderar que a diversificação dialetal hispano-americana tenha se produzido pela ação das línguas indígenas sobre o Espanhol. Como bem pontua o autor, não foi um Espanhol que chegou à América, mas sim um conjunto de falantes hispânicos, advindo de diferentes regiões, com características dialetais próprias que, de igual modo, teve contato com a diversidade linguística já preexistente no continente americano. Alba (1992) menciona que o principal problema da proposta de

¹⁸ “En efecto, son varias las objeciones que pueden hacerse a esta división en zonas. En primer lugar, no son solamente cinco las grandes familias lingüísticas americanas, sino que se han contado hasta ahora más de cien de ellas. Naturalmente, no todas ellas han estado en contacto con el español, y mucho menos aún han ejercido influencia directa y visible [...]. Pero aun así podríamos enumerar unas cuantas que no son menos importantes desde este punto de vista que las cinco (en realidad, seis) mencionadas por Henríquez Ureña [...].

En segundo lugar, la distribución geográfica de las lenguas indígenas no es la que menciona Henríquez Ureña. No sería razonable, por ejemplo, suponer para toda la Argentina, Uruguay y Paraguay una mezcla del español con el guaraní, ya que esta lengua solo actuó en la porción nordoriental de esta zona, mientras que en el resto de ella hubo –y hay todavía– influencia quechua, mapuche, aymara, etc.

Tampoco nos parece aceptable suponer que la diversificación se haya operado en base a la mezcla de lenguas indígenas con un supuesto “español”, ya que no fue un “español” el que llegó al Nuevo Continente, sino un conjunto de hablantes hispánicos que hablaban dialectos hispánicos ya diferenciados de antemano” (RONA, 1993, p. 65-66).

Henríquez Ureña está na precariedade dos conhecimentos ou das pesquisas sobre a realidade linguística americana na sua época de estudo. Seu equívoco acabou sendo por avaliar, de forma superficial e generosa, as regiões dialetais que compõem cada zona, de modo que este recorreu a considerações generalizantes que ele mesmo condenava.

Ao contrário do procedimento realizado por Henríquez Ureña, como proposta de divisão dialetal, Rona baseia-se essencialmente em critérios linguísticos, a partir da observação e análise de dados concretos para, posteriormente, relacioná-los a pressuposições extralinguísticas. Sendo assim, o seu estudo fundamentou-se a partir da análise de quatro fenômenos sistemáticos. De acordo com o autor, eram isoglossas suficientemente conhecidas, a ponto de serem utilizadas com a função de delimitação dialetal, são estes: um fenômeno fonético, o *žeísmo*; um fenômeno fonológico, o *yeísmo*; um sintático, a ocorrência do *voseo*; e um morfológico, as formas verbais utilizadas com o pronome *vos*. O autor identifica dezesseis zonas puramente castelhanas e sete não puramente castelhanas, que o autor denomina como zonas de mescla, devido ao contato com as regiões vizinhas. No total, a divisão de proposta por ele apresenta 23 zonas dialetais para o espanhol hispano-americano.

De todo modo, Alba (1992) identifica que em vários pontos Rona acabou por incorrer no mesmo princípio que havia censurado Henríquez Ureña acerca da subjetividade em basear seu estudo a partir da mescla do Espanhol com as línguas indígenas. De acordo com Alba (1992, p.70), o fato de Rona classificar, por exemplo, Cuba e Porto Rico como “zonas de mescla” com o inglês, implica apoiar-se igualmente em um pressuposto, não em um fato objetivamente estudado e conhecido. Além disso, a seleção dos quatro fenômenos supracitados, e não de outros, vem a ser também um dos problemas principais na escolha feita pelo autor, pois um fenômeno linguístico, como *zeísmo*, pode ser pertinente para criar divisões em uma região, e não ser pertinente em outra.

Por fim, podemos observar que a tentativa de classificação proposta por Rona (1964), assim como a de Henríquez Ureña, apresenta consideráveis contribuições como também limitações no que tange às abrangências das zonas dialetais. Como salienta Stanley (2016), apesar de ter sido criticada por diferentes autores, como o próprio Rona, a proposta inicial e provisória de Henríquez Ureña é aquela que continua a ser reproduzida e que perdura em recentes estudos, como, por exemplo, o de Moreno Fernández (2007), ainda que sem demais observações.

2.3.3 Francisco Moreno Fernández: uma proposta pan-hispânica

Como já mencionado anteriormente, Moreno Fernández (2007) foi um dos autores que retomou as propostas de classificação dialetal de Henríquez Ureña (1921) em sua obra *Qué español enseñar*. A partir da análise de fenômenos fonéticos, fonológicos, gramaticais e lexicais, o autor propõe a divisão dialetal da Língua Espanhola em oito zonas linguísticas, sendo elas: cinco zonas americanas e três zonas peninsulares.

Lembrando algumas palavras antigas de Henríquez Ureña, provisoriamente, podemos arriscar distinguir na América várias áreas gerais, que poderiam ser representadas pelos usos linguísticos das cidades e territórios mais influentes: A.1 uma área caribenha (representada, por exemplo, pelos usos de San Juan de Puerto Rico, Havana ou Santo Domingo), A.2 uma área mexicana e centro-americana (representada, por exemplo, pelos usos da Cidade do México e outras cidades e territórios importantes), A.3 uma área andina (representado, por exemplo, pelos usos de Bogotá, La Paz ou Lima), A.4 uma área do Rio da Prata e do Chaco (representada pelos usos de Buenos Aires, Montevideu ou Assunção) e A.5 uma área chilena (representada, por exemplo, pelos usos de Santiago). A essas cinco áreas, mais três são adicionadas para os espanhóis da Espanha: E.1 um castelhano (representado pelos usos de cidades como Madrid ou Burgos), E.2 um andaluz (que seria representado pelos usos de Sevilha, Málaga ou Granada), E.3 a Ilha das Canárias (Las Palmas ou Santa Cruz de Tenerife)¹⁹ (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p. 38, tradução nossa).

Ainda de acordo com o autor, as oito áreas teriam consideráveis elementos em comum, em relação aos usos mais cultos da língua. Para Moreno Fernández (2007), os blocos Espanha e América compartilham grande parte dos fatos linguísticos que se manifestam como variáveis, fato que, conforme o autor, ocorre, sobretudo, no campo da variação fonético-fonológico e no campo da gramática. A caracterização das variedades do Espanhol, proposta por Moreno Fernández (2007), apresenta fenômenos linguísticos dos usos urbanos e dos falantes cultos de cada área, tanto de modo qualitativo como quantitativo, e menciona que não pretende oferecer “uma descrição exaustiva, senão uma sinopse de fácil consulta”.

¹⁹ “Rememorando unas viejas palabras de Henríquez Ureña, provisionalmente podríamos arriesgarnos a distinguir en América varias aéreas generales, que podrían ser representadas por los usos lingüísticos de las ciudades y territorios más influyentes: A.1 un área caribeña (representada, por ejemplo, por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana o Santo Domingo), A.2 un área mexicana y centroamericana (representada, por ejemplo, por los usos de la ciudad de México y de otras ciudades y territorios significativos), A.3 un área andina (representada, por ejemplo, por los usos de Bogotá, La paz o Lima), A.4 un área rioplatense y del Chaco (representada por los usos de Buenos Aires, de Montevideo o de Asunción) y A.5 un área chilena (representada, por ejemplo, por los usos de Santiago). A estas cinco áreas, se añaden tres más para el español de España: E.1 una castellana (representada por los usos de ciudades como Madrid o Burgos), E.2 una andaluza (que estaría representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada), E.3 una canaria (Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife)” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p. 38).

Em sua obra mais recente publicada em 2010 e direcionada aos professores de Língua Espanhola, intitulada *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, o autor relata uma nova divisão do mundo hispânico a partir do plano fonológico, gramatical e lexical. Moreno Fernández (2010) reconhece que o conhecimento da forma que a Língua Espanhola adota em cada uma das suas variedades é difícil de alcançar, porém tem como intenção oferecer uma síntese das principais características de cada região no seu uso mais amplo e, novamente, partindo da fala culta. O autor enfatiza que, na caracterização dialetal de uma área geográfica específica, é importante não confundir critérios linguísticos com as características que se devem a fatores geolinguísticos. Por esse motivo, de acordo com as palavras do autor, toma-se o cuidado de não mesclar o dialetal (próprio de um lugar por razões qualitativas ou quantitativas) com o vulgar (próprio de falantes não cultos) e nem com o popular.

Nesse aspecto, Moreno Fernández (2010, p. 48-85) aponta uma divisão dialetal do Espanhol a partir de critérios linguísticos, anteriormente mencionados, e de acordo com os continentes nos quais a Língua Espanhola se difundiu, são eles: o Espanhol da América e suas variedades (Caribe, México e Centro América, andino, austral, Chile, Estados Unidos da América), o Espanhol da Espanha e suas variedades (Castelhano, Andaluz e Canário), o Espanhol da África (Magreb e Guiné Equatorial), o Espanhol da Ásia (Filipinas):

O espanhol da América não é uma variedade da língua, mas um conjunto de variedades diferentes entre si e com uma personalidade bem marcada, forjada por traços de história e geografia. Isso, no entanto, não impede que os espanhóis americanos compartilhem numerosos elementos em praticamente todo o seu território²⁰ (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 48-49, tradução nossa);

O espanhol da Espanha é uma “suposta” modalidade que goza de um reconhecimento muito generalizado. (...) No entanto, devemos começar por notar que o espanhol na Espanha não existe como modalidade, mas sim como um complexo de fala, em alguns casos muito distante um do outro, que responde a normas educacionais diferenciadas[...] ²¹(MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 70, tradução nossa);

No continente africano, a língua espanhola encontra dois espaços principalmente de uso e aprendizagem: o Magrebe e a Guiné Equatorial. No primeiro caso, é especialmente interessante, em relação ao ensino do espanhol, o que ocorre com falantes bilíngues (árabe - espanhol) ou trilingues (árabe -

²⁰ “El español de América no es una variedad de la lengua, sino un conjunto de variedades diferentes entre sí y con una personalidad bien marcada y forjada a golpes de historia y geografía. Esto no impide, sin embargo, que el español americano comparta numerosos elementos en la práctica totalidad de su territorio” (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 48-49).

²¹ “El español de España es una modalidad “supuesta” que goza de un reconocimiento muy generalizado. (...) No obstante, hay que comenzar advirtiendo que el español de España no existe como modalidad, sino que es un complejo de hablas, en algunos casos muy distantes entre sí, que responden a normas cultas diferenciadas [...]” (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 70).

espanhol - francês). [...] Grande parte das peculiaridades do espanhol da Guiné Equatorial origina-se da coexistência de línguas da região²² (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 80,82, tradução nossa); Falar espanhol na Ásia significa, essencialmente, prestar atenção às ilhas Filipinas. É verdade que dentro do continente asiático também é possível encontrar manifestações da variedade histórica chamada judaico-espanhola, mas é uma modalidade que está em franco declínio²³ (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 85, tradução nossa).

Nessa proposta, percebe-se que, em Moreno Fernández (2010), em comparação à sua divisão dialetal na obra de 2007, o autor acrescenta na zona americana mais uma região, que corresponde ao Espanhol falado em parte dos Estados Unidos. Porém, não realiza nenhuma modificação justo por continuar adotando a divisão provisória e limitada proposta por Henríquez Ureña em 1976. Para além disso, agrega mais duas zonas dialetais: Espanhol da África, que corresponde à variedade do Espanhol falado como língua oficial na região da Guiné Equatorial e na região de Magreb, localização que possui contato com as línguas árabes e francesas; assim como o Espanhol da Ásia, que abrange a região das Filipinas, antiga colônia espanhola, e na qual o Espanhol já foi língua oficial.

Por fim, por meio da síntese das principais propostas de divisão dialetal da língua espanhola, podemos observar que os estudos desenvolvidos na dialetologia hispano-americana sempre estiveram em oposição a uma visão homogeneizante da língua. Conforme analisamos desde Henríquez Ureña (1921) e Rona (1964), a diversidade cultural e linguística dos povos americanos influenciou na formulação de diferentes zonas dialetais dentro da imensidão do continente. De igual modo, Moreno Fernández (2007; 2010) afirma que a existência de normas linguísticas na Espanha que se diferenciam de um lugar a outro dentro do país, assim como identifica outras zonas que não mais se restringem aos blocos Espanha e América.

2.4 OS NÍVEIS DE VARIAÇÃO NA LÍNGUA ESPANHOLA

O Espanhol, como toda e qualquer língua humana, sofre variação nos diferentes níveis linguísticos, a saber: morfológico, sintático, fonético-fonológico, lexical, semântico e

²² “Dentro del continente africano, la lengua española encuentra dos espacios principalmente de uso y aprendizaje: el Magreb y Guinea Ecuatorial. En el primer caso, resulta especialmente interesante, en relación con la enseñanza de español, lo que ocurre con los hablantes bilingües (árabe - español) o trilingües (árabe - español - francés). [...] La mayoría de las peculiaridades del español ecuatoguineano tiene origen en la coexistencia de lenguas de la zona” (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 80,82).

²³ “Hablar de español en Ásia supone, esencialmente, prestar atención a las islas Filipinas. Es cierto que dentro del continente asiático también es posible encontrar manifestaciones de la variedad histórica denominada *judeo-español*, pero se trata de una modalidad que está en franca decadencia” (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 85).

pragmático. No entanto, e aqui retomamos o ponto seis mencionado por Moreno Fernández e Otero (1998), o fato de a Língua Espanhola apresentar um alto índice de comunicação e um baixo nível de diversidade quase sempre leva a falsa crença de que a variedade do idioma se restringe às variações no nível léxico e fonético-fonológico e, assim, surge a famosa ideia de que “os nativos se entendem”, como bem alerta Pinto (2008).

Ainda que os nativos se entendam, esse fato não exclui a existência de variedade nas diferentes localidades na qual o Espanhol é falado, variação esta que perpassa todos os níveis linguísticos do idioma, sendo que em um campo poderá haver mais variação que em outro. Por esse motivo, apresentaremos, de forma sucinta, a variação que acomete os diferentes níveis da Língua Espanhola, para ilustrar a complexidade por detrás da ideologia de unidade na diversidade. Estas diferenças e variedades já foram reconhecidas por Lope Blanch (1989):

A língua espanhola continua a ser o sistema de comunicação linguística comum a vinte nações, apesar das diferenças particulares — lexicais, fonéticas e, em menor medida, morfossintáticas — que esmaecem o uso em ambas. Diferenças que ocorrem entre todos esses vinte países, sem nos permitir estabelecer duas grandes modalidades bem contrastadas — espanhola e americana — porque, além disso, há uma afinidade maior entre algumas modalidades americanas e espanholas do que entre certas modalidades latino-americanas entre si.²⁴ (LOPE BLANCH *apud* FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 14, tradução nossa)

Para ilustrar alguns dos aspectos de diversidade da Língua Espanhola, apresentamos a seguir um resumo geral das principais variações encontradas nos diferentes níveis da língua, tendo como base os estudos realizados por Fontanella de Weinberg (1993), Haensch (2001) e Pinto (2008). Ressaltamos que aqui temos como objetivo esboçar, de forma sucinta, as variações e aspectos linguísticos que predominam em grande parte das regiões da América e da Espanha, com o intuito de elucidar a complexidade e diversidade que caracterizam os níveis linguísticos do espanhol. Desse modo, identificamos as principais variações nos seguintes níveis linguísticos:

²⁴ “La lengua española sigue siendo el sistema lingüístico de comunicación común a veinte naciones, no obstante las particulares diferencias —léxicas, fonéticas y, en menor grado, morfosintáticas- que esmaltan el uso en unas y otras. Diferencias que se producen entre todos esos veinte países, sin permitirmos establecer dos grandes modalidades bien contrastadas — española y americana- por cuanto que, además, existe mayor afinidad entre algunas modalidades americanas y españolas que entre ciertas modalidades hispanoamericanas entre sí.” (LOPE BLANCH *apud* FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 14)

1. Morfossintático: segundo Haensch (2001), é o nível menos afetado, tanto no contexto americano como peninsular, no entanto salienta que algumas delas são fundamentais pelo seu efeito multiplicador.

a) Pronomes: A presença do *Voseo* — que corresponde ao uso do pronome *vos* na segunda pessoa do singular em partes da América (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 144); perda do uso pronominal e verbal de *vosotros* no Espanhol americano para o contraste entre usos familiares e formais (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 152); uso do dativo *le* para objeto direto humano masculino no espanhol da Espanha (PINTO, 2008, p.2); em América, supressão do *vosotros*, *-as*; *-os* pelo uso do *Vos*.

b) Verbos: na América, prefere-se o *pretérito indefinido*, enquanto na Espanha diferencia-se este tempo do pretérito *perfecto compuesto*. Não significa que o *pretérito perfecto* deixou de ser usado na América (PINTO, 2008, p.2); em Hispano-américa, se usam quase exclusivamente as formas do imperfeito do subjuntivo em *-ra* e não as em *-se*: *tuviera*, *hiciéramos*, e não: *tuviese*, *hiciésemos* (HAENSCH, 2001, p.72); no espanhol de algumas regiões americanas, o verbo *estar* estendeu seu uso às características de *ser* (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 151).

c) Interrogativas: Pinto (2008, p.3) identifica que no Espanhol geral se formam as interrogativas obrigatoriamente com a ordem WhVS; porém, no Caribe, se formam as interrogativas com a ordem WhSV.

2. Fonético e Fonológico: é o nível que mais apresenta variação, entre elas destacam-se:

a) O *seseo* — falta de oposição entre as sibilantes dentais e alveolares — é uma característica geral do Espanhol americano e do Espanhol falado em Andaluzia e Canarias (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 151); enquanto o *ceceo* e a distinção entre /s/ e /c, z/ ocorrem na maior parte da Espanha.

b) A aspiração do *-s* em final de sílaba e de palavra, como no espanhol meridional, está muito estendida na região rio-platense, no Chile e em parte do Caribe (HAENSCH, 2001, p.71); Moreno Fernández (2007) também identifica a realização deste fenômeno em Andaluzia, nas Canarias e em partes das zonas andinas, quando o *-s* precede a uma consoante.

c) *Yeísmo*: pronúncia do fonema palatal lateral sonoro /ɲ/ (ex: *llave*) como fonema palatal central sonoro /y/, ex.: *ayuda* (PINTO, 2008, p.3). Ainda de acordo com Haensch (2001), o *lleísmo* se conservou em certas zonas andinas (alto-plano da Colômbia, Nariño, Peru), porém, assim como ocorre na Espanha, o *yeísmo* tem ganhado terreno em distintas regiões.

d) Realização das consoantes sonoras: Fontanella de Weinberg (1993) observa que a realização de /d/ em posição intervocálica apresenta uma grande variação regional, social e estilística na Hispano-américa. Com regularidade, se realiza como uma dental espirante sonora, porém, em outras zonas, sua realização é muito relaxada e chega a omitir-se. Enquanto a realização de /d/ em posição final de palavra, se nota uma marcada variação entre uma articulação relaxada e a omissão, sendo estas condicionadas por fatores socioculturais e estilísticos.

3. Lexical: é o nível linguístico que mais apresenta variação, tanto na norma culta como nos registros populares do idioma. Haensch (2002) identifica que, no Espanhol da América, há palavras que designam realidades especificamente americanas e que, de modo geral, não possuem correspondentes no léxico do espanhol peninsular. O autor menciona que esse fato se trata de *vocabulario de civilización*, isto é, o conhecimento ou desconhecimento por parte de um falante peninsular dependerá da sua cultura geral. No entanto, para um europeu, essas palavras são consideradas como “exotismos”. Por exemplo: *arapaima m Col ‘pez fluvial más grande de la cuenca amazónica’*; *yarará f Arg, Par ‘serpiente venenosa muy larga con un dibujo en forma de C en el cuerpo’*, entre outros.

Para Fontanella de Weinberg (1993), as variedades lexicais do Espanhol americano possuem uma grande riqueza e variedade que refletem, em certa medida, a complexidade que abarca o desenvolvimento cultural da América Hispânica. A autora identifica que perdura, em distintas regiões americanas ou na totalidade da sua extensão, numerosos vocábulos em desuso no espanhol peninsular, entre os quais se incluem, por exemplo: *afligir*, «preocupar»; *barrial*, «barrizal»; *bravo*, «irritado»; *lindo*, «hermoso»; *liviano* etc. Além disso, a supracitada autora salienta que se deve levar em conta, ao considerar o léxico de origem hispânico, que em muitos casos houve alterações semânticas para adaptar termos à nova realidade, entre eles estão os elementos da fauna e da flora com termos europeus que designavam, originalmente, a outros referentes, por exemplo: *ananás - piña*; *al auca (ave de rapiña) - gallinaza*; *al caimán - lagarto*; *al pavo - gallina de la tierra*; *al puma - león*; y *al jaguar - tigre*.

De acordo com Pinto (2008), tanto os lexicógrafos quanto os dialetólogos coincidem que há mais diferença entre os registros populares e cultos de uma mesma cidade do que entre as normas cultas de diferentes cidades. O autor também alerta para o fato de que a variação no nível lexical não ocorre apenas quando um significado se manifesta em vários significantes, dependendo da sua zona linguística, pois a variação também pode ocorrer caso um significante

possua vários significados. Como, por exemplo, a palavra *mono*, que pode significar o animal ‘macaco’, uma pessoa ‘charmosa’ ou se referir ao tipo de cabelo ‘loiro’.

Tendo isso em vista, Fanjul (2004), em um trabalho no qual disserta sobre o ensino do Espanhol e observa as variações tanto na Língua Portuguesa como na Língua Espanhola, considera que, para estabelecer critérios que delimitem as variedades geográficas de uma língua, estes devem partir tanto de fatores objetivos como subjetivos. Os critérios objetivos estariam vinculados aos traços que são evidenciados na materialidade linguística; enquanto que os critérios subjetivos tratam das atitudes dos grupos sociais diante das línguas, próprias e alheias. E elucida:

Esses fatores objetivos são os que habitualmente se propõem na hora de fundamentar por que uma variedade geográfica X de uma língua é “efetivamente” diferente de uma outra variedade Y da mesma língua. Assim, e segundo esses critérios objetivos, poderíamos falar de um “Espanhol de X” (sendo X a Espanha, o Peru, a América, Estremadura, o planalto mexicano, ou a região que for) diferente de um “Espanhol de Y” (sendo Y qualquer outra região de fala hispânica) se encontrássemos determinados traços fonéticos, morfossintáticos, lexicais, etc., que se apresentem uniformemente em X e não se apresentem em Y, pelo menos nas áreas “comparáveis” de X e Y (por exemplo, os falantes urbanos cultos de X e os falantes urbanos cultos de Y). (FANJUL, 2004, p.168)

Contudo, Fanjul (2004) salienta que os critérios subjetivos são tão importantes quanto os objetivos, além disso discorre que este aspecto tem sido objeto de considerável atenção e estudo por parte dos Sociolinguistas. O autor ainda questiona a relevância dos fatores subjetivos para compreensão de uma língua, dos seus dialetos ou variedades e conclui que o ponto máximo desta interação é a standardização: um ato político que pode estabelecer, por meio de gramáticas, dicionários, manuais de estilo, entre outros mecanismos, o que vem a ser próprio de uma língua ou uma variedade.

Por conseguinte, pontuamos que os fenômenos linguísticos de variação e mudança aqui apresentados se referem aos traços mais característicos da Hispano-América e da Espanha, sendo que estes e outros aspectos estão presentes em todo o domínio hispânico de forma irregular. De acordo com Fanjul (2004), nenhum dos traços estudados para o Espanhol se mostra regularmente dentro de um país ou grupo de países diante dos outros e completa que “também, muito difícil, encontrar algum traço ou um conjunto deles que diferencie claramente uma variedade local, na América, das outras, sem se repetir em latitudes distantes. Até na Espanha.” (FANJUL, 2004, p.173)

3 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: LÍNGUA, SOCIEDADE E VARIAÇÃO

Para determinar os objetivos e a importância das línguas estrangeiras nas instituições escolares, primeiramente, é imprescindível esclarecer o que se entende por língua e seus conceitos, além de já se ter definido qual o papel formativo das línguas na escola, pois a compreensão destes conceitos influi no modo como o idioma será abordado no processo de ensino-aprendizagem. Para Almeida Filho (2008), “aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantêm essa escola.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.11). A partir desta afirmação, podemos notar que o papel das Línguas Estrangeiras na escola ultrapassa o mero contato do alunado com a língua-alvo, pois, mais que isso, se refere a um conjunto de procedimentos que são influenciados pelas crenças, ideologias e determinado pela própria dinâmica da realidade histórico-social na qual instituição escolar, alunos e professores estão inseridos.

De acordo com Almeida Filho (2008), o conceito de língua estrangeira é complexo e, portanto, salienta que o professor precisa constantemente refletir sobre ele no exercício de sua prática. Para tanto, o autor sugere um aperfeiçoamento na compreensão do termo “língua estrangeira”, de modo que a sua concepção não seja mais vinculada ao sentido de língua do outro, língua desconhecida ou língua exótica, mas como a língua que a princípio é estrangeira e que, com o passar dos anos de aprendizagem, ela se *desestrangeiriza*. Desse modo, “A nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida *para e na* comunicação sem se restringir ao ‘domínio’ de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema.” (ALMEIDA FILHO, 2008, p.12, grifo do autor).

Tendo em vista essas considerações iniciais, e para nos aprofundar nas questões que envolvem ensino de línguas, sociedade e o fenômeno da variação linguística, na sequência deste capítulo, apresentamos as principais fundamentações teóricas dos estudos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada e da Sociolinguística Variacionista, com a finalidade de abrangermos o conceito de língua defendido nestas perspectivas e para refletir acerca da sua relação com a sociedade. Em seguida, tratamos sobre a abordagem do fenômeno da variação linguística nas aulas de Língua Estrangeira, especificamente da Língua Espanhola, e da sua importância no processo de ensino-aprendizagem. E, por fim, discutiremos sobre os Livros Didáticos e o modo como eles abordam a variação na Língua Espanhola, sobretudo, no tocante aos manuais destinados aos estudantes brasileiros.

3.1 RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E SOCIEDADE

A língua é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, dentre as disciplinas, podemos citar a Sociologia da Linguagem, a Etnografia da Comunicação, a Dialektologia e a Pragmática, sendo que cada uma realiza uma análise específica acerca deste objeto de estudo. Para realização da presente pesquisa, julgamos necessário discorrer, ainda que de forma sucinta, sobre as principais teorias linguísticas surgidas no século XX para que bem possamos compreender e definir o conceito de língua que adotamos nesta investigação. De acordo com Camacho (2010), “No âmbito das correntes teóricas mais bem sucedidas do século XX, a ideia de língua corresponde ao mesmo fenômeno homogêneo, fechado em si mesmo, imutável e desligado do contexto social(...)” (CAMACHO, 2010, p.143). Para tratar o conceito de língua e da sua relação com a sociedade, inicialmente, vamos citar as principais teorias que marcaram os estudos linguísticos no século XX para, posteriormente, refletir acerca dos pressupostos da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, sendo estes últimos os aportes teóricos que fundamentam este estudo.

Como bem menciona Coelho *et al* (2010), a atribuição do estatuto científico da linguística costuma ser creditado a Ferdinand Saussure, no início do século XX. Em seu Curso de Linguística Geral, Saussure marca o início da linguística moderna ao delimitar seu campo de estudo e estabelecer os princípios gerais da sua abordagem metodológica, sendo um dos principais postuladores da corrente denominada e amplamente conhecida como Estruturalista. Em sua abordagem, o linguista estabelece algumas dicotomias acerca de aspectos que viriam a ser de interesse da ciência linguística, sendo a principal delas a dicotomia entre língua e fala. Em síntese, nesta abordagem, a língua é um sistema de signos e parte social da linguagem, sendo produto da coletividade na qual um indivíduo não possui poder para alterá-la, pois, para Saussure, “[...] a Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” (SAUSSURE, 2006, p. 271). Enquanto que a fala é definida como a manifestação concreta da língua, sendo caracterizada como heterogênea e dinâmica, justo por ser formada pelo ato individual na linguagem. Ainda de acordo com Coelho *et al* (2010), Saussure estabelece a seguinte relação entre língua e fala:

- (i) os fenômenos variáveis não são visíveis na *langue* (que é social), mas na *parole* (que é individual); (ii) a evolução/mudança se dá em alguns elementos e isso é suficiente para que se reflita em todo o sistema; (iii) o falante não tem consciência das mudanças que ocorrem entre os estados (os recortes sincrônicos) da língua (COELHO; *et al*, 2010, p.14).

É possível observar que na teoria saussuriana, ao distinguir a língua da fala, o linguista admite o caráter social da língua na noção de sistema de relações, porém, como objeto científico, Saussure descarta os fatores externos deste sistema na rede de relações sociais que constitui o discurso. Camacho (2010) complementa que: “Separando, além disso, o que é essencial, interno ao sistema linguístico, do que é acessório e acidental próprio do discurso e externo ao sistema, Saussure cria um objeto de estudos de natureza estritamente linguística.” (CAMACHO, 2010, p.145).

Contrariando a teoria estruturalista postulada por Saussure, Michail Bakhtin (1990) defende a concepção de língua como caráter social, que se realiza por meio de atos enunciativos contextualizados na interação verbal. Ou seja, diferente da concepção estruturalista abstrata que considera a língua como uma estrutura fixa e imutável, na visão de Bakhtin (1990) “(...) a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas[...], mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada por intermédio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 1990, p.123).

A segunda corrente teórica que marca os estudos linguísticos desenvolvidos no século XX surge nos Estados Unidos, a partir da década de 50, com Noam Chomsky. A teoria Gerativista foi inaugurada por Chomsky no ano de 1957, com a publicação do livro *Syntactic Structures* (1957), sendo inicialmente apresentada como uma resposta à teoria Behaviorista, que caracterizava os indivíduos como tábuas rasas, nas quais a aquisição da linguagem estaria condicionada a fatores sociais. Em recusa a esta teoria, para Chomsky, a linguagem é uma capacidade inata ao ser humano, sendo assim, interna ao seu organismo. A teoria Gerativa identifica dois princípios básicos em seu estudo, são estes a competência e o desempenho linguístico, o primeiro princípio está vinculado à capacidade humana de produzir infinitas sentenças, enquanto que o segundo se refere ao uso concreto que o indivíduo faz da língua. A abordagem desenvolvida por Chomsky apresenta-se centrada na competência em oposição ao desempenho, visto que possui como enfoque:

(...) um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade completamente homogênea, que conhece perfeitamente a sua língua e que, ao aplicar o seu conhecimento no uso efetivo, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes, tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais e característicos) (CHOMSKY, 1975 *apud* CAMACHO, 2010, p.145).

É possível notar que o objeto de estudo da teoria Gerativista pouco se difere da concepção Estruturalista, já que ambas focam na língua enquanto sistema abstrato e cujos fatores externos e sociais não são observados durante o processo de análise. Como elucidado na citação anterior, Camacho (2010) observa que, na corrente Gerativista, a atividade real e concreta da linguagem, nesse caso o desempenho, foi colocada no campo exterior do seu objeto de estudo, ou seja, a competência. Desse modo, nesta abordagem, o estudo do desempenho só seria possível a partir do esclarecimento das regras que regem a competência da língua. De modo breve, podemos resumir que a concepção de língua apresentada e defendida por esta corrente:

(i) é concebida como um sistema de princípios universais; (ii) é vista como o conhecimento mental que um falante tem de sua língua a partir do estado inicial da faculdade da linguagem, ou seja, a competência. O que interessa ao gerativista é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais. (COELHO; *et al*, 2010, p.14)

Como reação aos pressupostos das linhas teóricas supramencionadas, a Sociolinguística surge e reivindica sua posição como campo específico de estudo, em maio de 1964, no congresso sobre língua e sociedade organizado por William Bright na Universidade da Califórnia (Los Angeles). Segundo Camacho (2016), nesse encontro participaram vários pesquisadores cujos estudos se voltavam para a relação entre linguagem e sociedade, dentre eles: William Labov, Dell Hymes, John Gumperz, John Fisher, Charles Ferguson e outros. A proposta de Bright (1974) para a Sociolinguística “era demonstrar a covariação sistemática das variações linguística e social, ou seja, relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às variações existentes na estrutura social desta mesma sociedade” (BRIGHT, 1974 *apud* ALKMIM, 2001, p. 28). No que se refere ao texto inicial escrito por Bright (1974), observa-se que:

Segundo entende Calvet (2002), o texto de Bright (1974 [1966]) tem hoje o valor histórico de registrar que, se o encontro de 1964 marca o nascimento da sociolinguística, marca também a emergência de um modo alternativo de fazer ciência, em oposição à gramática gerativa de Chomsky que estava se impondo como o paradigma dominante (CAMACHO, 2016, p.463).

Presente nesta conferência organizada por Bright (1974), William Labov foi um dos principais pesquisadores a abordar a questão da variação linguística, e os seus estudos inauguraram novas reflexões no que tange à compreensão do caráter heterogêneo das línguas. Labov (2008 [1972]) considera a existência de uma linguística social e afirma que, “por vários

anos, resisti ao termo Sociolinguística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social” (LABOV, 2008, p. 13). Sendo assim, na base dos estudos sociolinguísticos, o conceito de língua está estritamente vinculado ao seu contexto social, já que a língua é formada e construída na coletividade. Nessa perspectiva, desvincular a língua do seu contexto social seria conferir a ela um status fixo, imutável e que em nada caracterizaria a verdadeira língua em uso empregada por seus usuários nos mais variados contextos da sociedade. Como bem afirma Alkmin (2001, p.21): “Linguagem e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser humano.”

É válido pontuar que a Sociolinguística surge e se desenvolve como uma disciplina que abarca objetos múltiplos, mesmo que o fenômeno da variação linguística seja seu foco principal. Enquanto área ampla e fértil da Linguística, os seus estudos abarcam diversas temáticas relacionadas com a língua e a sociedade, dentre elas: variação e mudança linguística, bilinguismo, preconceito linguístico, entre outros. Como campo de conhecimento, a Sociolinguística possui estreita relação com a Antropologia, com a Sociologia da linguagem e com a Geografia linguística. Mollica (2015) resume a área, dentro dos estudos linguísticos, como sendo:

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (MOLLICA, 2015, p.9).

Tendo em vista as considerações aqui apresentadas, salientamos que, no presente trabalho, não temos o intuito de tratar a língua apenas enquanto sistema de signos ou código linguístico admitido por uma comunidade de falantes; para além disso, temos como objetivo abordar a língua desde uma perspectiva social que caracteriza os seus indivíduos. Por meio da língua, é possível descobrir informações que revelam a identidade social dos seus falantes, como, por exemplo, o grupo étnico, regional e/ou nacional à qual este pertence. Nesse sentido, por ser o nosso objeto de estudo a abordagem da variação linguística nos livros didáticos, optamos por fundamentar esta pesquisa desde o viés da Sociolinguística até o da Linguística Aplicada, ao identificarmos que as suas teorias permitem a interdisciplinaridade entre essas duas áreas.

Ainda que apresentem enfoques teórico-metodológicos distintos, é possível identificar que os estudos desenvolvidos na Sociolinguística Variacionista e na Linguística Aplicada têm se debruçado e se direcionado acerca de questões que abarcam o fenômeno linguístico e sua relação com aspectos socioculturais. Eles são realizados sem desconsiderar a natureza dinâmica, heterogênea e complexa das línguas e a sua relação indissociável com a sociedade. Até então, já podemos identificar que, desde o início, a Sociolinguística tem enfatizado o caráter heterogêneo e social do sistema linguístico, apesar de que a sua heterogeneidade e a ocorrência da variação ocorram de forma sistemática, regular e ordenada. Para Camacho (2001), a relação entre língua e sociedade é fator indispensável nos estudos que se dedicam à teoria da linguagem, pois:

O exame da linguagem no contexto social é tão importante para a solução de problemas próprios da teoria da linguagem, que a relação entre língua e sociedade é encarada como indispensável, não mero recurso interdisciplinar. Como a linguagem é, em última análise, um fenômeno social, fica claro, para um sociolinguista, que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que emergem da variação inerente ao sistema linguístico (CAMACHO, 2001, p. 50).

Na Linguística Aplicada (LA), a língua é compreendida como prática social, sendo assim, o seu estudo também envolve a percepção da sociedade da qual ela faz parte. Nesse enfoque, a observação da língua se dá a partir do seu contexto de uso, que se realiza por meio de sujeitos socioculturais distintos e historicamente situados. Como afirma Moita Lopes (2006), “Essa visão parece crucial em áreas como a LA, que têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial.” (MOITA LOPES, 2006, p.102)

Desde a perspectiva de Moita Lopes (2006), as pesquisas atualmente desenvolvidas na Linguística Aplicada apresentam uma nova roupagem e buscam novos caminhos para teorizar na área. De acordo com o supracitado autor, os estudos contemporâneos parecem ser relativos a um reinventar a vida social, o que inclui um novo *modus operandi* de produzir conhecimento. Desse modo, como a Linguística Aplicada debruça os seus estudos sobre questões relacionadas à linguagem e à vida social, para transcender os limites tradicionais de teorizar e fazer LA, é necessário que esta tenha um caráter multi/pluri/interdisciplinar. Moita Lopes (2006), em seu livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, já demonstra que a indisciplina gera desconforto para aqueles pesquisadores que optam por continuar dentro dos limites

disciplinares, nos quais predominam verdades absolutas e imutáveis. Nesse sentido, o pesquisador afirma que:

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada "virada discursiva" tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intravisiões muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006, p.96).

De tal modo, podemos perceber que, na perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar, a teoria dos estudos relacionados à língua vincula-se a uma percepção da sociedade na atualidade de modo não abstrato e não desinteressado. Observamos, então, que o objetivo visa a promover uma teorização em que a teoria e a prática sejam abordadas em conjunto, visto que a LA tem “como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial.” (MOITA LOPES, 2006, p.102)

Ainda sobre o viés das pesquisas desenvolvidas na contemporaneidade, Rampton (2006) identifica que a Sociolinguística tem sido afetada por duas problemáticas históricas e epistêmicas. A primeira delas identificada com o encontro entre a tradição x modernidade, enquanto que a segunda vincula-se com a modernidade x pós-modernidade. Segundo Rampton (2006), a Sociolinguística moderna dedicou-se na contestação de polaridades e dicotomias tradicionais que atingiam, sobretudo, a instituição escolar, com o intuito de torná-la mais adequada às diferentes populações, tanto do ponto de vista social quanto étnico. O autor complementa que grande parte das pesquisas em Sociolinguística neste período “se declarava em oposição aos preconceitos estreitos daqueles que elaboravam as políticas públicas e a opinião pública e argumentava, em vez disso, que os grupos marginais e subordinados tinham integridade e autenticidade próprias” (RAMPTON, 2006, p.111).

De modo geral, o pesquisador resume que a principal estratégia da sociolinguística moderna era mostrar que o comportamento desses grupos, ditos não padrões, era sistêmico e coerente. Assim, os seus estudos centravam-se na descrição da diversidade linguística de maneira que, ao encontrá-la, o pesquisador da área tinha a tendência a “extirpar o que supunha fosse uma regularidade e uniformidade abaixo da superfície, uma regularidade estabelecida nos primórdios da construção da comunidade” (RAMPTON, 2006, p.112). No que tange à transição da Sociolinguística moderna para a interface pós-moderna, a questão-chave da reflexão

proposta por Rampton (2006) demonstra que a sociedade contemporânea na qual estamos situados tem como característica básica a intensificação das relações sociais, culturais e econômicas, uma vez que a noção de tempo-espaço se tornou difusa, de maneira que os métodos de pesquisas também passaram por transformações. Nesse sentido, menciona que:

a sociolinguística a que vou me referir enfatiza muito o ser lógico, empírico, cuidadoso, cético e sistemático, e, em um sentido mais geral, diria, com certeza, que tais qualidades são importantes para a descoberta, análise e relato de fenômenos que estão além de nossa imaginação cotidiana. A diferença é que as pessoas são agora, provavelmente, muito mais sensíveis às limitações de seus métodos e estão também mais conscientes da especificidade histórica das tradições em que estão trabalhando (RAMPTON, 2006, p.115).

O pesquisador salienta que, mesmo que possa parecer pouca coisa, tais questões são suficientes para produzir consideráveis mudanças na agenda de pesquisa da Sociolinguística. Por isso, examina como os vários conceitos básicos da área estão sendo reformulados, sendo alguns deles a ideia de "comunidade de fala", "autoconsciência linguística", "regularidade" e "variação". Em síntese, Rampton (2006) enxerga a Sociolinguística pós-moderna como aquela que se reinventa, ao abandonar as meras descrições linguísticas e passar a adotar múltiplas interpretações acerca da linguagem, que agora é percebida sob diversas ópticas:

Em vez de ver o uso da linguagem simplesmente como manifestação do sistema, a *linguagem* como um conjunto de convenções sociais e estruturas mentais é somente um entre os vários recursos semióticos disponíveis para a produção e interpretação locais de textos. E, em vez de o sistema ser visto como o carregador principal do significado, o significado é analisado como um processo de fazer inferências no aqui e no agora, percorrendo todos os tipos de percepção, signo e conhecimento (RAMPTON, 2006, p.116),

A partir de tais pressupostos, podemos concluir que as temáticas que envolvem o conceito de língua e a sua relação com o contexto social, bem como a compreensão da língua enquanto prática social, têm sido objetos de estudos desenvolvidos tanto no campo da Linguística Aplicada como também na Sociolinguística. Na atualidade, as pesquisas em LA têm se dedicado em buscar respostas sobre as questões concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas. A título de exemplo, o papel das línguas estrangeiras na escola e o seu impacto no currículo, assim como têm se debruçado no estudo do tratamento dado à diversidade linguística nas aulas de línguas, sendo esta última o ponto principal desta pesquisa, a qual abordaremos na próxima seção.

3.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Como previamente mencionado na seção anterior, o fenômeno da variação linguística é objeto de estudo da Sociolinguística Variacionista. Essa área surge com o intuito de questionar a corrente Gerativista proposta por Chomsky, na qual o objeto dos estudos linguísticos é que a competência de um falante-ouvinte ideal pertencente a uma comunidade linguística homogênea. Como declara Camacho (2010), a partir da década de 60, com o surgimento do enfoque variacionista, os pesquisadores tiveram a preocupação de fornecer a evidência da heterogeneidade inerente à linguagem e também de demonstrar que a ocorrência da variação é sistemática, regular e ordenada.

Consoante Bagno (2007), dentro da Sociolinguística, a língua é entendida como intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução. Ainda segundo o autor, a área de estudo surgiu porque muitos pesquisadores nos EUA perceberam que não era possível estudar a língua desconsiderando a sociedade na qual ela é falada, pois “a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes”.

A partir desse pressuposto, o fenômeno da variação linguística passa a ser identificado como uma realidade social. Sendo assim, a variação compreende a existência de diferentes instrumentos linguísticos, estratégias e conjuntos de realizações que a língua dispõe para uma determinada função linguística, referindo-se à possibilidade de escolhas linguísticas diversas, que não necessariamente interferem no processo comunicativo.

Conforme Tarallo (2005), o modelo teórico-metodológico proposto por William Labov apresenta-se como uma reação à ausência do componente social no modelo gerativo, sendo ele, também, o sociolinguista que mais voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de sistematizar a variação existente e própria da língua falada. Para tanto, Camacho (2010) menciona que o modelo evidenciado por Labov surge como uma reação não apenas à teoria Gerativista, mas também aos pressupostos estruturalistas difundidos na época, e elucida que:

as críticas levantadas por Labov eram dirigidas ao parâmetro metodológico tanto da teoria estruturalista quanto da teoria gerativista, mais especificamente à relação entre teoria e dado. Como Chomsky defende a ideia de que uma teoria linguística é subdeterminada pelos dados, é necessário criar medidas de avaliação interna para selecionar a melhor alternativa entre as muitas teorias explanatórias possíveis do mesmo fenômeno (CAMACHO, 2010, p.148).

Em contrapartida a esta metodologia, Labov (2008) pontua que “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre” (LABOV, 2008, p. 21). Desse modo, é por intermédio do estudo da linguagem em seu contexto social que o número de dados se expande, fornecendo ao pesquisador meios de decidir qual análise é a correta dentre todas as possíveis alternativas. Ao inserir o conceito de variação nos estudos linguísticos, Labov (2008) o introduz como um fator inerente e constitutivo da linguagem, já que nessa perspectiva “a análise da língua, assim concebida, envolve a adoção de um conjunto de fatores não apenas linguísticos, mas também extralinguísticos como os de natureza social e estilística.” (CAMACHO, 2010, p.148).

O fenômeno da variação pode ocorrer em todos os níveis da língua (fonético-fonológica, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmático) e se relaciona com fatores intra e extralinguísticos, ou seja, elementos estruturais e sociais. Pode-se destacar dentre eles: a origem geográfica, o status econômico, o grau de escolarização, a idade e o gênero. Autores como Tarallo (2005) e Bagno (2007) indicam que as variações linguísticas podem ser classificadas como: as diatópicas (diferenças em função do espaço geográfico); as diastráticas (diferenças em função dos aspectos de classe social); a diamésica (diferenças em função da língua falada e a língua escrita); as diafásicas (diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação); e a diacrônica (diferenças encontradas na etapa histórica de uma língua).

Embora a variação linguística seja uma realidade social bem estudada por áreas, como a Sociolinguística, a Dialetoлогия e a Linguística Histórica, há, por outro lado, o discurso do senso comum que enxerga a variação como um “erro” ou como uma deterioração da língua. Como bem explica Faraco e Zilles (2015, p.7), “O senso comum não se dá bem com a variação e a mudança linguística e chega, muitas vezes, a explosões de ira e a gestos de grande violência simbólica diante de fatos de variação e mudança.”

Todavia, é válido pontuar que tais classificações binárias de certo e errado, bom e ruim, correto e incorreto, são resultantes de visões de mundo, de crenças culturais e ideológicas de uma sociedade que, por muitas vezes, não tem percepção da língua como um fenômeno heterogêneo, variável e em constante mudança. Por esse motivo, também, que a Sociolinguística considera a língua como fator significativo no processo de identificação de grupos e na demarcação de diferenças social presentes em uma comunidade linguística. Assim, acerca do ensino de língua materna e/ou estrangeira, Zilles e Faraco (2015) mencionam que:

Boa parte de uma educação de qualidade tem a ver precisamente com o ensino de língua – **um ensino que garanta o domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala nos espaços públicos**. E esse domínio inclui o das variedades linguísticas historicamente identificadas como as **mais próprias a essas práticas, ou seja, o conjunto de variedades escritas e falas constitutivas da chamada norma culta** (ZILLES; FARACO, 2015, p.9, grifo nosso).

Nessa afirmação de Zilles e Faraco (2015), percebe-se que as práticas escolares defendem e acreditam que o contexto de ensino-aprendizagem de línguas deve focar em apenas uma variante da língua, nesse caso a norma culta. Nesse sentido, muitos partem da crença de que ensinar essa variante linguística dará aos alunos o real domínio da língua, além de ser uma tentativa de padronização do ensino de línguas. No entanto, cabe-nos refletir acerca do que se entende por norma culta e norma padrão: por que esta é vista como a mais “adequada” e valorizada pela escola? Faraco (2002), Bagno (2007) e Camacho (2011) mencionam que a designação de *norma culta* é ambígua e problemática, já que costumeiramente existe a confusão entre norma culta e norma padrão; enquanto que a avaliação de ditas normas são essencialmente sociais.

De modo breve e resumido, a *norma culta* se refere à variação linguística praticada por grupos sociais relacionados à cultura escrita e que historicamente foram legitimadas por grupos de prestígio social; enquanto que a *norma padrão*, segundo Bagno (2007), é um produto cultural, modelo artificial de língua criado para tentar neutralizar os efeitos da variação, servindo de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, convenientes e corretos.

Camacho (2011) preconiza o conhecimento das diversas variações, a partir do pressuposto de que o modo de falar de um falante revela suas características sociais, já que toda língua comporta variações em função da identidade e das condições sociais de produção discursiva. Por esse motivo, é útil e pertinente compreender a relação entre prestígio e estigma a partir da qual algumas variantes são avaliadas:

Cada variante linguística recebe, no jogo das relações sociais, avaliações diferentes. Essas avaliações se distribuem ao longo de uma linha contínua, que vai do mais estigmatizado ao mais prestigiado, como amplo espectro de gradação entre esses dois extremos. (BAGNO, 2007, p. 76)

Ou seja, a avaliação não se dá propriamente acerca das formas linguísticas, mas se destinam às condições sociais dos seus falantes. Dessa maneira, a avaliação é mais social do que puramente linguística, pois aquilo que, para os pesquisadores da área, é considerado como

diferença e mutabilidade no uso da língua, para as demais pessoas na sociedade é visto como “incorreto”. Por isso, costuma-se julgar e repugnar a variação popular, a tratar como exóticas as variantes regionais e, com isso, tende-se a inferiorizar tais mudanças.

A abordagem da variação linguística no ensino de línguas continua a ser um assunto amplamente estudado nas pesquisas acadêmicas, e esse fato é justificável pela aceitação da natureza heterogênea das línguas e, também, pelo entendimento de que a aprendizagem de um idioma não precisa restringir-se apenas a uma variante, porém deve contemplar as diferentes situações reais de uso da língua. Como menciona Coan e Pontes (2013, p.181), “desconsiderar a língua do contexto social acarreta, na escola, um mero estudo de estruturas normativas, deixando de lado os usos linguísticos concretos”.

Portanto, por ser a variação linguística uma realidade social inerente a todas as línguas, não podemos restringir o seu estudo apenas às pesquisas acadêmicas e aos estudos linguísticos. É necessário abordá-la em sala de aula, lugar no qual as interações linguísticas ocorrem, e as variedades se encontram. De igual modo, o seu estudo não pode ser exclusividade das aulas de Língua Materna, pois, ainda que seja uma temática desafiadora para alguns docentes, este deve também ser contemplado como conteúdo de ensino nas aulas de Língua Estrangeira, já que é parte indispensável para que o aluno desenvolva com êxito sua competência comunicativa.

3.2.1 As variedades linguísticas no ensino da Língua Espanhola

Quanto ao ensino-aprendizagem da Língua Espanhola, já compreendemos, no segundo capítulo desta dissertação, que o idioma possui uma rica variedade linguística e dialetal, justo por sua extensão territorial bem como pelos fatores históricos, sociais e culturais da língua. Em se tratando do ensino do Espanhol no contexto brasileiro, atualmente, notamos que a presença do idioma nas instituições escolares se deu de forma satisfatória até o ano de 2016, visto que em 2017, com a Medida Provisória 746, houve a revogação da lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que garantia a obrigatoriedade de oferta da Língua Espanhola no currículo escolar da Educação Básica. Para melhor ilustrar o movimento histórico acerca do ensino do idioma no Brasil, apresentamos um resumo elaborado por Pinto (2020):

Em sua trajetória, o ensino do espanhol no Brasil teve, até agora, quatro etapas: etapa I — desde suas origens até 1990 —; fase II — de 1990 a 2005 —; fase III — de 2005 a 2016 —; etapa IV — a partir de 2016 —. Porém, é possível identificar o estágio II como o mais importante e significativo, uma

vez que é aquele que promove todas as seguintes alterações registradas²⁵ (PINTO, 2020, p.192, tradução nossa).

A etapa II (1990 a 2005), mencionada por Pinto (2020), refere-se ao surgimento do Mercado Comum do Sul (Mercosul) em 1991, período este que consolidou a reaproximação da região aduaneira dos países latinos, no caso, Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e países associados. Nessa fase, a Língua Espanhola ganha destaque por conta do seu valor econômico, gerado com o surgimento do Mercosul, como também no âmbito do ensino regular e acadêmico. É válido pontuar que, entre as décadas de 40 e 60, o ensino de Língua Espanhola já havia feito parte do currículo escolar do Ensino Médio, mas, por conta das reformas realizadas no sistema educativo e pela visibilidade conquistada pela Língua Inglesa, tanto a Língua Espanhola como a Francesa perderam aos poucos sua presença no cenário brasileiro, tal como explica Camargo (2004).

No ano de 2006, cria-se as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o Ensino Médio, que têm por objetivo contribuir para as discussões de professores e da escola nas diferentes áreas de ensino. O documento é dedicado aos diferentes componentes do currículo escolar, mas, no que tange à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, apresenta um apartado direcionado a recomendações acerca do ensino de Língua Estrangeira e os seus diferentes aspectos, com o intuito de auxiliar na organização coerente do sistema educativo. As OCN da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias estão divididas em diferentes capítulos, entre os quais são abordados os Conhecimentos de Línguas Estrangeira, que tratam de aspectos mais generalizados acerca do ensino de LE; e os Conhecimentos de Espanhol, sendo estes mais específicos ao idioma e a sua importância no ensino regular. É pertinente salientar que o documento sugere algumas reflexões sobre o êxito no ensino de Língua Estrangeira dentro da escola regular e da sua influência na formação cidadã dos estudantes.

Diante das diferentes possibilidades linguísticas das variedades da Língua Espanhola, as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) tratam de um questionamento que, todavia, acompanha muitos professores do idioma, sendo este: qual variedade do espanhol deve ser ensinada? O documento, então, sugere que essa pergunta deva ser substituída por outra ainda mais fundamental: “como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificá-la ou reduzi-la a meras amostragens linguísticas?” Tendo em vista a diversidade dos

²⁵ En su recorrido, la enseñanza de español en Brasil tuvo, hasta ahora, cuatro etapas: etapa I — de los orígenes hasta 1990 —; etapa II — desde 1990 hasta 2005 —; etapa III — desde 2005 hasta 2016 —; etapa IV — desde 2016 en adelante —. Sin embargo, es posible identificar la etapa II como la más importante y significativa, pues es la que promueve todos los cambios siguientes registrados (PINTO, 2020, p.192).

espanhóis falados no mundo, espera-se que os alunos tenham contato com grande parte das variedades do idioma a partir de um ensino que busca oportunizar a integração. Ao adotar esse posicionamento, segundo Marques e Delong (2016), seria evitada a compreensão da língua enquanto ferramenta ideológica imperialista, discriminatória e excludente. Para tanto, no que se refere à atitude do professor, as OCN (2006) enfatizam que:

O fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes (BRASIL, 2006, p.136).

Sabemos que grande parte dos docentes não possui conhecimento total acerca de todas as variedades da Língua Espanhola, e as recomendações das OCN não os exigem essa condição. Contudo, é importante que, em sua prática, os professores apresentem e abordem nas aulas as variedades mais comuns ou aquelas com as quais os alunos poderão ter maior contato, como no caso das zonas de fronteira. Assim, estimularão a autonomia na aprendizagem dos estudantes ao “desmistificar falsos ideais sobre a melhor variante, a mais aceita, estereótipos relacionados à história e prestígio econômico de países.” (ALBERTI, 2018, p.40). O fato é que muitos pesquisadores constatam, entre eles Bugel (1998), Irala (2004), Kraviski (2007), Lessa (2013) e outros, que no Brasil há uma preferência pela variante espanhola em relação às variantes de origem latino-americanas e, sobre esta questão, as OCN (2006) evidenciam que:

Santos (2002, 2004, 2005) aponta a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com mistura de outras línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais popular”. (BRASIL, 2006, p.134).

É possível notar que ainda que o Mercosul tenha sido criado com o intuito de promover a integração regional dos países de Língua Espanhola com os falantes brasileiros. Contraditoriamente, a variante peninsular, por muito tempo, continuou sendo referência linguística e cultural de ensino-aprendizagem de Espanhol no país. Kraviski (2007) conclui que “É nesse contexto que a variante peninsular é tida como “modelo”, por ser apresentada como “espanhol padrão culto” (KRAVISKI, 2007, p.34). Essa crença pode ser exemplificada a partir do estudo realizado por Irala (2004), em uma região de fronteira entre Uruguai e Rio Grande

do Sul, na qual muitos professores demonstraram ter preferência pelo ensino do Espanhol peninsular. Algumas das justificativas dadas pelos docentes podem ser observadas a seguir:

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma *língua melhor* de ser trabalhada com o aluno.
- 2) Prefiro o Espanhol da Espanha - acho mais claro e *muito mais bonito*.
- 3) Da Espanha, porque é mais *clássico*.
- 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o *mais puro*, pois é a *língua-mãe*. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
- 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é *mais sonoro*. (IRALA, 2004, p. 109, grifos da autora).

A utilização de adjetivos como “melhor”, “mais claro”, “mais puro”, “mais sonoro”, ao se referirem ao Espanhol da Espanha, só elucidam as crenças preconceituosas e negativas dos docentes no que tange às demais variantes não-peninsulares. Essa concepção distorcida também gera a ideia de que as variedades peninsulares são homogêneas, como se dentro da própria Espanha não houvesse qualquer tipo de variação linguística, e Irala (2004, p.106) pontua que “muitos professores, inclusive falantes nativos latino-americanos, renunciam suas variantes maternas, alegando a necessidade de haver uma língua padrão, que está identificada com o castelhano peninsular.” Porém, não há sentido promover ditas dicotomias ou considerações visto que a Sociolinguística compreende que a variação é um fenômeno inerente a todas as línguas. Sendo assim, acreditar em uma suposta homogeneidade ou na existência de uma língua “modelo”, que está muito mais vinculada a fatores sociopolíticos, só tende a gerar nos aprendizes um sentimento de intolerância e de preconceito linguístico.

As OCN (2006) também apontam que alguns professores e linguistas sugerem que, para solucionar a falsa dicotomia entre variedade peninsular *versus* variedades hispano-americanas, é necessário o ensino de um Espanhol estândar²⁶. Assim, dá-se lugar a um suposto caráter “neutro” do idioma. Ademais, criticam o fato de que por vezes se defende o Espanhol estândar sem possuir uma consciência teórica e clara sobre ele. Desse modo, na contramão dessa postura, o documento argumenta que “Posturas como essas parecem indicar que, em certas ocasiões, os professores optam por uma modalidade mais geral do idioma, que não apresente marcas

²⁶ “O que definiria, então, essa língua estândar? O prestígio de alguma variedade sobre outra parece pesar, a ponto de que alguns definam como estândar a variedade castelhana do Espanhol peninsular, particularmente a predominante em Madri. Essa definição está marcada por certas representações a respeito do que são as línguas e, sobretudo, por questões de caráter político e ideológico às quais não podemos deixar de estar atentos.” (BRASIL, 2006, p.135)

[...] “estândar” e “norma culta” são dois termos fortemente relacionados. Finalmente, o “estândar” é unidade de referência, modelo para imitar, guia diante de um uso duvidoso, solução para os embaraços durante um processo de aprendizagem. (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p.32, tradução nossa)

distintivas profundas de determinada região, de determinada forma de ser e de apresentar-se.” (BRASIL, 2006, p.134)

No entanto, a questão inicialmente suscitada continua em aberto: qual variedade da Língua Espanhola deve ser ensinada? Com a tentativa de respondê-la, tomamos como base os estudos de Pinto (2005;2020), nos quais o pesquisador se debruça acerca dessa problemática e nos sugere possíveis caminhos quanto ao contexto de ensino-aprendizagem do idioma no Brasil. Tendo em vista os variados contextos de ensino-aprendizagem do Espanhol e as necessidades que cada aluno apresenta, sendo a Língua Espanhola um idioma de alcance nacional, Pinto (2020) destaca as propostas expostas por Moreno Fernández (2007), em que o autor sugere três possibilidades de trabalho com as variedades linguísticas para o ensino do Espanhol, são estes: *español de Almodóvar*; *español de mi tierra*; *español de Disneylandia*. Apesar de que as três opções sejam interessantes, Pinto (2020) salienta consideráveis críticas acerca de cada uma delas:

A primeira opção, o espanhol de Almodóvar, significa que o professor escolherá a variedade espanhola (e por espanhol aqui se entende a variedade de Madrid) como a variedade preferida para o ensino da língua. Essa escolha apresenta muitos problemas linguísticos e políticos. [...] Escolher o espanhol da minha terra implica que o conhecimento do professor seria ou é suficiente para o ensino do idioma. O professor adotaria os conhecimentos linguísticos que possui para as aulas de espanhol como língua estrangeira sem se preocupar muito com as necessidades ou desejos dos alunos. Por fim, o espanhol da Disneylândia, o espanhol neutro — de forma semelhante ao proposto por Lope Blanch (2002) — é uma língua artificial que não se fala em lugar nenhum. É uma abstração da realidade linguística [...] ²⁷(PINTO, 2020, p.201, tradução nossa).

O supracitado autor ainda apresenta uma quarta opção, a partir da proposta de Drago (2006 *apud* PINTO, 2020), que propõe o ensino da língua a partir da diversidade, sem o caráter neutro, ou seja, “que se enseñe el español desde su riqueza lingüística sin que se limite a una variedad específica.” (PINTO, 2020, p.202). Essa opção permite que o aluno tenha o contato com as diversas possibilidades linguísticas do idioma, assim subentende-se que estes poderão

²⁷ La primera opción, *español de Almodóvar*, significa que el profesor va a elegir la variedad española (y por española, entiéndase madrileña) como la variedad preferida para la enseñanza de la lengua. Esa elección supone muchos problemas lingüísticos y políticos. [...]

Elegir el *español de mi tierra* implica que el conocimiento del profesor sería o es suficiente para la enseñanza de la lengua. El profesor adoptaría el conocimiento lingüístico que tiene para las clases de español como lengua extranjera sin que le importe realmente las necesidades o voluntades de los estudiantes.

Por fin, el español de Disneylandia, el español neutro — en forma similar a lo propuesto por Lope Blanch (2002) —, es una lengua artificial que no se habla en ninguna parte. Es una abstracción de la realidad lingüística [...] (PINTO, 2020, p.201)

se comunicar em qualquer lugar já que os aprendizes aprenderam a língua desde uma perspectiva da diversidade e pluralidade. Pinto (2020) também discorre sobre novos estudos voltados à compreensão do Espanhol como língua franca, uma língua que se constitui no processo de interação, de modo que o autor pondera que, diferente das propostas de Moreno Fernández (2007) e Drago (2006), esta última não se ensina, como ele mesmo pontua:

O espanhol como língua franca, segundo Santero (2019), é o resultado da interação entre duas pessoas que se entendem como usuárias da língua espanhola e constituem essa nova língua ou norma linguística a partir do uso que fazem dela²⁸ (PINTO, 2020, p.203, tradução nossa).

A partir desse breve resumo, podemos vislumbrar que há distintas formas de ser pensar em como ensinar a Língua Espanhola, tendo em vista a sua variedade. Mas, sobretudo, é preciso que o docente esteja consciente de que não há uma única possibilidade de ensino do idioma e que este também precisa estar aberto para acolher às opções e necessidades dos seus alunos. Como recomenda as OCN (2006), “É preciso, entretanto, criar as condições para que possam optar pela que considerem mais viável, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com os seus falantes.” (BRASIL, 2006, p.137).

No caso do Brasil, devido à nossa proximidade com grande parte dos países latino-americanos falantes da Língua Espanhola, os motivos que poderiam incentivar o interesse pelo idioma por parte dos brasileiros são os mais diversos como, por exemplo, o turismo, o contexto estudantil, a identificação pessoal com a língua, entre outros. No entanto, a motivação principal acerca da aprendizagem do Espanhol no Brasil, por muito tempo, esteve vinculada a questões econômicas e comerciais, fato este observado com o surgimento do Mercosul. Nessa situação de contato e de integração com os vizinhos hispano-americanos, Pinto (2020) sugere que o professor, enquanto orientador e mediador, pode optar por trabalhar a partir da perspectiva de duas zonas de ensino-aprendizagem do espanhol, são elas: zona de contato linguístico direto, no caso das regiões que fazem fronteira com países hispanofalantes; e zona de contato linguístico indireto, no caso de cidades que não possuem contato direto com nenhum país de Língua Espanhola, como Salvador. De acordo com o autor:

²⁸ “El español como lengua franca, según Santero (2019), es el resultado de la interacción entre dos personas que se entienden como usuarios de la lengua española y constituyen esa nueva lengua o norma lingüística a partir del uso que de ella hacen” (PINTO, 2020, p.203).

Seguindo a proposta de Ruiz (2004), acredito que a variedade adotada para o ensino do espanhol nas regiões de fronteira, ou seja, a área de contato direto, é a variedade ou o registro utilizado na área por ser aquele que representa e ilustra os usos específicos com os quais os alunos entrarão em contato. Por outro lado, nas áreas de contato indireto, propus adotar a “variedade sem espanhol neutro”, de Drago (2006)²⁹ (PINTO, 2020, p.203, tradução nossa).

Em síntese, podemos notar, a partir dos estudos aqui apresentados, que ainda que as variantes linguísticas no ensino de ELE tenham um importante papel nas aulas, a sua presença e abordagem constituem uma problemática para os professores. Isso se deve seja por conta do mito acerca do ensino de um Espanhol “neutro”, seja pela falsa crença de que o Espanhol da Espanha é “melhor” e “padrão”, como também pela visão muitas vezes estereotipada e preconceituosa sobre as variantes americanas, fato este que acaba por invisibilizar ou tornar superficial a sua presença nas aulas. Portanto, enfatizamos a necessidade de que os docentes adquiram mais conhecimento acerca das variedades da Língua Espanhola, discutam caminhos para a abordagem dos americanismos, ainda mais no contexto de proximidade entre o nosso país e os vizinhos hispano-americanos, e não promova o ensino do idioma descontextualizado da tríada língua, cultura e sociedade.

Consideramos, assim como Pinto (2020), que o ensino-aprendizagem do Espanhol no Brasil deve estar orientado para a integração e para o contato, sobretudo, com os países latino-americanos, visto que esses eram os seus objetivos a partir da implementação do Mercosul ainda em 1991. No entanto, também ponderamos: para que isto aconteça, não é preciso que as variantes peninsulares sejam negadas ou apagadas no ensino da língua, mas que as defendemos e que no contexto brasileiro haja um protagonismo das variantes latino-americanas nas aulas de espanhol, tanto no seu aspecto linguístico como cultural. Por fim, estamos de acordo com Guadalupe (2014, p118), quando a autora argumenta que é fundamental que a instituição escolar “promova uma nova visão a respeito dos países que compõem a América Latina, contribuindo para a quebra de estereótipos e crenças arraigadas durante esses muitos anos de silenciamento e pouca atenção e valorização da(s) cultura(s) latinas.”

²⁹ “Siguiendo la propuesta de Ruiz (2004), creo que la variedad adoptada para la enseñanza del español en las regiones de frontera, o sea, la zona de contacto directo, es la variedad o el registro utilizado en la zona porque es el que representa e ilustra los usos concretos con los cuales los aprendices tendrán contacto. Por otro lado, en las zonas de contacto indirecto, propuse que se adoptara la “variedad sin español neutro”, de Drago (2006)” (PINTO, 2020, p.203)

3.3 O LIVRO DIDÁTICO E O TRATAMENTO DADO À VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Antes da criação do Mercosul e da implementação da Lei 11.161, o Brasil não desfrutava de consideráveis produções de materiais didáticos de ELE. Em meio a esse contexto escasso, o professorado necessitava criar meios para produzir materiais e atividades para subsidiar suas aulas. Para tanto, estes recorriam a livros, a manuais e a gramáticas advindos de outros países, sobretudo, os de origem europeia. Segundo Paraquett (2012), na década de 1980, surgiram novas obras planejadas para o ensino de ELE para estudantes brasileiros, que cita o exemplo de alguns livros, como: *Síntesis Gramatical de la Lengua Española*, de Maria Teodora Rodríguez Monzú Freire (1982); e *Curso Dinámico de Español*, de Maria Eulalia Alzueta de Bartaburu (1983). A partir desse período, os Livros Didáticos (LD) de ELE que até então chegaram ao Brasil eram em sua maioria de origem peninsular e, de modo particular, a *Consejería de educación de la embajada de España* dedicou esforços para produções de livros didáticos específicos para o ensino de espanhol no Brasil.

No entanto, ainda segundo Paraquett (2012), a grande parte desses materiais, advinda de outros países, era trazida ao Brasil sem considerar as proximidades e os distanciamentos entre a Língua Espanhola e a Língua Portuguesa, além do fato de que muitos chegavam sem qualquer tipo de adequação que os tornassem apropriado ao ensino de Língua Estrangeira (LE). Desse modo, podemos considerar que, como consequência, os Livros Didáticos até então utilizados nesse período foram predominantemente de origem peninsular e que eles só reforçaram a presença dessa variante em nossa cultura. As representações das variantes do idioma nas regiões hispano-americanas se apresentavam de maneira incipiente e, muitas vezes, de forma estereotipada, fato que marcou significativamente a nossa relação com esses países e com sua cultura. Sobre esse fato, Bugel (1998) argumenta que:

Parece mais do que natural que a Espanha empreenda projetos de ensino da língua a partir da variante falada na península. O que parece menos natural é que na América Latina, em seus próprios países e no Brasil, falantes americanos ensinem generalizadamente variantes que não as próprias, nem aquelas com as quais os brasileiros irão se defrontar com maior probabilidade em seus contatos sociais, culturais e comerciais (BUGEL, 1998, p.14).

A partir de 1990, ocorre o que muitos autores defendem como o *boom* na produção de Livros Didáticos de Língua Espanhola no Brasil, pois o novo contexto político e educacional que emergia propiciou um novo olhar acerca da produção de materiais didáticos de Língua Estrangeira (LE) que fossem mais coerentes com a realidade e necessidade dos estudantes

brasileiros. É importante destacar que, nessa conjuntura, o Livro Didático também acaba sendo uma forte ferramenta de educação política, formadora de valores e opiniões, visto que a sua elaboração está vinculada a crenças e a posições ideológicas. Nesse sentido, Kraviski (2007) destaca o caráter norteador de poder que os LD's de Espanhol podem assumir sobre a abordagem das variedades linguísticas do idioma e enuncia que “a variante peninsular, ao ser apresentada como a variante modelo e sendo legitimada pelo livro didático, assume sua posição de poder e é tomada como verdade pelos professores e aprendizes de ELE.” (KRAVISKI, 2007, p.52).

Sendo assim, a relevância do Livro Didático nas aulas de línguas e o seu importante papel na formação de memória e identidades dos alunos são inegáveis. Por isso, Guadelupe (2014) realiza importantes considerações sobre a utilização desse material nas aulas de Língua Espanhola ao afirmar que:

(...) os livros didáticos devem oportunizar situações que proporcionem ao aprendiz uma reflexão sobre a(s) cultura(s) e propiciem um trabalho de prevenção contra o etnocentrismo e o relativismo cultural, promovendo o respeito à cultura do outro e ao que é diferente, pois, desta forma, o aluno irá ampliar seu horizonte cultural (GUADELUPE, 2014, p.121-122).

A partir da fala da supracitada autora, destacamos a necessidade de que os professores utilizem esse material didático de modo consciente e crítico, a fim de evitar a reprodução de preconceitos e discursos colonialistas. Autores como Kraviski (2007), Matías Blanco (2010) e Lessa (2013) identificam que as instituições (educacionais, governamentais e mercantis) contribuem para a naturalização e (in)visibilidade das variantes linguísticas e culturais da América-latina no livro didático. Assim, estamos de acordo com Lessa (2013), quando esta argumenta que, “Se as culturas latino-americanas e suas variedades linguísticas são tratadas periféricamente ou omitidas nos livros didáticos, cabe ao professor problematizar essa questão e fazer opções que ampliem o horizonte cultural dos aprendizes (...)” (LESSA, 2013, p.25).

Por esse motivo, consideramos que o Livro Didático não deve ser a única fonte de *input* e contato com as variedades linguísticas no ensino do idioma, pois as próprias OCN (2006) recomendam que esse material didático deve ser encarado como um recurso a ser utilizado pelos professores, não sendo o único facilitador do processo de ensinar e aprender, mas que seja adotado como um guia orientador. Conforme observa Pontes (2014), nos Livros Didáticos de Língua Espanhola, há um predomínio de uma abordagem estruturalista nas atividades linguísticas em detrimento de um trabalho direcionado a promover diversas formas de efeitos de sentido no uso da língua nos mais variados contextos comunicativos. Assim, o autor pôde

constatar que os exercícios que deveriam levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, na verdade, só apresentam propostas estruturais. Essa observação acaba por ser preocupante, pois consideramos indispensável que as variantes sejam expostas e, assim, ensinadas dentro de um contexto real de uso, não sendo tratada exclusivamente como estrutura. Como afirma Coan e Pontes (2013), é interessante que, na medida do possível, o aluno possa conhecer como se caracteriza cada variante linguística no que se refere à sua forma e uso por intermédio de fatos linguísticos reais.

Dentro dessa perspectiva, ressaltamos a importância de modificar a abordagem utilizada no processo de ensino-aprendizagem de línguas, a partir do ensino da gramática de forma contextualizada e sem se restringir a um estudo pautado em memorização de regras e repetição de estruturas desvinculadas da realidade da língua em uso. Assim, o PCN (2000) aborda que, para se chegar à competência comunicativa, não basta aprender a estrutura gramatical e defende a ideia de um ensino de línguas pautado na construção de saberes dentro de um contexto específico, como sugere o próprio documento:

Afinal, para poder comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação. Em outras palavras, é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto (BRASIL, 2000, p.29).

Seguindo essa linha, as OCNs (2006) destacam que, no ensino da Língua Espanhola, as suas variedades linguísticas são, por vezes, retratadas pelos próprios docentes como meras amostragens linguísticas ou como um conjunto de curiosidades, de modo que essas atitudes acabam por ignorar a história da língua bem como o caráter natural e heterogêneo que marca todas as culturas, povos e linguagens. O documento, portanto, explica que:

[...] É importante notar que o contato que os alunos têm com as variedades do espanhol não pode ser estabelecido apenas por meio de simples curiosidades lexicais, como se as diferenças se reduzissem a tantas palavras que se usam em um lugar e não em outro. É necessário que as variedades apareçam contextualizadas e por meio de um falante real ou possível que mostre essa variedade em funcionamento. O professor não pode apenas falar sobre as variedades e ser a única voz que as representa, é importante que ele transmita a palavra a outros falantes que vão mostrar como cada variedade realmente funciona³⁰ (VENTURA, 2005 *apud* BRASIL, 2006, p.137, tradução nossa).

³⁰ “[...] es importante resaltar que el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer sólo por medio de simples curiosidades léxicas, como si las diferencias se redujeran a unas tantas palabras que se usan en un lugar y en otro no. Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por

Aqui podemos constatar mais uma vez a importância da atuação crítica e reflexiva por parte do docente, sobretudo acerca do planejamento da aula e na utilização do material didático. Portanto, sugerimos que sempre que possível o professor complemente as suas aulas com outros materiais, em especial, autênticos, para assim aperfeiçoar o trabalho e o contato dos alunos com as variedades linguística do idioma. Quanto ao livro didático, Kraviski (2007) identifica que, ao abordarem as variedades americanas, estas são tratadas de maneira superficial, de modo que aparecem em forma de pequenos textos, figuras, em notas explicativas ou no tópico “curiosidades” das respectivas unidades didáticas. Ainda sobre este aspecto, a autora cita que:

Conforme observa Andión Herrero (1997), no que tange à forma como os autores apresentam os americanismos, os manuais podem ser divididos em dois grandes grupos. No primeiro grupo, é de maneira aleatória e indiscriminada, como curiosidade cultural, e a apresentação aparece normalmente logo após um texto ou alguma referência à América. No segundo grupo, os americanismos são apresentados de maneira sistematizada, ou seja, geralmente encontram-se no final das unidades e de forma descontextualizada. (KRAVISKI, 2007, p.50)

A observação feita por Andión Herrero (1997 *apud* Kraviski, 2007) data um estudo bibliográfico consideravelmente antigo, no entanto não podemos negar que, infelizmente, poucas mudanças ocorreram nos atuais manuais didáticos produzidos e pensados para o ensino do Espanhol, especialmente no Brasil. É perceptível que, mesmo após haver uma considerável discussão sobre a necessidade do país lançar olhar para os países latino-americanos, com o intuito de promover a integração entre eles, muitos livros utilizados pelas instituições de ensino e até aqueles produzidos no país insistem em trazer a “voz” do Espanhol madrileno, abordando como “nota” ou “observações” os aspectos linguísticos que denotam o espanhol falado na América. Como menciona Lessa (2013): “Basta dar uma folheada em alguns livros didáticos, editados nos últimos anos, tanto no Brasil quanto na Espanha, para verificar que a diversidade das comunidades americanas, falantes da língua espanhola, é explorada de maneira periférica.” (LESSA, 2013, p.21).

De acordo com Silva (2005), no processo de elaboração dos materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, muitos professores questionam qual variedade deve ser adotada, a peninsular ou a americana. Para a autora, o ideal para os alunos iniciantes é que estes saibam

medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. El profesor no puede sólo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad” (VENTURA, 2005 *apud* BRASIL, 2006, p.137)

que existem algumas diferenças entre ambas variantes, sendo que estas variações não causam interferência na aprendizagem, nem no entendimento ou na comunicação da língua padrão culta que estão aprendendo. Porém, aqui fica um questionamento: que língua padrão culta é esta? Percebemos que este discurso de Silva (2005), e por posteriormente mencionar que: “esta aprendizagem, mais de sociolinguística, deve ser deixada como tema de interesses acadêmicos, para níveis avançados.” (SILVA, 2005, p.193, tradução nossa). Isso acaba por validar e afirmar a pouca atenção dada à abordagem do fenômeno da variação linguística no Livro Didático de Espanhol. Contudo, ressaltamos que os conhecimentos sociolinguísticos são uma das competências a serem aprendidas pelos alunos e, assim, apresentados por documentos oficiais, como PCNEM (2000):

Para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um dos seus componentes. Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio. (BRASIL, 2000, p.29)

Atualmente no Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado pelo governo federal em 1985, é o responsável por exercer a distribuição de materiais didáticos dentro das instituições públicas ensino de todo o país. O PNLD está sob responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O processo de avaliação e renovação dos livros didáticos, pelo programa, acontece em ciclos trienais alternados. A cada ano, passado o ciclo previsto, o MEC adquire e distribui os livros selecionados para os alunos que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio. O PNLD também atende aos alunos da educação especial; para eles são distribuídos materiais didáticos adaptados, como é o caso dos livros em Braille de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e os dicionários.

Em 2004, o FNDE implementou a resolução n.º 38 com a criação Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que prevê a distribuição de livros didáticos para os alunos do ensino médio nas instituições públicas de todo o país. Segundo informações do portal do MEC, o programa inicialmente atendeu a 1,3 milhões de alunos do primeiro ano do ensino médio em escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de Português e de Matemática. O PNLEM atendeu,

inicialmente, as três séries do ensino médio de forma progressiva e, no ano de 2006, além de universalizarem a distribuição de Livros Didáticos de Português e Matemática, foram distribuídos mais de 26.268 conjuntos de livros para professores de Língua Espanhola nas escolas públicas brasileiras. Nesse ano, houve a entrega dos primeiros materiais didáticos de Espanhol nas escolas, destinados, até então, apenas ao ensino médio, em que professores e instituições receberam kits contendo dicionários: um monolíngue e um bilíngue; uma gramática e um livro do professor.

No ano de 2011, passou a fazer parte do PNLD o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e, desse modo, acarretou uma nova eleição de livros didáticos de ELE destinados tanto para o ensino médio como para o ensino fundamental. Um dos critérios de avaliação do PNLD (2011), para os livros destinados às áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é a compreensão da obra acerca da linguagem como:

[...]atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas (BRASIL, 2011 p. 10).

Nesse sentido, os livros de Espanhol no Brasil que objetivam fazer parte do programa precisam garantir em seu material a “variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes da língua estrangeira” (BRASIL, 2011, p.11), de modo a não privilegiar apenas uma variante da língua estrangeira em seu conteúdo. Além disso, os livros devem ser produzidos seguindo as orientações que recomendam os documentos oficiais da educação brasileira, a saber: LDB (1996), PCNs (1998) e OCN (2006).

Para concluir esta seção, pontuamos que estamos cientes de que não é algo simples e fácil a tarefa de produzir um material didático, sobretudo os Livros Didáticos, que aborde todas ou pelo menos grande parte das variantes linguísticas da Língua Espanhola sem por vezes cair na tentação de transmitir o ensino das suas respectivas variedades de modo superficial ou mesmo estereotipado. Contudo, admitimos que se deve ter o cuidado para que, na produção e no trabalho com os livros didáticos em sala de aula, não se imponha o ensino-aprendizagem de uma única variedade. Isso porque se corre o risco de estar reproduzindo um discurso ideológico em favor de uma variante e em detrimento de outra, já que se costuma adotar no material aquela de principal interesse político e mercadológico.

Ressaltamos também que, devido à heterogeneidade do idioma, os professores de E/LE não podem ignorar a presença e respectiva abordagem das variantes americanas em suas aulas,

pois, como bem sabemos, a diversidade linguística do Espanhol falado na Espanha e na América é observável em diferentes níveis e aspectos, ainda que seja relativamente regular em termos normativos. Por esse motivo, a importância de tratar a complexidade do fenômeno da variação nas aulas, já que o conhecimento dela prepara o aluno para utilizar o idioma de modo consciente e contextualizado, sobretudo ao ter-se em conta a localização do Brasil e sua relação de proximidade com os países hispano-americanos.

4 DEFININDO CAMINHOS: COMPOSIÇÃO DE CORPUS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para responder à pergunta principal desta pesquisa, que tem como intuito identificar o tratamento dado à variação linguística nos livros didáticos de Língua Espanhola, selecionamos para análise as coleções didáticas – *Confluencia* (2016), *Sentidos em Lengua Española* (2016) e *Cercanía Joven* (2016) Elas foram aprovadas pelo PNLD no edital de 2018 e utilizadas nos três anos subsequentes no ensino médio da educação básica das escolas públicas brasileiras. Os critérios adotados para seleção do objeto de análise pautaram-se não apenas na relevância que o PNLD possui na distribuição pública e gratuita dos livros didáticos, mas, principalmente, nas considerações apresentadas pelo Guia do Livro Didático no edital do PNLD 2018 no que se refere à sua perspectiva de ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Regular, pois consideramos que os seus princípios e critérios apresentaram-se como viáveis para o desenvolvimento da investigação.

Logo nas páginas iniciais, ao tratar sobre o ensino da Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Ensino Médio, o documento pontua que, para formação do(a) jovem cidadão(ã) brasileiro(a), atuante e compromissado(a) com o mundo em que vive, as aulas de LEM oferecem uma oportunidade singular de aprendizado, pois permite “que o(a) estudante tenha contato com realidades culturais, sociais e históricas diferentes da sua, e vivencie uma diversidade de contextos de interação em formas de expressão linguística distintas.” (BRASIL, 2017, p.12). Assim, identificamos e destacamos esse comprometimento do edital PNLD 2018 em promover uma formação pautada no respeito e contato com a diversidade cultural e linguística do idioma estrangeiro. O guia didático reforça que:

Além disso, são livros que visam a favorecer o contato com variedades do idioma estrangeiro que reflitam a diversidade das comunidades de fala de tais línguas, suas variedades ditas não padrão, e que vão além das formas de expressão convencionalmente privilegiadas no contexto do ensino de LEM (BRASIL, 2017, p.13).

Acerca dos instrumentos avaliativos utilizados na avaliação dos materiais, aqui apresentamos algumas das perguntas que foram realizadas pela equipe responsável pelo processo avaliativo e que tiveram como base os princípios e critérios do documento, sendo que estas também foram divididas em oito blocos. No que diz respeito às perguntas norteadoras do Bloco VI, sobre os elementos linguísticos, a equipe avaliou se a coleção:

57. Veicula conceitos, informações e procedimentos corretos, precisos, adequados, atualizados e contextualizados, na apresentação, sistematização e aplicação dos conteúdos metalinguísticos?

58. Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir do estudo de situações contextualizadas de uso em diferentes variedades da língua estrangeira?

59. Articula a abordagem dos elementos linguísticos à formação de um leitor crítico capaz de interagir com múltiplas manifestações de linguagem e com variados gêneros de discurso, ultrapassando a mera decodificação de sinais explícitos? (BRASIL, 2017, p.22)

Desse modo, tendo em vista a proposta da nossa pesquisa, e com as menções acima citadas, já podemos prever que os materiais por eles aprovados abordam o ensino de língua na concepção da variação linguística, visto que eles incentivam que os Livros Didáticos favoreçam o ensino das variedades ditas padrão como as não padrão do idioma, além de avaliar se as obras propõem o estudo dos elementos linguísticos em situações contextualizadas e nas mais diferentes variedades da língua.

4.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Para analisar as supracitadas coleções didáticas, adotamos as técnicas da análise de conteúdo, propostas por Bardin (2011), que basicamente se dividem em três fases fundamentais: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados (isto é, a inferência e a interpretação). De acordo com a autora, a análise de conteúdo surge como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” (BARDIN, 2011, p.38), mas ressalta que isso não é suficiente para determinar a especificidade deste tipo de análise.

Ao adotar essa técnica de análise, o pesquisador passa a ser como um arqueólogo ou detetive, como assim exemplifica a supracitada autora, visto que este trabalha com vestígios (no caso dos documentos). Segundo Bardin (2011), os vestígios, ou documentos analisados, são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos que podem ser descobertos ou suscitados durante a investigação. É válido retomar neste apartado que o nosso trabalho também possui características da pesquisa documental, visto que o objeto de análise, ou seja, o livro didático, aqui surge como um documento e, portanto, precisa ser analisado como tal. No entanto, Bardin (2011) realiza uma observação relevante ao apontar que, por detrás das semelhanças, existem diferenças nos procedimentos da análise documental e da análise de conteúdo:

O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2011, p.46)

Como anteriormente mencionado na metodologia desta investigação, a pesquisa documental aqui aparece apenas como procedimento complementar à pesquisa bibliográfica no que tange à especificidade da natureza de suas fontes; enquanto que as técnicas de análise, que melhor se adequam e respondem aos objetivos propostos, neste caso, permanecem sendo a análise de conteúdo. Dando continuidade à descrição do processo de pesquisa adotado, iremos mencionar e especificar o que caracteriza cada fase da análise aqui proposta.

A primeira fase é a de *pré-análise*, e aqui tivemos como objetivo tornar operacionais e sistemáticas as ideias iniciais da pesquisa, “de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, pág.95). Desse modo, a missão inicial dentro desta etapa foi partir para coleta dos acervos didáticos de Língua Espanhola aprovados pelo PNLD (2018) e, também, para a realização de uma leitura prévia, obtendo, assim, as primeiras impressões sobre o material. Ainda nesta fase, realizamos a sistematização dos procedimentos a serem adotados para aplicação prática na próxima etapa, tomando como base as perguntas e os objetivos da pesquisa. Então, definimos que:

- i) Primeiramente, era necessário identificar e descrever os fundamentos teóricos-metodológicos que embasam os livros aprovados, sobretudo quanto à concepção de língua e ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio;
- ii) Após seleção, analisar como se dá o tratamento da variação linguística nas respectivas unidades, e se esta variação é apresentada em todos níveis linguísticos do idioma;
- iii) Por fim, identificar e examinar se as variações linguísticas abordadas pelo material tratam as variedades da Língua Espanhola como dois blocos linguísticos homogêneos (Espanhol da Espanha x Espanhol da América), ou se exploram a heterogeneidade.

A segunda fase, que corresponde à *exploração do material*, nada mais é do que o próprio processo de análise. Aqui colocamos em prática os procedimentos acima citados, utilizando-os como elementos norteadores durante a apreciação das coleções didáticas. Como assim relata Bardin (2011), esse é um estágio longo e fastidioso que consiste essencialmente na codificação, enumeração e descrição dos dados coletados pelo investigador. Por fim, para o *tratamento dos*

resultados, que vem a ser a última etapa da investigação, realizamos nas considerações finais deste estudo a interpretação dos resultados obtidos, salientando as possíveis (in)conclusões e propondo novos caminhos e perspectivas na abordagem da variação linguística nos livros didáticos de Língua Espanhola.

4.2 LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Neste apartado, apresentamos uma descrição geral das coleções didáticas aprovadas pelo PNLD 2018 e por nós selecionadas para realização da pesquisa, sobretudo, no que se refere às suas propostas didáticas. Cada coleção possui três volumes, de modo que cada um deles corresponde a um ano do ensino médio. Sendo assim, os volumes 1, 2 e 3 são utilizados, respectivamente, no 1º ano, 2º ano e 3º ano.

a) *Confluencia*

A coleção faz parte da editora Moderna, sendo a primeira edição no ano de 2016. Os autores e autoras, que desenvolvem pesquisas nas mais diversas áreas da Língua Espanhola³¹ e grande parte tem suas formações acadêmicas em universidades do estado do Rio de Janeiro, são:

Paulo Pinheiro Correa é Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), possui bacharelado em Comunicação Social pela Universidade Federal de Fluminense (UFF), estuda aquisição de segundas línguas e é professor de Língua Espanhola no curso de Licenciatura em Português/Espanhol da Universidade Federal de Fluminense (UFF);

Xoán Carlos Lagares é Doutor em Letras pela Universidade Federal de Fluminense (UFF), estuda história social da língua, política linguística e linguística aplicada, conflitos normativos e processos de padronização do Espanhol e do Português. Além disso, é professor de Língua Espanhola no curso de Licenciatura em Português/Espanhol da Universidade Federal de Fluminense (UFF);

Cecília Alonso é Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade Federal de Fluminense (UFF), Mestre em Letras (Estudos da

³¹ As informações aqui citadas encontram-se disponíveis nos livros didáticos, especificamente na página 1, da própria coleção.

Literatura – Literaturas Hispânicas) pela mesma instituição, é professora e coordenadora de Língua Espanhola no instituto de idiomas de Niterói, Rio de Janeiro;

Lilian Reis dos Santos é Licenciada em Letras pela Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy” (Unigranrio), estuda os processos de elaboração e promoção de certificados de competência linguística e suas implicações no ensino de línguas estrangeiras. É professora de Língua Espanhola na Educação Básica da rede municipal de Niterói e na rede estadual do Rio de Janeiro;

Maria Fernanda Garbero é Doutora em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e licenciada em Licenciatura Plena – Língua Portuguesa e suas literaturas pela mesma instituição. Estuda narrativas femininas contemporâneas e leciona Teoria Literária e Literatura Brasileira nos cursos de graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/IM).

Cada volume da coleção é composto por quatro unidades didáticas, de maneira que estas se estruturam em nove seções, a saber: 1^a) *Apertura de la unidad*; 2^a) *Para entrar en materia*; 3^a) *Para investigar el género*; 4^a) *Para pensar y debatir*; 5^a) *Para escribir*; 6^a) *Para movilizar mi entorno*; 7^a) *Autoevaluación*; 8^a) *Para disfrutar*; e 9^a) *Comentario lingüístico*. Ao final de cada livro, após as quatro unidades, constam as seções *Transcripción de los audios*, *Para saber más*, *Referencias Bibliográficas* e *Guión de los audios*. Ainda sobre a descrição do material, tanto o Livro do Estudante como o Manual do Professor acompanham um CD em áudio que apresenta um total de 28 faixas nos três volumes da coleção. Dentre as faixas, 21 delas são amostras de textos orais retirados do YouTube, de diferentes gêneros, mas nela também há canções, fragmentos de documentários, vídeos, programa de rádio, entrevistas e notícias, spots de campanhas e textos literários oralizados.

O material possui a visão didático-pedagógica baseada na perspectiva Sociointeracionista da língua, a partir do trabalho com diferentes gêneros discursivos. Assim, os livros foram organizados com o intuito de possibilitar o aprendizado por meio de projetos que oferecem sequências de textos organizadas a partir do gênero discursivo em foco na unidade e, de acordo com o Guia do Livro Didático, visam à inserção da Língua Espanhola de alguma maneira na vida do(a) estudante. Para além disso, em sua apresentação geral, o livro destaca que:

Esta obra foi concebida como um ponto de encontro, pois nela convergem interesses comuns com uma abertura crítica a outras realidades. A língua

espanhola flui pelos três volumes em textos orais e escritos de diferentes partes do mundo, em atividades que propõem o diálogo intercultural em que você tem espaço para fazer sua própria voz ser ouvida³² (CORREA et al, 2016, p.3, tradução nossa).

O Guia do Livro Didático, na seção de análise da obra, também descreve que as atividades propostas pelo material:

Suas ilustrações e textos favorecem o acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é constitutiva da linguagem e que a língua espanhola se manifesta de modo diverso em inúmeras comunidades linguísticas. Os textos verbais, não verbais e verbo-visuais são oriundos de diferentes gêneros, suportes e esferas de circulação. Abordam, ademais, temas que propiciam o engajamento discursivo dos (das) estudantes em discussões acerca de questões socialmente relevantes (BRASIL, 2017, p. 45).

De modo geral, a partir de uma leitura prévia e geral da coleção didática é possível notar que ela apresenta uma organização fluída, clara e coerente com a sua proposta. Notamos que a obra não lista conteúdos gramaticais a serem estudados pelos estudantes, mas destacamos com maior importância a seção *Comentario lingüístico*, pois esta se apresenta ao término de cada unidade didática abordando de forma contextualizada os aspectos linguísticos considerados mais relevantes pelos autores e estudados, tanto nos textos escritos como nos textos orais, em forma de notas explicativas.

b) *Sentidos en lengua española*

É uma coleção produzida pela editora Richmond no ano de 2016. As autoras³³ possuem formação em universidades brasileiras e desenvolvem pesquisas em diferentes áreas do idioma, sobretudo no que tange ao ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira. São elas:

Luciana Maria Almeida de Freitas é Doutora em Letras Neolatinas (área de concentração: Estudos Neolatinos com ênfase na Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Letras (área de concentração: Linguística) pela

³² “Esta obra ha sido pensada como un lugar de encuentro, porque en ella los intereses compartidos convergen con la apertura crítica a otras realidades. La lengua española fluye a lo largo de los tres volúmenes en textos orales y escritos de diversos lugares del mundo, en actividades que proponen el diálogo intercultural en el que tienes espacio para hacer oír su propia voz” (CORREA et al, 2016, p.3)

³³ As informações aqui citadas encontram-se disponíveis nos livros didáticos, especificamente na página 1, da própria coleção.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Licenciada em Letras Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela UniverCidade. Atualmente, faz parte do quadro de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, sendo que também possui experiência com o ensino regular, no qual lecionou durante treze anos em escolas públicas e privadas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Desenvolve pesquisas e projetos no âmbito da Educação Linguística em Língua Espanhola.

Elzimar Goettenauer de Marins Costa é Doutora em Letras Neolatinas, Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Letras (área: Literatura Brasileira) pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Licenciada em Letras com habilitação para Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela mesma instituição. É professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo também experiência com o ensino da Língua Espanhola em escolas regulares públicas e privadas. Além disso, a autora desenvolve pesquisas e projetos no que tange à leitura, letramento crítico, formação de professores e ensino-aprendizagem de Espanhol.

Os livros didáticos da coleção apresentam, cada um, quatro unidades didáticas, as quais estão organizadas por seções e subseções, a saber: *Páginas de abertura; En foco; Lee* (dividida em *Ya lo sabes, Lee para saber más, Comprendiendo el texto, Entretextos, Reflexiona e Comprendiendo el género*); *Escucha* (dividida em *Entrando en materia, Oídos bien puestos, Más allá de lo dicho, Comprendiendo el género*); *Escribe e Habla* (cada qual dividida em *Arranque, Puesta en marcha, Cajón de herramientas, Hacia atrás*); e *Autoevaluación*. Apenas a unidade um do volume um sofre alteração nessa organização, cuja estrutura contém 15 seções, diferenciando-se, assim, das demais. Cada volume acompanha um CD com áudio que apresentam em suas faixas amostras de textos orais de gêneros discursivos variados. Os três volumes contabilizam um total de 58 faixas, sendo que 23 são de amostras originárias do YouTube. Entre os gêneros há: leitura de textos literários, canções, spot de campanha, programa de rádio, fragmentos de vídeo, notícias.

A coleção está fundamentada em uma perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista, tendo como eixo central o trabalho com os gêneros discursivos. Na resenha do material, realizada pelo Guia do Livro Didático, o material busca apresentar uma diversidade de textos advindos de diferentes esferas, suportes e variedades linguísticas, pois de acordo com o guia “Esses retratam a pluralidade sociocultural brasileira e a das comunidades hispano falantes, assim como promovem o respeito à diversidade social, étnico-racial, etária, cultural e de gênero” (BRASIL, 2017, p.38).

Ainda na apresentação do material, as autoras definem o que compreendem por práticas de linguagem e sua relação com a obra:

Consideramos que todas as práticas de linguagem parte de um “eu”, se dirigem a um “você” e são produzidas em um “aqui” e um “agora”, ou seja, são situadas em um lugar e em um momento. Quando reproduzimos essas práticas em nossa coleção, recorrendo a textos diversos, orais e escritos, procuramos retomar elementos contextuais nas questões propostas com o propósito de ajudar você a refletir de maneira mais fundamentada sobre os textos. (FREITAS; COSTA, 2016, p.3)

Em uma leitura breve e básica da coleção, é possível observar que o elemento de maior destaque da obra está na abordagem que as autoras realizam dos gêneros discursivos orais e escritos. Todas as unidades da coleção buscam trabalhar com estes gêneros a partir da perspectiva linguística bakhtiniana e exploram em cada texto, oral e escrito, os elementos composicionais, sociopragmáticos, parâmetros comunicativos e contexto de produção/circulação que o caracterizam. Notamos que a obra adota uma abordagem indutiva sobre o estudo dos aspectos linguísticos do idioma, sendo mais observável na seção *El estilo del género* e com uma sistematização mais detalhada no apêndice intitulada *Síntesis léxico-gramatical* de cada volume da coleção.

c) *Cercanía Joven*

A coleção produzida no ano de 2016, pela Edições SM, está em sua 2ª edição e possui como autoras as professoras brasileiras Ana Luiza Couto, Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves. Abaixo apresentamos, brevemente, a formação e área de atuação das supracitadas autoras, tendo como referências as informações fornecidas na descrição do livro didático³⁴:

Ana Luiza Couto, editora responsável, é licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), pós-graduada em Tradução Inglês-Português pelo Centro Ibero-Americano (SP) e atua como editora de livros didáticos.

Ludmila Coimbra é licenciada em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e possui mestrado em Letras – Estudos Literários pela mesma instituição. Atua como professora de Espanhol na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e realiza pesquisas na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira.

³⁴ As informações podem ser consultadas na página 1 de cada volume da coleção didática.

Luíza Santana Chaves é licenciada em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo Mestre e Doutora em Estudos Literários, também pela UFMG, na área de concentração da Teoria da Literatura e Literatura Comparado. É professora de Espanhol no curso de Língua Estrangeira do Centro Pedagógico da UFMG, tendo também experiência na Educação de Jovens e Adultos e nos grupos dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior.

Cada livro didático da coleção contém três unidades temáticas de modo que cada uma delas apresentam dois capítulos, e estes são compostos por duas seções: *Escucha* ou *Lectura* e *Habla* ou *Escritura*. Após os dois capítulos, cada unidade apresenta as seções *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo; ¿Lo sé todo?; ¡Para ampliar! Ver, leer, oír y navegar; Profesiones en acción; e Proyecto*. Por fim, ao final das três unidades, a obra apresenta ainda as seções *La lectura en el Enem y en las selectividades; Chuleta lingüística: ¡No te van a pillar!; Para tocar la guitarra (1º e 2º anos); Glosario; Sitios electrónicos para información, estudio e investigación; e Referencias bibliográficas*.

Cada volume da coleção acompanhada um CD em áudio que juntos contabilizam um total de 54 faixas, sendo que 20 delas são amostras retiradas da Internet. Entre os materiais disponibilizados, encontram-se, por exemplo, canções, entrevistas, programas de rádio (lenda, narração futebolística, reportagem), capítulo de livro, conversa sobre orientação vocacional, documentário sobre línguas indígenas. Na apresentação de cada livro, podemos encontrar, em forma de tópicos, a descrição de alguns dos conteúdos que serão estudados pelos alunos naquele volume em questão, assim, os volumes 1, 2 e 3 da coleção possuem na sua apresentação uma descrição específica e única. Além disso, o material tem como fundamentação teórica-metodológica a abordagem Sociointeracionista, que privilegia o ensino da Língua Espanhola em uso.

De acordo com o Guia do Livro Didático, o conceito de letramento crítico, as noções de interculturalidade, interdisciplinaridade, variação linguística e o trabalho integrado das quatro habilidades fazem parte da base teórica da coleção. Acerca dos gêneros discursivos abordados no livro, o guia didático descreve que:

A variedade de gêneros discursivos orais e escritos de diferentes esferas permite que o estudante tenha contato com a diversidade cultural, social e étnica das comunidades que se expressam em espanhol e em português. Os temas selecionados são atuais, de interesse do estudante do Ensino Médio e revelam uma preocupação social com uma formação cidadã, promovendo a valorização positiva da mulher, a cultura em direitos humanos, a ética na política, a diversidade e a inclusão. (BRASIL, 2017, p.33)

As autoras descrevem que a coleção foi pensada para o ensino da Língua Espanhola em contexto e em uso, além disso salientam que a proposta de abordagem interativa busca valorizar os conhecimentos prévios dos alunos para, posteriormente, inseri-los em um novo panorama sociolinguístico, cultural, artístico e discursivo. Elas afirmam que:

A obra visa contribuir de maneira efetiva não só para a aquisição linguística e cultural do espanhol como língua estrangeira, mas também para que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, professores e alunos, sejam também cidadãos mais autônomos, críticos, criativos e participativos³⁵ (COUTO et al, 2016, p.181, tradução nossa).

No geral, a coleção possui uma organização fluída e clara, em que podemos destacar o trabalho com as quatro habilidades linguísticas de forma integrada, de modo que, em cada capítulo, há uma seção de habilidade de compreensão e outra de produção seja oral ou escrita. A apresentação de conteúdos linguísticos e gramaticais pode ser observada nas subseções *Gramática en uso* e *Vocabulario en contexto*, inseridas em cada seção de cada capítulo. Além disso, apresenta a seção *Chuleta lingüística: ¡No te van a pillar!*, localizada ao final de cada Livro do Estudante, que oferece informação complementar à subseção *Gramática en uso*.

³⁵ “La obra procura contribuir de manera efectiva no solo para la adquisición lingüística y cultural del español como lengua extranjera, sino también para que los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, profesores y alumnos, seamos igualmente ciudadanos más autónomos, críticos, creativos y participativos” (COUTO et al, 2016, p.181)

5 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Nesta seção, descrevemos os dados observados no processo de exploração das coleções didáticas, tomando como técnica a sistematização descrita na subseção 4.1 deste trabalho.

5.1 ABORDAGEM DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E OS SEUS NÍVEIS DE VARIAÇÃO

A seguir apresentamos a descrição dos fundamentos teóricos-metodológicos que embasam os livros aprovados, bem como analisamos a abordagem da variação linguística em suas respectivas unidades didáticas.

5.1.1 Confluencia

Os autores da coleção, no Manual do Professor, definem que os pressupostos teóricos-metodológicos que embasam a obra se centram na abordagem Sociointeracionista de Aquisição da Linguagem (VYGOTSKY, 2005) e na Teoria Sociocultural (LANTOLF; THORNE, 2007), especificamente acerca da sua aplicação prática no campo das Línguas Estrangeiras, pois partem da ideia de que a aquisição/aprendizagem de uma língua depende da mediação propiciada pela interação. Os autores entendem a língua enquanto constructo social inseparável da materialidade histórica e cultural que caracteriza a sociedade na qual o sujeito faz parte e, em relação à Língua Espanhola, estes salientam que “Entendemos a língua espanhola não como uma abstração, mas como um conjunto de modos de enunciar e falar característicos dos múltiplos e diversos agrupamentos sociais que compõem o universo hispânico.”³⁶ (CORREA et al, 2016, p.133, tradução nossa)

Para além disso, a coleção adota o trabalho com os gêneros discursivos a partir de um enfoque enunciativo que, de acordo com os seus autores, busca superar uma noção estreita de caráter comunicativo que compreende a língua apenas como um simples instrumento de interação, sempre igual em si mesmo, pronto para ser usado em situações apresentadas pelos livros didáticos, justificando que:

Numa abordagem enunciativa, como a que aqui assumimos, é preciso levar em conta que a linguagem verbal não reflete diretamente o mundo, mas constrói uma certa experiência da realidade, várias versões do mundo e que o

³⁶ “entendemos la lengua española no como una abstracción, sino como un conjunto de maneras de enunciar y de hablas características de los múltiples y diversos agrupamientos sociales que constituyen el universo hispánico” (CORREA et al, 2016, p.133)

enunciador coloca a si mesmo em certa posição social, cultural e ideológica para significar, criando por meio do discurso seu enunciado e seu referente³⁷ (CORREA et al, 2016, p.146, tradução nossa).

Nesta perspectiva, podemos inferir que a obra busca trazer o ensino da Língua Espanhola em seu nível macro, sem restringi-la ao conceito de mero código linguístico (como nos enfoques estruturalistas), mas compreendendo a língua enquanto elemento social que é atravessado pela cultura e por seus falantes. Desse modo, já identificamos que a concepção de língua e de ensino de língua estrangeira abordada pelos autores dialoga com os pressupostos da Sociolinguística Variacionista. No tópico 8 do Manual do Professor, ao tratarem das variedades linguísticas da Língua Espanhola, os autores discorrem acerca do conceito variação linguística e definem que:

A variação linguística, inerente à linguagem humana, manifesta-se simultaneamente em vários eixos, do ponto de vista social, estilístico, geográfico, geracional, etc. Longe de construir um continuum linear e unidimensional, a linguagem deve ser entendida como um espaço multidimensional de repertórios abertos, onde os habitantes colocam seu dizer de acordo com várias variáveis, em relação às suas condições enunciativas³⁸ (CORREA et al, 2016, p.149, tradução nossa).

Ainda que reconheçam o fenômeno da variação linguística enquanto manifestação inerente à linguagem humana, sendo parte indissociável da língua, a coleção não relata nenhuma seção específica dentro das unidades que esteja destinada à abordagem da variação linguística. De acordo com os autores, “isso significaria consolidar metodologicamente uma divisão entre a língua e sua variação, como se fossem duas entidades distintas.” (CORREA et al, 2016, p.148, tradução nossa), justificativa da qual não estamos totalmente de acordo visto que, a depender de como os autores apresentassem a variação linguística no material, acreditamos que, do contrário, a sua abordagem ajudaria a consolidar para os estudantes a compreensão de que língua e variação são partes comuns e não distintas de um todo.

³⁷ “En un enfoque enunciativo, como el que aquí asumimos, es necesario tener en cuenta que el lenguaje verbal no refleja directamente el mundo, sino que construye una determinada experiencia de la realidad, diversas versiones del mundo, y que el enunciador se pone en una determinada posición social, cultural e ideológica para significar, creando a través del discurso a su enunciatario y su referente” (CORREA et al, 2016, p.146)

³⁸ “La variación lingüística, que es inherente al lenguaje humano, se manifiesta simultáneamente en diversos ejes, desde el punto de vista social, estilístico, geográfico, generacional, etc. Lejos de construir un *continuum* lineal y unidimensional, la lengua debe ser comprendida como un espacio multidimensional de repertorios abiertos, donde los habitantes sitúan su decir de acuerdo con variables diversas, en relación con sus condiciones enunciativas” (CORREA et al, 2016, p.149)

No que se refere aos conteúdos gramaticais, a coleção apresenta uma seção denominada *Comentario Lingüístico*, que aborda as questões linguísticas e de ordem gramatical presentes nos textos estudados dentro das unidades. O manual do professor também descreve que as unidades abordam textos dos mais diversos lugares do mundo hispânicos, produzidos em variados contextos sociais e por indivíduos socio-historicamente situados. Essas informações prévias nos levou a etapa de análise das unidades temáticas, como assim é denominada pela coleção, no que tange aos conteúdos estudados, ao trabalho com os gêneros discursivos e aos elementos de ordem gramatical abordados na seção *Comentario Lingüístico*. Salientamos que nesta fase tivemos como intuito verificar se no decorrer do estudo proposto pelas unidades temáticas encontraríamos alguma possível abordagem do fenômeno da variação linguística. A seguir, apresentamos uma tabela para ilustrar a análise realizada³⁹:

Quadro 1 – Organização do volume 1 – Coleção *Confluencia*

UNIDADES	CONTEÚDO TEMÁTICO	GÊNERO DISCURSIVO ESTUDADO	SEÇÃO COMENTARIO LINGÜÍSTICO
Unidad 1 - Juntos	Configurações familiares; formas de convivência; histórias de vida; lugar de vida; deslocamento	Pôster (esfera publicitária)	a) Formação de gentílicos; b) Sujeito inclusivo c) Variação Linguística: norma e uso d) ‘Sólo’ y ‘solo’
Unidad 2 – Medios	Meios de comunicação e comportamento; teledramaturgia; individualidade; público x privado	Subtítulo de fotografia (esfera jornalística)	a) Temas de variação: o uso de ‘vosotros/vosotras’ b) Ordem das palavras c) Marcadores discursivos: lendo um texto
Unidad 3 – Cuerpos	Sexualidade; modificações corporais; hiper valorização da beleza	Questionário (esfera científica/cotidiana)	a) Variação Linguística (1): ‘pírsin’ e ‘piercing’ b) Variação Linguística (2): ‘bezote’ e ‘bezon’

³⁹ Tabela elaborada com base na análise do livro didático págs. 4 e 5.

	e da juventude; sexismo.		c) Verbo gostar d) Artigo neutro 'lo'
Unidad 4 – (Des)Cortesías	Formas de tratamento: estímulo a investigação; indelicadezas e incomunicações; reflexão sobre formas de interação em espanhol.	Diálogo teatral (esfera literária)	a) Para indicar acontecimentos não planejados b) Formas verbais e pronomes referentes a 'vosotros' c) Formação e uso do diminutivo d) Acentuação gráfica (1)

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 2 – Organização do volume 2 – Coleção *Confluencia*

UNIDADES	CONTEÚDO TEMÁTICO	GÊNERO DISCURSIVO ESTUDADO	SEÇÃO COMENTARIO LINGÜÍSTICO
Unidad 1 – Memorias	Identidade; o sujeito na memória social, histórias de vida; inserção do sujeito na história.	Entrevista (esfera jornalística)	a) 'Desde' no espaço e no tempo; b) Valores do Pretérito Perfeito Simple e do Pretérito Imperfeito c) 'Uno' e 'la gente': formas de indeterminar o sujeito d) Uso de pronomes: o <i>laísmo</i> e) Acentuação gráfica (2)

Unidad 2 – Escuelas	Tipos de escola; experiências escolares no mundo hispânico; diferentes formas de apreensão do conhecimento; diferentes modos de ensino.	Micro relato (esfera literária)	a) Maneiras de identificar o sujeito em espanhol; b) Sujeitos pré-verbais e pós-verbais
Unidad 3 – Periferias	Desconstrução da noção tradicional de periferia; periferia e intercâmbios urbanos; modos de vida; características de ambientes periféricos no mundo hispânico.	Poesia/Rap (esfera artística-cultural)	a) A coesão b) Seseo (1) c) Regularidade na formação das palavras no espanhol não normativo
Unidad 4 – Hablas	A pronuncia como marca de identidade social/regional e valores; boa/má pronuncia; crenças sobre o espanhol	Prólogo (esfera literária)	a) O artigo diante de palavras começadas por ‘a’ ou ‘ha’ tônicas b) Perda ou aspiração do ‘s’ c) Seseo (2)

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 3 – Organização do volume 3 – Coleção *Confluencia*

UNIDADES	CONTEÚDO TEMÁTICO	GÊNERO DISCURSIVO ESTUDADO	SEÇÃO COMENTARIO LINGÜÍSTICO
-----------------	------------------------------	---	---

Unidad 1 – Lenguas	Línguas minoritárias; falantes de espanhol como segunda língua; conceito de minoria; falares não modelos; mundo plurilíngue	Carta/carta aberta (esfera cotidiana/jornalística)	a) Pretérito Perfeito Simple: verbo ‘saber’ b) Complemento indireto e o dativo de interesse c) Regularidades no espanhol não normativo (2) d) Spanglish: ‘peiperviu’
Unidad 2 – Ecopolémicas	Polêmicas ambientais; crescimento econômico x meio ambiente; alimentação saudável; aquecimento global; ideia de sustentabilidade.	Crônica (esfera literária/jornalística)	a) Muy e Mucho b) Para expressar condições c) Para expressar a impersonalidade com a voz passiva reflexa
Unidad 3 – Trabajos	A conquista dos direitos trabalhistas; as novas formas de trabalhar; as antigas profissões e o que faz surgir os novos ofícios.	Instruções (esfera cotidiana)	a) Valores do Presente Indicativo b) Imperativos
Unidad 4 – Palabras	As palavras e seu peso nos enunciados no espanhol como língua estrangeira; espanhol pan-hispânico/espanhol neutro; processos de construção de	Entrada de dicionário (esfera científica)	a) O verbo ‘gustar’ e a expressão do enunciador b) Para modalizar o discurso por meio das perífrases.

	palavras e seu uso consciente.		
--	--------------------------------	--	--

Fonte: quadro elaborado pela autora

Como é possível observar nas tabelas, e tendo em vista o que os autores comentaram acerca da abordagem da variação linguística na coleção, notamos que a seção *Comentario Lingüístico*, além de trazer os conteúdos gramaticais, também aborda questões vinculadas à temática da variação. Esse fato nos chamou atenção, positivamente falando, pois, ainda que os autores tenham justificado que não abordariam na coleção nada especificamente destinado ao tratamento deste conteúdo, ainda assim, não deixaram de trazê-lo nos respectivos livros didáticos. De acordo com eles, nesta seção, a apresentação de alguns fenômenos da variação linguística da Língua Espanhola tem como intuito apontar para os alunos a existência de diversos paradigmas relacionados com as variedades que podem ser reconhecidas nos enunciados ou textos estudados dentro de cada unidade.

Como, assim, mencionam:

Essa formalização diversa, que coloca de um lado, por exemplo, paradigmas verbais com "vos" e "ustedes" e, de outro, com "tú" e "vosotros", ou com "tú" e "ustedes", é uma forma de explicar ao aluno a existência de diferentes gramáticas ou normas linguísticas, reconhecíveis em situações comunicativas específicas⁴⁰ (CORREA et al, 2016, p.150, tradução nossa).

Portanto, consideramos que a formalização destes aspectos linguísticos concretos e previamente estudados em cada unidade vem a demonstrar aos alunos o caráter sistêmico da língua como também explicita a possibilidade do seu uso nos mais variados contextos linguísticos e discursivos do idioma. Seguindo com a análise, partimos para a observação e identificação dos níveis linguísticos (fonético-fonológica, morfológica, sintática, lexical e estilístico-pragmático), nos quais o livro didático aborda o fenômeno da variação linguística. Optamos por analisar cada unidade dos livros atentando-nos, principalmente, para observação das seções destinadas ao trabalho com os gêneros discursivos e da seção *Comentario Lingüístico*, já que estas são as que mais têm conteúdos relacionados ao fenômeno da variação. Em continuação, apresentamos uma tabela ilustrativa com o resultado da análise realizada:

⁴⁰ “Esa formalización diversa, que pone por un lado, por ejemplo, paradigmas verbales con “vos” y “ustedes” y, por otro, con “tú” y “vosotros”, o con “tú” y “ustedes”, es una forma de explicarle al (a la) estudiante la existencia de diversas gramáticas o normas lingüísticas, reconocibles en situaciones comunicativas concretas” (CORREA et al, 2016, p.150).

Quadro 4 – Análise na variação dos níveis linguísticos – Volume 1

UNIDADES	NÍVEIS DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
Unidad 1 - Juntos	<p>Lexical: vocábulo <i>trastes</i> como variação usada no México para referir-se à louça de modo geral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>homesick</i>, termo em inglês que se refere ao sentimento de saudade por se estar longe de casa. - A forma <i>Suramérica</i>, que aparece no texto como variação de <i>Sudamérica</i> <p>(Ambos os termos estão presentes no texto 1 e 2 da seção <i>Para entrar en materia</i> e, de igual modo, explicados no glossário)</p> <p>Morfológico: uso do gentílico <i>brasileño(a)</i> em grande parte dos países hispano-falantes e <i>brasileiro(a)</i> em países como Argentina e Uruguai. (Abordado na Seção <i>Comentario Lingüístico</i>)</p> <p>Morfossintático: variação no uso de <i>le</i> y <i>les</i> como complemento direto em lugar de <i>los</i>. (Abordado na Seção <i>Comentario Lingüístico</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Darse cuenta que</i> uso da expressão sem a presença da preposição “de”. Conteúdo apresentado no texto da seção <i>Para entrar en materia</i> e explicado na seção <i>Comentario Lingüístico</i>.
Unidad 2 – Medios	<p>Morfossintático: uso do pronome <i>Vosotros(as)</i> e <i>Ustedes</i> no contexto da Espanha e América Latina. Abordado na Seção <i>Comentario Lingüístico</i>.</p>
Unidad 3 - Cuerpos	<p>Morfológica: variação na escrita da palavra <i>pirsin/ pircin/ piercing</i>, que surge na atividade de pré-leitura da seção <i>Para entrar en materia</i> e abordada pela seção <i>Comentario Lingüístico</i>.</p> <p>Lexical: variação no uso da palavra <i>bezote</i> (forma mais difundida) para <i>bezonte</i> no texto apresentado na seção <i>Para entrar en materia</i> e abordada pela seção <i>Comentario Lingüístico</i>.</p>
	<p>Estilístico-pragmático: valor de cortesia/descortesia em relação ao uso dos pronomes pessoais <i>Tú</i> e <i>Usted</i>. Conteúdo abordado em toda</p>

<p>Unidad 4 – (Des)cortesías</p>	<p>seção <i>Para entrar en materia</i> tanto nas propostas de leitura como na atividade de compreensão oral.</p> <p>- Regra de uso dos diminutivos para nome de pessoas no Chile e na Espanha no que tange ao valor de cortesia ou descortesia.</p> <p>- A experiência de uma estrangeira com relação às formas de saudações na Colômbia. Temática tratada na atividade de compreensão oral da seção <i>Para pensar y dabitir</i>.</p> <p>Lexical: vocábulo <i>camión</i> empregado no México para referir-se ao autobús/ómnibus. Termo presente no texto 1 da seção <i>Para pensar y dabitir</i> e, de igual modo, explicado no glossário.</p> <p>Morfológico: variação na formação e no uso dos diminutivos para nome de pessoas no Chile e na Espanha. Conteúdo apresentado no texto 2 da seção <i>Para pensar y dabitir</i> e abordado de forma mais explicativa na seção <i>Comentario Lingüístico</i>.</p>
--------------------------------------	--

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 5 – Análise na variação dos níveis linguísticos – Volume 2

UNIDADES	NÍVEIS DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
<p>Unidad 1 - Memorias</p>	<p>Lexical: <i>vaciadero de basura</i> como expressão usada no México, Argentina e Venezuela para referir-se ao <i>basurero</i> (lixreira). Termo presente no texto 2 da seção <i>Para pensar y dabitir</i> e, de igual modo, explicado no glossário.</p> <p>Morfossintático: o uso de <i>le</i> y <i>les</i> como complemento indireto e variação na formação do complemento indireto da 3ª pessoa (singular/plural) com o uso do pronome <i>la</i> no lugar de <i>le</i>. Fenômeno linguístico conhecido como <i>laísmo</i>. Conteúdo abordado na seção <i>Comentario Lingüístico</i>.</p>
	<p>A unidade não expõe em concreto a abordagem da variação em nenhum nível, contudo podemos inferir a possibilidade de reflexão e estudo da temática na proposta de compreensão auditiva da seção <i>Para entrar en</i></p>

Unidad 2 – Escuelas	<i>materia</i> que apresenta a reportagem intitulada “Unidas por una escuela intercultural” na qual garotos(as) indígenas e afro-peruanos falam sobre o modelo de escola intercultural bilíngue que desejam.
Unidad 3 - Periferias	<p>Fonético-fonológico: aspiração do -s em posição final de sílaba e de palavra no Espanhol falado no Uruguai. O fenômeno é apresentado na atividade de compreensão oral 1 (leitura da crônica “Los nadies – Eduardo Galeano”) da seção <i>Para entrar en materia</i>.</p> <p>- Explicação da ocorrência do fenômeno <i>Seseo</i> na atividade de compreensão oral 2 (Música: La jaula de oro – Julieta Venegas) da seção <i>Para pensar y debatir</i>. Conteúdo também abordado na seção <i>Comentario Lingüístico</i>.</p> <p>Morfológico: perda da letra -d, quando esta se encontra entre duas vogais como característica de uso não normativo da Língua Espanhola falada em muitas regiões da América e Espanha. Exemplo destas palavras: partío (partido); colonizao (colonizado); explotao (explotado). Fenômeno presente na letra da canção <i>Emigrantes</i> do grupo Orishas e abordado na seção <i>Comentario Lingüístico</i>.</p>
Unidad 4 – Hablas	<p>Fonético-fonológico: aspiração ou perda do -s ao final de sílaba como característica comum no Espanhol falado em Chile e em Cuba.</p> <p>- Variação na pronúncia do [s] na forma sibilante e de modo aspirado. Abordado na seção <i>Comentario lingüístico</i>.</p> <p>- Perda da letra -d em posição final de palavras.</p> <p>- Substituição do [r] ao final de sílaba pelo som de [l] na fala do cantor cubano. Exemplo: “pol” em lugar de “por”.</p> <p>- Todos estes fenômenos são apresentados e abordados na atividade de compreensão oral 1 (entrevista de um cantor cubano para uma repórter chilena) da seção <i>Para entrar en matéria</i>.</p> <p>- Apresentação do fenômeno <i>seseo</i> e <i>ceceo</i> na atividade compreensão oral 2 da seção <i>Para pensar y debatir</i>. O conteúdo também recebe uma explicação mais detalhada na seção <i>Comentario Lingüístico</i>.</p>

	<p>Nesta unidade, de modo geral, notamos a ocorrência e a abordagem da variação no tange aos níveis fonéticos e fonológicos. Percebemos que os textos estudados na unidade buscam gerar reflexão e debate no que se refere a preconceitos vinculados à ideia de “melhor espanhol” da Espanha ou espanhol latino (texto 1 da seção <i>Para pensar y debatir</i>), com o intuito de promover o respeito aos diversos falares do Espanhol tanto na Espanha como na América Latina.</p>
--	---

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 6 – Análise na variação dos níveis linguísticos – Volume 3

UNIDADES	NÍVEIS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA
<p>Unidad 1 - Lenguas</p>	<p>Morfológico: apresentação de palavras que não correspondem ao espanhol normativo e que são usadas por hispano-falantes. Por exemplo, <i>ná</i> no lugar de <i>nada</i> e <i>desencaminá</i> no lugar de <i>desencaminda</i>, nota-se a ausência da última sílaba em ambos os casos. O conteúdo é demonstrado no texto 1 e na atividade de compreensão oral 1 (entrevista a uma congressista indígena) da seção <i>Para entrar en materia</i> e explorado na atividade de compreensão leitora e na seção <i>Comentario Lingüístico</i>.</p> <p>- Formação da palavra <i>peiperviú</i> representa uma maneira de falar não normativa denominada de <i>spanGLISH</i> que surge do contato entre o Espanhol e o Inglês. Fenômeno abordado na seção <i>Comentario Lingüístico</i>.</p> <p>- Percebemos que os textos estudados na unidade buscam gerar reflexão e debate sobre variedades linguísticas e influência das línguas em contato, com o intuito de alertar os alunos contra todo e qualquer tipo de discriminação linguística.</p>
<p>Unidad 2 – Ecopolémicas</p>	<p>A unidade não apresenta em concreto a abordagem da variação em nenhum nível.</p>
<p>Unidad 3 - Trabajos</p>	<p>Morfossintático: formação do imperativo na variante <i>voseante</i>, que corresponde ao uso do pronome <i>vos</i> na segunda pessoa do singular, na formação do imperativo afirmativo. Nele se retira o <i>-r</i> final da forma</p>

	verbal no infinitivo e se coloca um acento na vogal final. Por exemplo: Trabajar – trabajá. Abordado na seção <i>Comentario Lingüístico</i> .
Unidad 4 – Palabras	<p>Lexical: palavras <i>chabón</i> e <i>pibe</i> que na Argentina corresponde à palavra <i>muchacho</i>. Termos presentes no texto 1 da seção <i>Para entrar en materia</i> e, de igual modo, explicados no glossário.</p> <p>Estilístico-pragmático: Apresentação do <i>lunfardo</i> como maneira de falar característica dos jovens da cidade de Buenos Aires-Argentina. Conteúdo abordado na seção <i>Para entrar en materia</i>.</p> <p>- Na seção <i>Para investigar el género</i>, o livro aborda o gênero entrada de dicionário, além de uma explicação acerca da estrutura deste gênero, os autores buscaram apresentar aos alunos diversos dicionários hispânicos, como, por exemplo, <i>Diccionario del español de México</i>, <i>Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española</i> e outros. Ainda nesta mesma seção, encontramos um texto que ilustra o resultado da pesquisa ao termo <i>Latinoamericano</i>, no <i>Diccionario Latinoamericano de la Lengua Española</i>, cuja definição apresentada ajuda a promover a discussão e reflexão sobre a “suposta unidade da língua”. Notamos que o próprio livro incentiva e promove esse debate.</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora

A partir destes dados, podemos confirmar que os três volumes da coleção apresentam a abordagem da variação linguística em grande parte das unidades dos livros e que esta ocorre tanto na seção *Comentario Lingüístico* como também nas seções *Para entrar en materia* e *Para pensar y debatir*. Durante a análise, observamos e consideramos que o tratamento dado ao fenômeno da variação ocorre de forma tímida na seção *Comentario Lingüístico*, de maneira que esses conteúdos são apresentados de modo mais informativo e menos prático, com característica de comentário ou como uma nota explicativa. Acreditamos que essa abordagem não torna efetiva a compreensão e aprendizagem destes conteúdos, visto que eles acabam sendo tratados de maneira superficial. Nesse sentido, não observamos uma real intenção em trazer reflexões pertinentes sobre a temática e tampouco o material fornece uma exemplificação prática de como estas variações e variedades podem ser percebidas nos diferentes contextos comunicativos do dia a dia em sociedade, por exemplo, em um diálogo entre amigos, em uma entrevista de emprego, em um telejornal, etc.

Ademais, também encontramos a presença da variação no estudo com os gêneros discursivos (escritos e orais) presentes nas seções intituladas *Para entrar en matéria* e *Para pensar y debatir* e, de igual modo, notamos que essa abordagem por vezes ocorre de forma implícita e outras vezes de modo mais explícito. Mas aqui gostaríamos de aproveitar e chamar a atenção para pluralidade dos gêneros discursivos explorados pela coleção e a autenticidade das suas fontes de pesquisa que ajudam a promover o contato real do aluno com as variedades linguísticas do idioma, ao apresentar, por exemplo, textos que circulam na Internet, declarações orais de crianças indígenas que falam o Espanhol como segunda língua, notícias jornalísticas retiradas de sites hispânicos, entre outros.

Nos textos discursivos apresentados em cada seção, pudemos notar a presença da variação nos níveis linguísticos: lexicais, morfológicos e sintáticos, de modo implícito no corpo do texto e, de maneira mais explícita, em algumas atividades, nas quais os autores evidenciaram a variação e promoveram a apresentação dos aspectos linguísticos mais evidentes naquela seção específica. Como no caso da variação no nível lexical, por exemplo, as palavras muito específicas ou próprias de uma região/país, no glossário apresentado ao final de cada texto, além de explicarem o seu significado, também descrevem em qual país aquela variante lexical é utilizada.

Um dos pontos que gostaríamos de destacar se refere à abordagem das variedades normativas e também das não reconhecidas pela norma pela coleção, fato este que nos pareceu de suma importância, pois ajuda a desmistificar a ideia presente no senso comum de que a variação é um “erro” ou que aquilo que não segue o que rege a normativa venha a ser uma depreciação da língua. Em algumas unidades, por exemplo, notamos que os autores da coleção trataram sobre temáticas que ajudam a propiciar a reflexão e possíveis debates sobre: educação bilíngue (unidade 2, vol.2); variedades não normativas do espanhol (unidade 3, vol.2), os diferentes acentos da língua espanhola (unidade 4, vol.2); a influência das línguas de contato e a busca da valorização das variedades do idioma, ajudando a conscientizar os alunos sobre o preconceito ou discriminação linguística (unidade 1, vol.3); como também os diferentes significados que uma palavra pode adquirir em seu uso social (unidade 4, vol.3). Acreditamos que, especificamente nestas unidades, o docente pode aproveitar muitos destes textos para aprofundar questões relevantes acerca da variação em suas aulas, além de ter a oportunidade de explorar a autonomia, a criatividade e a criticidade dos seus alunos.

Para concluir, não podemos deixar de mencionar, nas propostas de atividade de compreensão oral, que os alunos terão contato com grande parte dos áudios autênticos e, assim, poderão escutar falantes nativos de diferentes países hispanos, que apresentam em sua

oralização características próprias do seu país/região, comunicando-se nos diferentes contextos sociodiscursivos da língua. Consideramos que esta característica dos áudios da coleção, diferente do que costumamos encontrar na maioria das editoras de origem estrangeira com gravação de estúdio, ajudam a aproximar os alunos da realidade linguística e das variações, sobretudo nos níveis fonéticos-fonológicos, próprias da Língua Espanhola.

5.1.2 Sentidos en Lengua Española

O Guia Didático da coleção, presente no Manual do Professor, descreve que os aportes teóricos-metodológicos que embasam a organização do material e de suas propostas didáticas têm como base principal as contribuições de Bakhtin e Vygotsky. Para fundamentar o conceito de língua adotado, as autoras citam os pressupostos de Bakhtin (2003), nos quais a língua se manifesta por meio de enunciados organizados em gêneros discursivos, e afirmam que a educação linguística deve ter como eixo fundamental os gêneros e, portanto, é essa a escolha da coleção. Além disso, consideram que a aprendizagem se dá a partir da interação com outros sujeitos — que pode ser o próprio docente ou outros estudantes — e com o contexto escolar, conforme propõe Vygotsky (1987;1989).

Nesta leitura introdutória, pudemos notar que, na seção destinada à fundamentação teórica-metodológica do material, as autoras não se aprofundam muito na explanação de demasiados pressupostos. De acordo com elas, isso justifica-se pelo fato do manual não viabilizar o aprofundamento de diversas questões relacionadas a esses fundamentos e, como complementação, indicam a leitura de outros autores, além de Bakhtin, para que os docentes se inteirem mais acerca do conceito de gêneros discursivos e da sua relação com a educação linguística. Na subseção “*Para que ensinamos o que ensinamos?*”, com base nas proposições do educador linguístico João Wanderley Geraldi, as autoras apresentam os objetivos da coleção e a abordagem adotada para ensino-aprendizagem dos conteúdos propostos em cada unidade dos livros. Sobre os objetivos, estas descrevem que:

Assim sendo, os objetivos gerais da coleção são levar os estudantes a: desenvolver práticas de linguagem em língua espanhola, tanto de compreensão quanto de produção, em situações concretas de interação; refletir sobre a linguagem e sobre a língua espanhola, de modo a perceber diferentes formas de expressão nessa língua. (FREITAS; COSTA, 2016, p.166)

Os objetivos traçados foram articulados em conjunto com os conteúdos propostos pelos PCN de Língua Portuguesa a partir dos textos de Geraldi (1997; 2006), que abarcam dois eixos

principais: uso da língua e a reflexão sobre língua e linguagem. Por esse motivo, a coleção apresenta uma abordagem indutiva dos conteúdos linguísticos a serem estudados em todos os volumes da coleção. Conforme mencionado no guia didático:

O uso possibilita uma reflexão sobre a língua e sobre a linguagem, em vez de uma análise descontextualizada. Após a reflexão, pode-se voltar ao uso já com uma perspectiva mais sólida. Com isso, nossa abordagem dos conteúdos adota um procedimento indutivo, ou seja, em vez de apresentar uma explicação seguida de uma série de questões, os textos e as atividades que propomos levam o estudante a construir o conhecimento por meio da articulação uso-reflexão-uso. (FREITAS; COSTA, 2016, p.166)

No que tange à variação linguística, não encontramos no manual do professor nenhuma menção à abordagem deste fenômeno pela coleção, fato este que já nos leva a supor, de antemão, que possivelmente os livros não abordarão a variação linguística enquanto conteúdo a ser estudado pelos alunos. Para não realizar nenhuma afirmação precipitada, seguimos com a análise dos livros para verificar se não há, de fato, nenhum tratamento dado à variação nas unidades apresentadas pelos três volumes da coleção. Para tanto, elaboramos e, a seguir, apresentamos a tabela ilustrativa ⁴¹ com a organização de cada volume didático do manual, na qual descrevemos os conteúdos temáticos e os gêneros discursivos estudados em suas unidades:

Quadro 7 – Organização do volume 1 – Coleção *Sentidos en Lengua Española*

UNIDADES	CONTEÚDO TEMÁTICO	GÊNERO DISCURSIVO ESTUDADO
Unidad 1 – Una lengua, muchos pueblos	A língua espanhola e as culturas hispânicas.	Unidade introdutória sem trabalho específico com um gênero.
Unidad 2 – Derecho a la identidad	Identidade e cidadania.	Notícia, esquema de conteúdo e exposição oral.
Unidad 3 – Diversidad sí, desigualdad no	Não à discriminação.	Cartaz de campanha social e anúncio de campanha social.

⁴¹ Tabela elaborada com base na análise da organização apresentada pelo Guia didático e pelo sumário dos Livros Didáticos da coleção.

Unidad 4 – (Des)encuentros en la historia de Hispanoamérica	“Descobrimento” e “conquista” da América Hispânica (grifo das autoras)	Verbetes enciclopédico, programa documentário e resumo.
---	--	---

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 8 – Organização do volume 2 – Coleção *Sentidos en Lengua Española*

UNIDADES	CONTEÚDO TEMÁTICO	GÊNERO DISCURSIVO ESTUDADO
Unidad 1 – Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!	Escolas e educação.	Apresentação institucional.
Unidad 2 – Son como nosotros, somos como ellos	Interculturalidad.	Verbetes de dicionário, <i>cuña radial</i> e mapa semântico.
Unidad 3 – A gente não quer só comida	Cultura e Lazer.	Resenha jornalística, resenha e playlist comentada.
Unidad 4 – Dónde vive la gente	Problemas de moradia em cidades latino-americanas.	Reportagem, comentário crítico e denúncia de moradores.

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 9 – Organização do volume 3 – Coleção *Sentidos en Lengua Española*

UNIDADES	CONTEÚDO TEMÁTICO	GÊNERO DISCURSIVO ESTUDADO
Unidad 1 – ¡A reír, que todavía es gratis!	Função crítica do humor.	História em quadrinhos e monólogo de humor.

Unidad 2 – Los mundos del trabajo	Os mundos do trabalho.	Entrevista jornalística, carta de apresentação e vídeo currículo.
Unidad 3 – Salud y respeto desde el principio	Infância, saúde e educação.	Artigo de divulgação científica, relatório oral e folheto educacional.
Unidad 4 – Nuestra América, nuestra África	História e cultura afro-brasileira e indígenas.	Artigo jornalístico de opinião, palestra, carta do leitor e apresentação de pôster.

Fonte: quadro elaborado pela autora

Ao analisar as unidades de cada livro, e estabelecendo um paralelo com o que é apresentado pelo guia didático, identificamos que basicamente toda coleção possui como eixo organizador os gêneros discursivos, sendo que este fato já é afirmado explicitamente pelas autoras, e isso é perceptível em todo conteúdo apresentado pelo guia. Quanto aos conteúdos gramaticais, a coleção apenas apresenta ao final de cada volume um apêndice intitulado *Síntesis léxico-gramatical*, que tem como objetivo deixar disponível ao aluno, e para rápida consulta, alguns elementos de vocabulário e de gramática relativos aos gêneros estudados ao longo das unidades.

Como havíamos comentado anteriormente, a coleção não tem nenhuma seção e tampouco faz nenhuma menção à abordagem da variação linguística da língua no guia didático presente no Manual do Professor. Essa ausência foi facilmente perceptível ao observamos as unidades de cada livro da coleção, nas quais constatamos a predominância dos gêneros discursivos, tanto os escritos quanto os orais, e propostas de estudos por meio deles de modo que visam a desenvolver, sobretudo, a competência leitora, crítica e discursiva do alunado. A coleção não aborda o estudo da variação linguística no decorrer das unidades e também não apresenta atividades voltadas à prática de questões linguísticas sobre os níveis fonéticos-fonológicos, sintáticos, lexicais ou morfológicos, já que as autoras consideram que esses conteúdos serão aprendidos pelos alunos de forma indutiva.

Tendo em vista essas observações, resolvemos nos debruçar na análise do apêndice *Síntesis léxico-gramatical*, que vem a ser o principal lugar destinado à apresentação de elementos estritamente linguísticos e gramaticais, para verificar como esses conteúdos são abordados e, se nele há, ainda que de forma implícita, alguma menção aos níveis de variação

ou às variedades linguísticas da Língua Espanhol. A seguir, apresentamos a tabela descritiva dos conteúdos abordados pelo apêndice *Síntesis léxico-gramatical* de cada volume da coleção:

Quadro 10 – Descrição dos conteúdos linguísticos

VOLUMES	<i>SÍNTESIS LÉXICO-GRAMATICAL</i>
1	<ul style="list-style-type: none"> - Pronomes pessoais; - Verbos no Presente do Indicativo (regulares e irregulares); - Verbos no Pretérito Indefinido do Indicativo (regulares e irregulares) - Numerais; - Artigos e Contrações; - Dias da semana; - Verbos no gerúndio (regulares e irregulares); - Interrogativos; - Profissões; - Verbos no Imperativo (afirmativo e negativo); - Verbos no Imperativo formas pronominais (afirmativo e negativo); - Formação do Plural; - Acentuação gráfica; - Conjunções coordenantes; - Verbos no Pretérito Imperfeito do Indicativo (regulares e irregulares); - Verbos no Pretérito Pluscuamperfeito do Indicativo; - Meses do ano.
2	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos no Presente do Indicativo (irregulares com mudanças vocálicas); - Numerais; - Possessivos (adjetivos e pronomes); - Numerais ordinais; - Demonstrativos; - Derivação (prefixos e sufixos);

	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos no Futuro Imperfeito do Indicativo (regulares e irregulares); - Pronomes Relativos; - Advérbios de lugar; - Verbos no Pretérito Indefinido do Indicativo (irregulares); - Verbos no Pretérito Perfeito Composto do Indicativo (regulares e irregulares)
3	<ul style="list-style-type: none"> - Pronomes complemento direto e indireto; - Numerais maiores que 999 000; - Verbos no Condicional Simples (regulares e irregulares); - Artigo neutro “lo”; - Conectivos e suas funções; - Verbos no Presente do Subjuntivo (regulares e irregulares); - Verbos no Pretérito Imperfeito do Subjuntivo (regulares e irregulares).

Fonte: quadro elaborado pela autora

Nesta análise constatamos, mais uma vez, que o fenômeno da variação linguística não é abordado e que os conteúdos linguísticos do idioma foram apresentados de maneira superficial e com organização em tópicos puramente descritivo. Como assim justificado pelas autoras:

Lamentavelmente, muitos estudantes não têm acesso a outros materiais de estudo ou de consulta, como gramáticas e dicionários. Assim, pensamos em oferecer, nessas breves sínteses, um material complementar de consulta que se pauta em elementos presentes nos textos abordados e abordados nas unidades e no apêndice *El estilo del género*. (FREITAS; COSTA, 2016, p.177)

No apêndice *El estilo del género*, situado ao final de cada unidade, encontramos propostas que envolvem o estilo dos gêneros estudados, ou seja, aos seus elementos lexicais, fraseológicos e gramaticais de forma estritamente estrutural e metodicamente sistemática, dado este que nos pareceu controverso com os objetivos e estudos pensados pelas autoras na construção deste apêndice:

Ressaltamos que nossa opção teórico-metodológica sempre parte do uso para reflexão e não reforça o ensino de metalinguagem, de uma análise descontextualizada e de exercícios de repetição voltados para a memorização de formas linguísticas. Assim sendo, buscamos, por meio do encaminhamento

das questões, que o estudante vá refletindo sobre a linguagem e chegando a uma síntese sobre o conteúdo, uma sistematização, quando for necessária. (FREITAS; COSTA, 2016, p.177)

Diante do exposto, é possível notar que as autoras apresentam uma visão de língua e um ensino de língua que não estão centrados em seu domínio linguístico, o que não é um problema, desde que haja um equilíbrio e coerência. Para nós, a compreensão da língua enquanto instrumento de comunicação contextualizada não deve eximir o estudo, de igual modo contextualizado, dos seus elementos linguísticos. Ainda que estas justifiquem que as atividades partem do uso para reflexão, o que encontramos nas questões de ordem gramatical são listas de conjugação dos verbos, de estruturas lexicais e fraseológicas que não levam ou impulsionam ao uso dessas estruturas na prática, por exemplo, a partir da produção ou construção de algum gênero discursivo, já que este é o foco da coleção, e tampouco geram reflexões relevantes sobre a variedades de usos de algumas dessas estruturas da língua nos diferentes países hispanofalantes.

A modo de conclusão, pontuamos que, se estabelecermos uma relação entre os pressupostos de Bakhtin (2003) e da Sociolinguística, iremos identificar um fator em comum entre eles, que é: a compreensão da linguagem enquanto fenômeno social. Aqui observamos que, em ambas teorias, a língua e a sociedade são vistas como elementos indissociáveis, em que uma depende da outra para coexistirem e que, para haver o domínio dos gêneros por parte dos sujeitos no processo comunicativo, estes precisam, igualmente, possuir o domínio linguístico do idioma. Portanto, não iremos negar que nos surpreendeu a ausência da abordagem dos fenômenos de variação linguística pela coleção *Sentidos en lengua española* e da carência de propostas mais direcionadas à reflexão, à discussão e à prática das variedades do Espanhol em seus níveis linguísticos.

5.1.3 Cercanía Joven

O aporte teórico-metodológico que embasa a organização didática da coleção está inserida desde uma abordagem sociointeracionista que privilegia o ensino da língua espanhola em uso. A obra apresenta como base teórica o conceito de Letramento Crítico (BAPTISTA, 2010; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003; et al), as noções de Interculturalidade (OLIVEIRAS, 2000; LOBATO, 2003; PARAQUETT, 2010), Interdisciplinaridade (AGAZZI, 2002; ALMEIDA, 2009; et al), Variação Linguística (BAGNO, 199; FANJUL 2008; et al) e o trabalho integrado das quatro habilidades. De acordo com as autoras, com intuito de favorecer

um ambiente didático que permita tanto o acesso às competências linguísticas e aos contextos enunciativos e culturais dos textos (visuais, orais ou escritos), como também o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, optou-se para concepção da coleção as seguintes temáticas:

- i) Escolher temas de mediação entre o mundo escolar e o mundo extracurricular; ii) abordar questões relevantes para a faixa etária alvo; iii) apresentar atividades desafiadoras, motivadoras, interessantes e lúdicas; iv) trabalhar a linguagem em uso e o vocabulário em contexto, inseridos em gêneros discursivos e atos de fala; v) utilizar uma grande variedade de gêneros discursivos presentes nas várias esferas de circulação; vi) ensinar a língua estrangeira em articulação com outros saberes, como mais uma fonte de investigação e construção do conhecimento, numa abordagem interdisciplinar e transversal⁴²(COUTO et al, 2016, p.184, tradução nossa).

A coleção possui como um dos seus objetivos o ensino da língua a partir de amostras reais da língua, ou seja, apresentando aos alunos textos autênticos. As autoras descrevem que a obra se propõe a trabalhar com uma diversidade de gêneros discursivos (orais e escritos) advindos das mais distintas esferas sócio discursivas e pontuam que as propostas didáticas, antes de iniciar o trabalho com os gêneros discursivos, apresentam uma pequena tabela que explicita o gênero, seus prováveis leitores/ouvintes, o tema abordado e o tipo de produção. Todos os textos escritos e orais presentes no livro, por exemplo, pertencem a gêneros discursivos diversos, como: notícia, reportagem, crônica, letras de músicas, recomendação literária, campanha institucional e outros; sendo que estes gêneros pertencem a esferas discursivas específicas e circulam na sociedade por diferentes meios de acesso, como no caso das revistas, jornais, sites, rádios, etc.

Um dos pontos que gostaríamos de destacar na coleção é a sua visão e proposta de ensino Intercultural. Ao tratar sobre esta abordagem no Manual do professor, as autoras salientam no parágrafo introdutório da seção *Lengua, cultura e interculturalidad* que consideram a língua como um sistema que se organiza em três subsistemas que se imbricam, são eles: o linguístico, o semântico e o discursivo. Nesta perspectiva, a língua funciona a partir uma estrutura linguística gramatical com sentido e significado social, presente nas esferas de circulação dos textos escritos e orais, no qual também se insere a temática cultural. De acordo

⁴² “i) Elegir temas de mediación entre el mundo escolar y el mundo extraescolar; ii) abordar asuntos relevantes para la franja etaria meta; iii) presentar actividades desafiadoras, motivadoras, interesantes y lúdicas; iv) trabajar la lengua en uso y el vocabulario en contexto, insertados en los géneros discursivos y en los actos de habla; v) utilizar una gran variedad de géneros discursivos presentes en diversas esferas de circulación; vi) enseñar la lengua extranjera en articulación con otros saberes, como una fuente más de investigación y de construcción de conocimientos, bajo un enfoque interdisciplinario y transversal” (COUTO et al, 2016, p.184).

com as autoras, o estudo da língua deve desenvolver a imaginação criadora dos estudantes e permitir a apreciação da Língua Espanhola em todas as suas expressões linguísticas e culturais:

A língua estrangeira é, obviamente, o lugar por excelência da interculturalidade. No processo de ensino e aprendizagem, reconhecer o outro e estar disponível para atuar como mediador, promovendo a avaliação do conhecimento prévio e atualizando outros saberes, é fazer com que o outro se reconheça a partir de outras visões e se aprimore por conta própria. O prefixo *inter* presente no termo “interculturalidade” indica em si a relação entre pelo menos duas partes, entre dois povos e dois mundos diferentes⁴³ (COUTO et al, 2016, p.186, tradução nossa).

Ao analisar a obra, já conseguimos identificar a presença desta abordagem nas propostas didáticas, as quais visam promover o ensino dialógico com as demais culturas e até mesmo com outras disciplinas do currículo escolar. A coleção se propõe a apresentar discussões sobre a cultura dos países hispânicos a partir dos textos estudados e apresenta, em sua organização, a seção intitulada *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo* dedicada exclusivamente a reflexão e debate dos aspectos culturais. Nessa leitura prévia do Guia didático, presente no Manual do Professor, conseguimos constatar que a coleção apresenta um olhar voltado para a abordagem de temáticas relevantes ao ensino de Língua Estrangeira na escola, desde uma perspectiva que busca explorar a diversidade e a heterogeneidade linguística e cultural do idioma.

Para explicitar como os Livros Didáticos da coleção encontram-se organizados, abaixo apresentamos uma tabela ilustrativa que descreve as unidades temáticas e seus respectivos capítulos no que tange ao seu conteúdo temático, abordagem dos gêneros discursivos e dos componentes linguísticos abordados em cada uma delas.

Quadro 11 – Organização do volume 1 – Coleção *Cercanía Joven*

<p>UNIDAD 1 – El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!</p>	<p>UNIDAD 2 – El arte de los deportes: ¡Salud en acción!</p>	<p>UNIDAD 3 – El mundo político: ¡Que también sea ético!</p>
---	---	---

⁴³ “La lengua extranjera es, por supuesto, el lugar por excelencia de la interculturalidad. En el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconocer al otro y estar disponible para actuar de forma mediadora, promoviendo valoración de los conocimientos previos y actualización de otros saberes, es hacer que el otro se reconozca a partir de otras visiones y se perfeccione en su propio medio. El prefijo *inter* presente en el término “interculturalidad” indica de por sí la relación entre por lo menos dos partes, entre dos pueblos y dos mundos distintos” (COUTO et al, 2016, p.186).

<p>Capítulo 1. <i>Cultura Latina: ¡Hacia la diversidad!</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: O mundo latino. Viagem;</p> <p>- Gêneros discursivos: Letra de música e Postal</p> <p>- Seção Vocabulario en contexto: Países e nacionalidades. Saudações e despedidas, abreviações.</p> <p>- Seção Gramática en uso: verbos ser e estar no presente do indicativo. Verbos estar, haber e tener.</p>	<p>Capítulo 3. <i>Vivir bien: ¡Sí al deporte, no a las drogas!</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Esporte e drogas;</p> <p>- Gêneros discursivos: Entrevista Jornalística.</p> <p>- Seção Vocabulario en contexto: Expressões <i>echar de menos, cien por cien, extrañar</i>, e outras. Substâncias químicas.</p> <p>- Seção Gramática en uso: Pretéritos perfeito simples, perfeito composto e imperfeito no modo indicativo. Sinais de pontuação (<i>rayas</i> e <i>comillas</i>)</p>	<p>Capítulo 5. <i>Discurso: ¡Con mis palabras entraré en la historia!</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Ditadura e a ditadura no Chile;</p> <p>- Gêneros discursivos: Discurso político e infográfico.</p> <p>- Seção Vocabulario en contexto: Frases de protesto e diferença entre ditadura militar e regime militar.</p> <p>- Seção Gramática en uso: Futuro imperfeito do indicativo e perífrases de futuro <i>ir a</i> + infinitivo. Quantificadores <i>muy/mucho</i>.</p>
<p>Capítulo 2. <i>Turismo hispánico: ¡Convivamos con la diferencia!</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: As viagens de passeio e imigração. Viagem de estudo;</p> <p>- Gêneros discursivos: Carteira de identidade e passaporte. Entrevista.</p>	<p>Capítulo 4. <i>Mundo Futbolero: ¡Fanáticos de la cuna!</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Futebol e Esportes;</p> <p>- Gêneros discursivos: Entrevista Jornalística e Convite.</p>	<p>Capítulo 6. <i>Movimientos populares: ¡Participemos en la política!</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Desaparecimentos na ditadura e voto obrigatório x voto voluntário;</p> <p>- Gêneros discursivos: Convite, notícia e debate.</p>

<p>- Seção Vocabulário en contexto: Estado civil, dados pessoais, meses do ano, tipos de alojamentos e meios de transporte.</p> <p>- Seção Gramática en uso: Numerais, presente do indicativo e pronomes interrogativos.</p>	<p>- Seção Vocabulário en contexto: Posições no futebol e tipos de esporte.</p> <p>- Seção Gramática en uso: Pretéritos perfeito simples, e as horas</p>	<p>- Seção Vocabulário en contexto: Família e glossário de direito eleitoral.</p> <p>- Seção Gramática en uso: <i>Todavía, aún.</i> Comparativos de igualdade, superioridade e inferioridade.</p>
--	--	---

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 12 – Organização do volume 2 – Coleção *Cercanía Joven*

<p>UNIDAD 1 – Mosaico hispánico: ¿Qué colores hay en la diversidad?</p>	<p>UNIDAD 2 – Consumo consciente: ¿Te sientes persuadido a comprar?</p>	<p>UNIDAD 3 – Sabores y olores: ¿Comes bien?</p>
<p>Capítulo 1. <i>Lenguas del mundo: ¿Qué idiomas conoces?</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Turismo e Pontos Turísticos;</p> <p>- Gêneros discursivos: Reportagem e Apresentação;</p> <p>- Seção Vocabulário en contexto: Palavras originárias dos povos pré-colombianos, línguas diversas e espaços turísticos na cidade.</p>	<p>Capítulo 3. <i>Publicidad en foco: ¿Qué estrategias se pueden usar?</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Consumo e Preconceito;</p> <p>- Gêneros discursivos: Anúncio publicitário e campanha institucional.</p> <p>- Seção Vocabulário en contexto: Vestimentas e portadores de textos publicitários.</p> <p>- Seção Gramática en uso: Imperativo (afirmativo e negativo) e verbos reflexivos.</p>	<p>Capítulo 5. <i>Alimentos Transgênicos, fast food, comida sana: ¿sí o no?</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Transgênicos e Comida saudável na merenda escolar;</p> <p>- Gêneros discursivos: Artigo de opinião.</p> <p>- Seção Vocabulário en contexto: Reinos da biologia, mamíferos e alguns alimentos.</p> <p>- Seção Gramática en uso: Marcadores textuais.</p>

<p>- Seção Gramática em uso: pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. Advérbios de lugar e expressões que indicam localização.</p>		
<p>Capítulo 2. <i>Lengua y literatura: ¿Qué libro quieres leer?</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Língua Bubi e Lendas indígenas;</p> <p>- Gêneros discursivos: Entrevista e Sinopse literária.</p> <p>- Seção Vocabulário en contexto: Palavras originárias de línguas africanas e palavras do campo semântico literário.</p> <p>- Seção Gramática em uso: Sufixos <i>-dad</i> e <i>-tad</i> na formação dos substantivos. Adjetivos</p>	<p>Capítulo 4. <i>Patrones de belleza: ¿Hay uno ideal?</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Padrão de beleza e ir as compras;</p> <p>- Gêneros discursivos: Letra de música e diálogo.</p> <p>- Seção Vocabulário en contexto: Produtos e acessórios. Vestimentas</p> <p>- Seção Gramática em uso: Verbo <i>gustar</i> e expressões para descrever alguém.</p>	<p>Capítulo 6. <i>Tienditas y supermercados: ¿Dónde comprar?</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Pequenas lojas x Supermercados. Feira x Supermercado;</p> <p>- Gêneros discursivos: Reportagem e enquete.</p> <p>- Seção Vocabulário en contexto: Alimentos, medidas, frutas e composição química dos alimentos.</p> <p>- Seção Gramática em uso: Marcadores conversacionais e conectores copulativos e disjuntivos.</p>

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 13 – Organização do volume 3 – Coleção *Cercanía Joven*

UNIDAD 1 – Conéctate con la innovación: A reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos	UNIDAD 2 – Mundo laboral: Mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos	UNIDAD 3 – Sexualidad en discusión: Diálogo y (auto)conocimiento
<p>Capítulo 1. Tecnologías: a usarlas conscientemente</p> <p>- Conteúdos temáticos: Meio ambiente e sustentabilidade. Internet e redes sociais;</p> <p>- Gêneros discursivos: Campanha e vinheta;</p> <p>- Seção Vocabulario en contexto: Aparelhos eletrônicos, eletrônicos e significado da palavra <i>viñeta</i>.</p> <p>- Seção Gramática en uso: condicional simples e o artigo neutro <i>lo</i>.</p>	<p>Capítulo 3. Las profesiones: el mercado y el voluntariado</p> <p>- Conteúdos temáticos: Orientação vocacional e ajuda social;</p> <p>- Gêneros discursivos: Diálogo e convite.</p> <p>- Seção Vocabulario en contexto: Áreas de estudo, expressões como <i> echar una mano</i>.</p> <p>- Seção Gramática en uso: verbos no presente do subjuntivo e expressões de valor e juízo de valor no presente do subjuntivo.</p>	<p>Capítulo 5. Educación contra el sexismo: que se acabe la violencia</p> <p>- Conteúdos temáticos: Crônica, lei contra a violência a mulher e a família;</p> <p>- Gêneros discursivos: Crônica e folhetos.</p> <p>- Seção Vocabulario en contexto: As brincadeiras e verbos no campo semântico da violência.</p> <p>- Seção Gramática en uso: Sufixos diminutivos e aumentativos, as orações de relativo.</p>

<p>Capítulo 2. Información y comunicación: <i>la tecnología también es diversión</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Os jovens e os video-games. Ciência e tecnologia;</p> <p>- Gêneros discursivos: Editorial e chamada telefónica.</p> <p>- Seção Vocabulario en contexto: Significado de <i>cyberpatología</i> e <i>ludopatía</i>. As pequenas e grandes invenções</p> <p>- Seção Gramática en uso: Adjetivos e estruturas para chamar ao telefone.</p>	<p>Capítulo 4. Mercado laboral: <i>en contra de los prejuicios</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Preconceitos no mercado de trabalho e pessoas com deficiência no mercado de trabalho;</p> <p>- Gêneros discursivos: Argumentativo.</p> <p>- Seção Vocabulario en contexto: Profissões e símbolos.</p> <p>- Seção Gramática en uso: Advérbios de modo e expressões de citação: <i>según, de acuerdo com, conforme</i>.</p>	<p>Capítulo 6. Información para todos e todas: <i>cuánto más sepamos, mejor</i></p> <p>- Conteúdos temáticos: Educação sexual e mudanças físicas e no estado de ânimo;</p> <p>- Gêneros discursivos: Diálogo e apresentação oral de um relato.</p> <p>- Seção Vocabulario en contexto: métodos contraceptivos, infecções sexualmente transmissíveis (IST) e partes do corpo.</p> <p>- Seção Gramática en uso: Pronomes complemento de objeto direto e indireto, verbos de cambio.</p>
---	---	--

Fonte: quadro elaborado pela autora

Nesta etapa da análise, podemos observar que as unidades temáticas da coleção aparentemente são mais extensas, em comparação com as demais coleções didáticas já analisadas, já que cada uma delas apresenta dois capítulos de estudo. Como já mencionado anteriormente, cada capítulo trabalha com duas habilidades linguísticas que se organizam em seções: *Escucha* ou *Lectura* e *Habla* ou *Escritura*. Constatamos que em todas as atividades de leitura, fala, escrita e escuta existe a abordagem de conteúdos gramaticais e lexicais a partir do seu contexto de uso nos textos escritos e orais da coleção, fato este que consideramos válido já que ajuda os alunos a praticarem os conteúdos linguísticos durante toda a unidade e não apenas ao final dela.

Quanto à abordagem da variação linguística, encontramos no Manual do Professor uma seção específica destinada a discussão e reflexão acerca desta temática no material didático. Na

seção *Variedad Lingüística* as autoras descrevem sobre as variedades linguísticas da Língua Espanhola e afirmam que na coleção há seções específicas, em cada unidade didática, para se trabalhar com alguns níveis de variação linguística como, por exemplo, a seção *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*, no qual se trabalha com a diversidade fonética do idioma; e no quadro intitulado *El español alrededor del mundo* que enfocam nas variedades desde o nível lexical.

De fato, ao realizarmos a leitura da coleção e verificar o tratamento dado ao fenômeno da variação linguística, verificamos que a sua abordagem nas unidades temáticas acontece em uma seção e quadro de estudo muito específico, apresentando o estudo da variação sobretudo nos níveis linguísticos fonético-fonológico e lexical. Abaixo apresentamos uma tabela ilustrativa com os conteúdos abordados na seção *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes* e no quadro *El español alrededor del mundo*, além disso reservamos um espaço para registrar a abordagem de outros níveis de variação apresentados distintos quadros e seções do livro.

Quadro 14 – Análise na variação dos níveis linguísticos – *Cercanía Joven* vol.1

UNIDADES	Seção - <i>Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes</i>	Quadro - quadro <i>El español alrededor del mundo.</i>	Outros níveis de variação abordados na coleção
UNIDAD 1 – <i>El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!</i>	Capítulo 1: O alfabeto. Proposta de análise contrastivo com a Língua Portuguesa	Capítulo 1: Palavras que se escrevem com <i>x</i> e que se pronunciam como <i>j</i> . (Por exemplo: México, texas) Capítulo 2: Variantes léxicas de <i>cédula de identidad</i> , por exemplo: <i>Documento Nacional de identificación, Cédula de</i>	Nível lexical: variação no nome das letras do alfabeto, apresentado no quadro <i>A quien no lo sepa.</i> Nível estilístico-pragmático: Tratamento formal e informal com uso dos pronomes pessoais. Conteúdo apresentado. no quadro <i>¡ajo!</i>

		<p><i>ciudadanía, Documento de identidad, outros.</i></p> <p>Variantes léxicas de <i>autobús</i> por exemplo: <i>guagua, colectivo, micro, buseta, camioneta, outros.</i></p>	
<p>UNIDAD 2 – <i>El arte de los deportes: ¡Salud en acción!</i></p>	<p>Capítulo 4: Variação na pronuncia do dígrafo <i>ll</i> e a letra <i>y</i>.</p>	<p>Capítulo 4: Variantes léxicas de <i>arquero</i>, por exemplo: <i>portero, guardameta, guardavalla, golero.</i></p> <p>Variantes léxicas de <i>balón</i>, por exemplo: <i>pelota, globo</i> ou <i>bola</i> (como na Venezuela).</p> <p>Variantes léxicas de <i>balonvolea</i> e <i>baloncesto</i>.</p>	<p>Morfossintático: A conjugação dos verbos em <i>vos</i>, abordado no quadro <i>¡ajo!</i></p>
<p>UNIDAD 3 – <i>El mundo político: ¡Que también sea ético!</i></p>	<p>Capítulo 6: A letra <i>z, s, c + e/i</i>. O fenômeno <i>seseo</i> e <i>ceceo</i>.</p>		

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 15 – Análise na variação dos níveis linguísticos – *Cercanía Joven* vol.2

UNIDADES	<p>Seção - Oído <i>perspicaz: el español suena de maneras diferentes</i></p>	<p>Quadro - quadro <i>El español alrededor del mundo.</i></p>	<p>Outros níveis de variação abordados na coleção</p>
-----------------	---	--	---

<p>UNIDAD 1 – <i>Mosaico</i> <i>hispanico: ¿Qué colores hay en la diversidad?</i></p>	<p>Capítulo 2: Pronuncia das letras <i>t, d</i> e do dígrafo <i>ch</i></p>	<p>Capítulo 1: Variação semântica da interjeição <i>che</i> na Argentina e no Chile.</p>	<p>Nível morfológico: Uso do gentílico <i>brasileño(a)</i> em grande parte dos países hispano-falantes e <i>brasileiro(a)</i> em países como Argentina, Bolívia, Uruguai e Peru, apresentado no quadro <i>A quien no lo sepa.</i></p>
<p>UNIDAD 2 – <i>Consumo</i> <i>consciente: ¿Te persuadido a comprar?</i></p>	<p>Capítulo 4: A pronuncia do dígrafo <i>rr</i> e a letra <i>r</i>.</p>	<p>Capítulo 3: Uso da variante léxica <i>campara</i> no Paraguai, Bolívia e Chile, Argentina e Uruguai para designar Jaqueta. E uso da variante <i>chaqueta</i> na Espanha.</p> <p>Variantes léxicas de <i>valla publicitaria</i>, por exemplo: <i>panel publicitário, valla de muro, valla digital</i> e outros.</p> <p>Variantes léxicas para designar algumas vestimentas no Espanhol falado no mundo.</p>	
<p>UNIDAD 3 – <i>Sabores y olores: ¿Comes bien?</i></p>	<p>Capítulo 6: A letra <i>g</i> e <i>j</i>.</p>	<p>Capítulo 5: Variantes léxicas de pipoca, no português, que a depender do país hispânico pode se chamar <i>pochoclo, crispetas, cabritas, canchita, pororó</i> e outros.</p>	

		<p>Variantes léxicas de <i>Dulce de leche</i>, por exemplo: <i>cajeta, manjar, arequipe</i> e outros.</p> <p>Capítulo 6: Variantes léxicas para referir-se as pequenas lojas no espanhol. <i>Miscelaneas</i>, no México, Colômbia e Panamá. <i>Abasto</i>, na Venezuela. <i>Ultramarinos</i>, na Espanha e outros.</p>	
--	--	--	--

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 16 – Análise na variação dos níveis linguísticos – *Cercanía Joven* vol.3

UNIDADES	Seção - Oído <i>perspicaz: el español suena de maneras diferentes</i>	Quadro - quadro <i>El español alrededor del mundo.</i>	Outros níveis de variação abordados na coleção
<p>UNIDAD 1 – <i>Conéctate con la innovación: A reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos</i></p>	<p>Capítulo 1: Pronuncia do <i>v</i> e <i>b</i></p>	<p>Capítulo 1: Variantes léxicas de <i>historieta</i>, por exemplo: <i>cómics, tebeos</i> ou <i>tiras</i>. A palavra <i>tebeo</i> é usada principalmente na Espanha, <i>monos</i> e <i>monitos</i> se usa no México e em parte da América Central.</p> <p>Capítulo 2: As diferentes formas de atender a uma</p>	

		chamada telefónica. México (<i>bueno</i>), Espanha (<i>diga</i> ou <i>dígame</i>), Venezuela e Chile (<i>aló</i>) e Argentina (<i>hola</i>).	
UNIDAD 2 – <i>Mundo laboral: Mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos</i>	Capítulo 3: Pronúncia das consoantes nasais.	Capítulo 4: Uso do termo <i>persona com capacidades diferentes</i> em lugar de <i>persona com discapacidad</i> em países como o México.	
UNIDAD 3 – <i>Sexualidad en discusión: Diálogo y (auto)conocimiento</i>	Capítulo 6: Variação na pronuncia da letra x.	Capítulo 6: Análise contrastiva das siglas referentes a enfermidade causada pelo vírus HIV. AIDS, em português; VIH ou SIDA no mundo países hispânicos. No português a sigla é feminina, no espanhol é masculina.	Morfossintático: variação no uso de <i>le</i> y <i>les</i> como complemento direto em lugar de <i>lo</i> ou <i>los</i> . Fenômeno conhecido como <i>leísmo</i> . Conteúdo apresentado no quadro <i>¡ajo!</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora

Com este resultado, podemos identificar que a coleção, de fato, se detém em abordar a variação linguística predominantemente nos níveis fonético-fonológico e lexical, de maneira que os demais níveis linguísticos são abordados de maneira escassa ou quase nula no estudo das unidades e dos seus respectivos capítulos. Observamos que a abordagem desta temática ocorre de modo muito específico na seção *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes*, que está inserida nos capítulos que desenvolvem a habilidade linguística da Compreensão oral, e no quadro de apoio *El español alrededor del mundo*, sendo que ambos não são apresentados em todos os capítulos das unidades temáticas estudadas pelos alunos. Um dado importante de ser destacado se refere ao fato de que grande parte das atividades propostas

na seção *Oído perspicaz: el español suena de maneras diferentes* se refere ao áudio já estudado no capítulo em questão, o que ajuda na prática da compreensão oral e na observação dos fenômenos linguísticos estudados.

Além desta seção e deste quadro, também identificamos de maneira tímida a presença de conteúdos voltados a temáticas da variação linguística nos quadros *Ojo* e *A quien no lo sepa*. Consideramos que a coleção apresenta o fenômeno da variação linguística de forma muito explicativa e com característica de nota ou comentário linguístico, mas notamos que suas propostas didáticas levam os alunos a praticar e a refletir sobre o fenômeno e da sua ocorrência nos distintos países hispânicos. Por exemplo, no capítulo 4, do volume 1, para abordar a variação fonética-fonológica do dígrafo *ll* e da letra *y* o livro apresenta uma entrevista realizada por um entrevistador espanhol ao jogador Leonel Messi, que é Argentino, de modo que as propostas de atividade objetivam gerar nos alunos a observação, reflexão e discussão da variação observada a partir da escuta do áudio.

De modo geral, as unidades abordam temáticas relevantes e apresentam textos escritos e orais autênticos, que ajudam os alunos a terem contato com amostras mais próximas da realidade linguística da língua espanhola falada no mundo. Ainda que a coleção não tenha abordado a variação em todos os níveis linguísticos, pois supomos que as autoras tenham focado mais nos níveis fonético, fonológico e lexical por estes serem os que mais apresentam incidência de variação e de variedades, consideramos que a temática foi contemplada de modo razoável pela coleção.

5.2 VARIEDADES DA LÍNGUA ESPANHOLA APRESENTADAS PELAS COLEÇÕES

Nesta seção, apresentamos as variedades da Língua Espanhola presentes em cada coleção didática, identificando, sobretudo, se estes manuais abordam as variedades do Espanhol a partir da perspectiva de dois blocos linguísticos homogêneos (Espanhol da Espanha x Espanhol da América), ou se o material compreende a língua na sua heterogeneidade.

5.2.1 Confluencia

Ao realizar a leitura do Manual do Professor, encontramos no Guia didático, que descreve os fundamentos teóricos-metodológicos que embasam toda construção e organização do material, a seção intitulada *Heterogeneidad de la lengua*, em que os autores abordam a

concepção de língua adotada pela coleção, tratando, sobretudo, sobre a heterogeneidade linguística característica da Língua Espanhola. O parágrafo introdutório da seção já delinea que o material assume a língua enquanto heterogênea e, portanto, não se baseia em nenhum modelo concreto ou padrão do idioma. Os autores justificam que:

Seu objetivo é colocar o (a) aluno(a) em contato com as mais diversas variedades do espanhol, promovendo a interação oral e escrita com o maior número possível. Consideramos que esta abordagem é funcional e pragmaticamente adequada, pois permite ao aluno ensaiar as estratégias de abordagem necessárias para se comunicar em espanhol nas mais diversas circunstâncias⁴⁴ (CORREA et al, 2016, p.148, tradução nossa).

Por esse motivo, os livros não apresentam em sua estruturação nenhuma seção destinada à abordagem da variação linguística, como já informado na subseção 5.1.1 deste trabalho, ainda mais ao tratar das variedades da Língua Espanhola. Para os autores, isso poderia supor que cada país possui uma variedade perfeitamente delimitável e supostamente homogênea, por exemplo, ao abordar especificamente uma variante X ou Y do idioma, e admitem a complexidade existente na organização da variação em um mundo tão complexo e em constante transformação.

Sendo assim, não faria sentido tentar alcançar em um livro didático a representação mais exata possível da diversidade linguística oferecida pelo mundo chamado “hispanico”, uma vez que a realidade da língua é caracterizada por uma variação multidimensional que tem a ver com espaço, tempo, grupo social e intenções comunicativas, e que estão em permanente processo de mudança⁴⁵ (CORREA et al, 2016, p.149, tradução nossa).

Tendo em vista essas afirmações, os autores também apontam que podemos esperar por parte da coleção uma abordagem das variedades da língua espanhola a partir de uma visão que busca explorar a sua diversidade e dinamismo em todo o contexto hispano falante, abordando até mesmo as formas linguísticas não hegemônicas. O que nos leva a pensar que com essa proposta os livros buscam contribuir para promoção do respeito e valorização às outras

⁴⁴ “Su objetivo es poner al(a) estudiante en contacto con las más diversas variedades del castellano, propiciando la interacción oral y escrita con el mayor número posible. Consideramos que este enfoque es funcional y pragmáticamente adecuado, pues permite que el(la) estudiante ensaye estrategias de aproximación necesarias para comunicarse en español en las circunstancias más variadas” (CORREA et al, 2016, p.148).

⁴⁵ “Siendo así, no tendría sentido intentar alcanzar en un libro didáctico una representatividad lo más exacta posible de la diversidad lingüística que ofrece el mundo denominado “hispanico”, puesto que la realidad de la lengua se caracteriza por una variación multidimensional, que tiene que ver con el espacio, el tiempo, el grupo social y las intenciones comunicativas, y que se encuentran en permanente proceso de cambio” (CORREA et al, 2016, p.149).

variedades do idioma, explorando além da Espanha e dando, assim, visibilidade a falas de países que por vezes são “esquecidos” ou pouco apresentados pelos livros didáticos em geral.

Após leitura prévia do manual do professor, partimos para análise dos volumes da coleção, observando os enunciados escritos, orais e verbo-visuais⁴⁶ apresentados em cada unidade temática no que tange à presença da variedade linguística dos países hispano falantes. A seguir exibimos a tabela ilustrativa com os resultados observados:

Quadro 17 – Análise das Variedades Linguísticas – Volume 1

UNIDADES	ENUNCIADOS ESCRITOS	ENUNCIADOS ORAIS	ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS
Unidad 1 – Juntos	- México - Equador	- Argentina	- Argentina - México - Espanha - Peru - Equador
Unidad 2 – Medios	- Espanha - Uruguai	- Peru - Argentina	- Espanha - Argentina
Unidad 3 – Cuerpos	- México - Espanha - Cuba	- Nicarágua - México	- Espanha
Unidad 4 – (Des)Cortesías	- Espanha - México - Chile	- Espanha - Colômbia	- Espanha - Argentina - México - Chile

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 18 – Análise das Variedades Linguísticas - Volume 2

UNIDADES	ENUNCIADOS ESCRITOS	ENUNCIADOS ORAIS	ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS
-----------------	--------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------

⁴⁶ “Denomina dimensão verbo-visual de um enunciado aquela em que tanto a linguagem verbal quanto a visual, de modo indissolúvel, desempenham papel constitutivo na produção e efeitos de sentido de um texto. Assim, a compreensão de um enunciado verbo-visual exige considerar a linguagem verbal e visual como uma única materialidade, a verbo-visual, sob pena de amputarmos uma parte do seu plano de expressão e, conseqüentemente, da compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado.” (COSTA, 2018, p. 38)

Unidad 1 – Memorias	- Peru - Argentina - Espanha - México	- Espanha	- México - Bolívia - Colômbia
Unidad 2 – Escuelas	- Espanha - Uruguai - México	- Peru - Chile	- Cuba
Unidad 3 – Periferias	- Uruguai - Argentina - Cuba - Chile - Espanha	- Uruguai - México	- Colômbia - Uruguai - Argentina - México
Unidad 4 – Hablas	- Venezuela	- Cuba - Peru	- Uruguai - Espanha

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 19 – Análise das Variedades Linguísticas - Volume 3

UNIDADES	ENUNCIADOS ESCRITOS	ENUNCIADOS ORAIS	ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS
Unidad 1 – Lenguas	- Peru - Espanha - Venezuela - Cuba - Espanha (Catalunha) - Porto Rico	- Peru	- México - Peru - Colômbia - Argentina
Unidad 2 – Ecoléxicas	- Espanha - México	- Argentina	

Unidad 3 – Trabajos	- Espanha - Chile - Peru - Argentina - Colômbia	- Espanha - Chile	- Colômbia - Espanha
Unidad 4 – Palabras	- Argentina - Espanha - México	- Uruguai	- México - Espanha - Argentina

Fonte: quadro elaborado pela autora

De início, pudemos constatar o que já havia sido pontuado pelos autores da coleção acerca de não apresentar nenhuma identificação precisa sobre qual variedade corresponde aos fenômenos linguísticos estudados, justamente para evitar compreensões equivocadas e limitantes. Esta suposta ausência de referência exata sobre as variedades estudadas nos remeteu a uma consideração feita por Paraquett (2013), em que a autora comenta que “é tão difícil ser professor de Espanhol como Língua Estrangeira ou exigir que o material didático dê conta da infinita diversidade linguística e cultural que caracteriza essa língua falada por tantos falantes” (PARAQUETT, 2013, p.11).

De fato, não podemos negar que a temática é complexa e quase sempre gera muitas discussões, em que algumas delas já foram tratadas neste trabalho, e outras não poderemos deixar de abordar ainda nesta seção. Ainda mais que aqui buscamos analisar o modo como o material abrange e busca representar a Língua Espanhola em suas unidades, verificando se esta é abordada a partir de uma perspectiva que entende a língua enquanto dois blocos linguísticos homogêneos (Espanhol da Espanha x Espanhol da América) ou se o material compreende a sua heterogeneidade. No caso desta coleção, ainda que ela não mencione de modo explícito a abordagem de uma variedade ou das variedades do espanhol em suas propostas de estudo, foi possível identificar, a partir da leitura, análise e investigação do material, a existência de diversos textos, orais e escritos, oriundos de diferentes países, que possuem o Espanhol como língua oficial e, com isso, nos baseamos nestas informações para prosseguir com a nossa análise e, assim, gerar os dados.

De modo geral, o material didático apresenta uma infinidade de textos que exploram a heterogeneidade linguística do idioma, e consideramos que o resultado obtido já era de se esperar, tendo em vista que os autores já deixaram evidente no Manual do Professor que a

coleção abordará a Língua Espanhola desde a sua heterogeneidade; contudo, ao verificarmos os dados, nos pareceu pertinente realizar alguns comentários e, assim, gerar possíveis reflexões. Um dos primeiros pontos que nos chamou atenção está no fato de grande parte dos enunciados textuais, orais e verbo-visuais serem de fontes Espanhola, nos quais pudemos identificar que em sua maioria representam a variedade Madrilêna. É possível verificar a forte referência à Espanha e ao seu centro cultural em todas as unidades dos três volumes didáticos.

No entanto, o que mais nos inquietou não foi apenas a predominância da Espanha em toda coleção, mas sim a ausência de fontes ou referências a outros países, como a Guiné Equatorial, Guatemala, El Salvador, Costa Rica, Panamá e República Dominicana. Salientamos, novamente, que o que propomos com esta provocação é justamente promover uma reflexão crítica e abrir espaço para possíveis e futuros debates acerca destes dados, pois, além da Espanha, é notável que em toda coleção países como México, Argentina, Uruguai, Colômbia e Chile também aparecem com maior frequência como fontes de acesso e representação da língua em variados textos e áudios, contudo países como Nicarágua, Porto Rico, Venezuela e Bolívia são referenciados apenas uma vez pelo manual.

Considerando a amplitude e extensão territorial da Língua Espanhola falada no mundo, só como língua oficial, temos 21 países hispano falantes, nos pareceu intrigante a obtenção destes dados. É notável que mesmo os países latino-americanos apresentados são aqueles mais conhecidos, tidos como os mais hegemônicos do continente, e muito pouco ou quase nada vemos, sabemos ou conseguiu ser ilustrado pela coleção acerca dos países, por exemplo, da região central, o que nos remeteu a uma observação realizada por Paraquett (2009) em seu trabalho intitulado *Lingüística Aplicada, inclusión social y aprendizaje de español en contexto latinoamericano*. De acordo com a autora:

(...) A proposta de Pizarro de classificar a América Latina em sete áreas culturais pode levar professores de espanhol no Brasil comprometidos com a variação linguística e cultural desta língua, a incorporar elementos culturais até então distantes de nossos objetivos e de nossas aulas, desde então, se eu tiver a intenção de aprender e ensinar espanhol para brasileiros, não posso mais me limitar às variações latino-americanas dos grandes centros culturais, por exemplo, como Argentina, Chile ou México⁴⁷ (PARAQUETT, 2009, p.10, tradução nossa).

⁴⁷ “(...) la propuesta de Pizarro de clasificar América Latina en siete áreas culturales puede llevar a los profesores de español en Brasil que tenemos compromiso con la variación lingüística y cultural de este idioma, a incorporar elementos culturales hasta entonces lejos de nuestros objetivos y de nuestras clases, puesto que, si tengo la pretensión de aprender y enseñar español a brasileños, ya no puedo limitarme a las variaciones latinoamericanas de los grandes centros culturales, como son, por ejemplo, Argentina, Chile o México” (PARAQUETT, 2009, p.10).

Aqui estamos de acordo com Paraquett (2009) e acreditamos que é necessário ampliar e explorar mais a América Latina, sem se limitar aos centros culturais e hegemônicos. Ainda que a coleção apresente em sua organização uma infinidade de textos, de imagens e de discussões sobre diferentes países hispanos, consideramos que a ausência de alguns países, que já são silenciados e quase apagados do imaginário dos alunos, o que os naturaliza como se não existissem. Como bem salienta Lessa (2013), acerca do silenciar “Torna-se natural não falar, não tocar em determinados assuntos, assim como falar sobre outros pode ser de igual modo natural. Deparamos com a ideologia do silêncio, do apagamento, do que deve ser abafado, calado e finalmente sufocado.” (LESSA, 2013, p.23)

Por fim, com esta reflexão, gostaríamos de provocar também aos docentes sobre o seu papel em sala, pois devemos preponderar que não é justo exigir, e tampouco esperar, que um livro didático abarque todas essas questões que permeiam a heterogeneidade do espanhol no mundo. Portanto, acreditamos na importância do professor crítico-reflexivo, que faz o uso adequado do material didático em sala, sem torná-lo fonte única de ensino e acesso para os alunos, e que compreende a relevância de complementar aquilo que o livro não apresenta, ou não aborda, com o intuito de ampliar o horizonte linguístico dos alunos e promover novas discussões em sala de aula.

5.2.2 Sentidos en Lengua Española

A coleção não realiza em seu Guia didático nenhuma menção sobre as variedades linguísticas da Língua Espanhola, tanto no contexto espanhol ou latino-americano, assim como também não apresenta fundamentações teóricas ou um trabalho voltado para a abordagem de conteúdos relacionados com a variação linguística. Tendo isso em vista, e na tentativa de identificar quais variedades do idioma o manual didático apresenta, optamos por analisar as unidades dos livros no que tange à fonte dos enunciados orais, escritos e verbo-visuais, com o intuito de verificar quais países são referenciados em cada unidade e/o atividade, para inferir se a coleção ilustra a Língua Espanhola explorando sua heterogeneidade linguística ou se confere, ainda que de forma representativa, uma ideia homogênea do espanhol falado na Espanha e na América Latina. A seguir, exibimos a tabela ilustrativa com o resultado dos dados obtidos:

Quadro 20 – Análise das Variedades Linguísticas – Volume 1

UNIDADES	ENUNCIADOS ESCRITOS	ENUNCIADOS ORAIS	ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS
----------	------------------------	---------------------	-----------------------------

Unidad 1 – Una lengua, muchos pueblos	- Bolívia - Ecuador - Espanha - Guine Equatorial - Uruguai	- Peru - Espanha	- Uruguai - Bolívia - Ecuador - Argentina - Espanha - Colômbia
Unidad 2 – Derecho a la identidad	- Espanha - México - República Dominicana	- Venezuela - México	- Chile - México
Unidad 3 – Diversidad sí, desigualdade no	- Espanha - México	- Chile - Argentina - Espanha - El Salvador	- Espanha - México - Argentina
Unidad 4 – (Des)encuentros em la historia de Hispanoamérica	- Espanha - Ecuador	- México	- Venezuela - México - Espanha - Chile

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 21 – Análise das Variedades Linguísticas – Volume 2

UNIDADES	ENUNCIADOS ESCRITOS	ENUNCIADOS ORAIS	ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS
Unidad 1 – Mi escuela, tu escuela... ¡nuestra escuela!	- Espanha - Bolívia - México - Argentina - Peru	- Peru	- Bolívia
Unidad 2 – Son como nosotros, somos como ellos	- Espanha - México	- Argentina - Ecuador - Guatemala	- Ecuador
	- México	- Espanha	- Espanha

Unidad 3 – A gente não quer só comida		- México	- Espanha (Galícia)
Unidad 4 – Dónde vive la gente	- Equador - México	- Espanha - Venezuela - Chile	- Venezuela - Bolívia - República Dominicana - Equador - Honduras

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 22 – Análise das Variedades Linguísticas – Volume 3

UNIDADES	ENUNCIADOS ESCRITOS	ENUNCIADOS ORAIS	ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS
Unidad 1 – ¡A reír, que todavía es gratis!	- Espanha - México - Chile	- Espanha	- Argentina - Espanha
Unidad 2 – Los mundos del trabajo	- Espanha - México - Venezuela	- México - Espanha	- Equador - Argentina
Unidad 3 – Salud y respeto desde el principio	- Espanha - México	- México - Argentina	- Chile
Unidad 4 – Nuestra América, nuestra África	- Venezuela; - México - Chile - Colômbia	- Argentina - Bolívia	

Fonte: quadro elaborado pela autora

Não vamos negar que foi difícil realizar a apuração desses dados, visto que alguns textos ou mesmo imagens dificultaram a identificação exata do seu país de origem, ao que preferimos não os apresentar para evitar cair em constatações duvidosas ou meramente hipotéticas. O fato

de a coleção não apresentar em sua estrutura uma organização voltada para a abordagem da variação linguística e, conseqüentemente, das variedades da Língua Espanhola foi um dos grandes fatores que igualmente impossibilitaram uma análise mais assertiva. Desde já, pontuamos que os dados apresentados são resultados de uma inferência por nós realizada, a partir da investigação da presença e representação dos países hispano falantes mencionados de forma direta ou indireta pelos livros Didáticos da coleção.

Um dos primeiros pontos que consideramos relevante de ser pontuado é justo a presença de gêneros discursivos orais e escritos advindos de diferentes fontes hispânicas, o que inicialmente avaliamos ser um meio de oportunizar o contato dos estudantes com as variedades da língua. Contudo, observamos que, ainda que os livros apresentem fontes de variados países, essa presença se dá apenas de forma ilustrativa, não gera propostas de reflexão e tampouco evidenciam a diversidade linguística aos alunos. Na unidade 1 do volume 1 da coleção, pudemos notar que as autoras organizaram a unidade com o intuito de apresentar aos alunos o Espanhol falado no mundo, sua importância e a diversidade dos países que o possuem como idioma oficial, de fato esta foi a unidade que mais apresentou dados e fontes que viabilizaram os alunos ao contato com a diversidade linguística e cultural da Língua Espanhola.

Para além desta, constatamos nas demais unidades dos volumes 1 e 2, sobretudo, a presença de enunciados escritos e orais de países latino-americanos quase sempre esquecidos ou pouco evidenciados por outros livros didáticos, como, por exemplo, a Guiné Equatorial, República Dominicana, El Salvador e Venezuela no volume 1; e da Bolívia e Guatemala no volume 2 da coleção. Porém, novamente, ressaltamos que a presença destes países nas propostas didáticas na coleção se dá de forma implícita e quase não oportunizam o contato com os fenômenos de variação linguística característico destas regiões, ficando neste caso a cargo do docente a tarefa de ao menos promover uma reflexão acerca do Espanhol falado nos diferentes espaços do globo.

Um segundo fator que consideramos importante pontuar aqui se refere à autenticidade dos áudios apresentados nas propostas de compreensão oral, já que estes refletem a heterogeneidade linguística em língua espanhola. Notamos que quase todos os áudios apresentam a língua falada por nativos do idioma, o que torna a experiência de escuta autêntica, que aproxima os alunos a uma apreensão mais realista da língua e, assim, se difere totalmente daquelas comumente encontrada em outros livros didáticos nos quais encontramos áudios não autênticos e gravados e manipulados em estúdio. Ademais, os textos discursivos escritos e orais apresentados pela coleção foram todos retirados de sites, blogs e páginas legítimas, sendo que

todas eles foram fontes que representam a norma padrão e norma culta da língua, deixando de evidenciar ou representar as normas não padrão presentes em todo e qualquer idioma.

De modo geral, a partir da inferência desses dados, concluímos que a coleção representa e aborda em seu material a Língua Espanhola enquanto uma língua plural e heterogênea, ainda que essa abordagem não ocorra de forma explícita e bem fundamentada. Aqui ponderamos que a mera presença de textos advindos de diferentes países hispanos não é o suficiente para realizar uma afirmação tão assertiva como esta, já que as autoras não apresentam um posicionamento sobre a temática, mas ousamos em fazê-la tendo em vista tanto as fontes de acesso como também a forma como os conjuntos de textos abordados tornam-se representativos de diferentes comunidades falantes de Espanhol.

5.2.3 Cercanía Joven

No Manual do Professor, especificamente na seção intitulada *Variedad Lingüística*, as autoras tratam da variedade linguística do Espanhol falado no mundo e no decorrer da apresentação respondem a perguntas pertinentes sobre a justificando, assim, o posicionamento adotado por elas no que tange a proposta da coleção. Logo no parágrafo introdutório encontramos a discussão sobre o papel do professor como articulador de muitas vozes, como assim é observado nas OCNs, e que a sua atuação em sala deve possibilitar aos estudantes o entendimento da heterogeneidade que marca as línguas, as culturas e os povos.

A partir de então as autoras discorrem sobre a variedade linguística do idioma tomando como tópicos norteadores os seguintes questionamentos: i) ensinar o Espanhol peninsular ou latino americano?; ii) ensinar o Espanhol coloquial ou o espanhol culto?; iii) ensinar o espanhol de um grupo social ou um Espanhol padrão? É válido ressaltar que os questionamentos por elas suscitados são os mesmos que por vezes inquietam e geram dúvidas em muitos professores no momento de ensinar a língua espanhola. Para responder à primeira pergunta, sobre ensinar o Espanhol peninsular ou latino americano, as autoras refletem sobre como essa dicotomia gera a suposta ideia de que o Espanhol falado em ambos continentes são de caráter homogêneo e, para tanto, utiliza como exemplo a própria Língua Portuguesa falada no Brasil. Em resumo, estas afirmam que:

A Espanha não é única, está organizada em comunidades autônomas; O espanhol galego tem suas peculiaridades e difere do espanhol catalão. Da mesma forma acontece na América: há diferentes mudanças na língua de país para país e dentro de cada um, de norte ao sul e de leste ao oeste. Em suma,

não é possível ensinar um espanhol da América ou da Espanha como se cada um constituísse um todo homogêneo⁴⁸ (COUTO et al, 2016, p.188, tradução nossa).

Aqui, portanto, podemos destacar como as autoras buscaram apontar a heterogeneidade que caracteriza o espanhol falado tanto no continente Americano como na própria Espanha, ao evidenciar que a diversidade linguística está presente em todo um continente ou mesmo dentro de um único país. Essa postulação veio a ser importantíssima para desmitificar a ideia de Espanhol da Espanha e Espanhol da América como blocos linguísticos opostos e homogêneos. O segundo questionamento se refere a qual variedade da língua ensinar, se ensina o Espanhol coloquial ou Espanhol culto no livro didático? De acordo com as autoras essa divisão é praticamente impossível de ser trabalhada, tendo em vista que o ensino de línguas está embasado no letramento crítico e na abordagem dos gêneros discursivos, sendo estas as orientações dos documentos oficiais, e afirmam que o que se propõe nas aulas de Espanhol é o trabalho com textos orais e escritos representantes de todos os tipos de linguagens e registros.

Ainda nesta questão, estamos de acordo com as autoras quando estas salientam a importância de trabalhar com as mais diversas representações da língua com o intuito de romper com qualquer tipo de preconceito linguístico que, infelizmente, ainda é muito presente no ensino de línguas, seja elas estrangeiras ou materna. Assim, as autoras ressaltam que “Trabalhar contra esses preconceitos na Língua Espanhola significa repensar a própria língua materna e respeitar a diversidade das amostras linguísticas”⁴⁹ (COUTO et al, 2016, p.188, tradução nossa). Por fim, o terceiro e último questionamento por elas suscitado se refere ao ensino do Espanhol de um grupo específico ou ensino de um Espanhol padrão, ao que as autoras prontamente identificam a necessidade de problematizar esta questão por compreenderem que a língua padrão, geralmente, é aquela considerada de prestígio, presente em grande parte dos meios de comunicação e não sendo única, visto que atualmente se verifica a existências da variedade padrão tanto na Espanha como na América.

⁴⁸ “España no es única, se organiza en comunidades autónomas; el español de Galicia tiene sus particularidades y se diferencia del español de Cataluña. De la misma manera ocurre en América: hay cambios distintos en la lengua de país a país y dentro de cada uno, de norte a sur y de este a oeste. En definitiva, no es posible enseñar un español de América o de España como si cada uno constituyera por su parte un todo homogéneo” (COUTO et al, 2016, p.188).

⁴⁹ “Trabajar em contra de esos prejuicios en Lengua Española significa repensar la propia lengua materna y respetar la diversidad de muestras de lengua” (COUTO et al, 2016, p.188).

Dentro deste debate, as autoras concluem que a discussão de tal temática só demonstra a dificuldade em se tentar homogeneizar ou padronizar a língua que é naturalmente diversa e afirmam que:

A língua não é estática, estável, única e homogênea. Ao contrário, a língua é dinâmica, variável, múltipla, heterogênea e, conseqüentemente, é viva, apresenta mudanças em função de vários fatores, entre os quais geográficos, históricos e sociais. Não há variação melhor ou pior que a outra, pelo contrário, cada variedade é o resultado de experiências históricas, socioculturais e socioeconômicas que marcam a fala dos falantes⁵⁰ (COUTO et al, 2016, p.188-189, tradução nossa)

De modo geral, ao realizar a leitura do Manual do professor, pudemos constatar que as autoras da coleção defendem uma abordagem do ensino da Língua Espanhola desde o ponto de vista que busque abranger a heterogeneidade linguística do idioma, sem restringi-lo ou limitá-lo a apenas dos blocos linguísticos (Espanha e América) como assim mencionado em parágrafos anteriores. Portanto, para dar seqüência a análise do material, voltamos a nossa atenção para a observação das variedades linguísticas abordadas nas propostas didáticas da coleção por meio da análise dos enunciados escritos, orais e verbo-visuais apresentados em cada unidade temática. A seguir exibimos a tabela ilustrativa com os dados coletados:

Quadro 23 – Análise das Variedades Linguísticas – Volume 1

UNIDADES	ENUNCIADOS ESCRITOS	ENUNCIADOS ORAIS	ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS
UNIDAD 1 – El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!	- Espanha - República Dominicana - Argentina	- Espanha - República Dominicana - Cuba - Argentina	- Honduras - Espanha - Colômbia - Argentina

⁵⁰ La lengua no es estática, estable, única y homogénea. Al contrario la lengua es dinámica, variable, múltiple, heterogénea y, por consiguiente, es viva, presenta cambios dependiendo de diversos factores, entre los cuales figuran los geográficos, los históricos y los sociales. No hay una variación mejor o peor que otra, al contrario, cada variedad es resultado de experiencias históricas, socioculturales y socioeconómicas que marcan el discurso del hablante (COUTO et al, 2016, p.188-189).

UNIDAD 2 – El arte de los deportes: ¡Salud en acción!	- Espanha - Ecuador - Argentina - México - Uruguai	- Espanha - Argentina	- Argentina - México
UNIDAD 3 – El mundo político: ¡Que también sea ético!	- Chile - Argentina - Uruguai	- Cuba - Argentina	- Cuba - Chile - Argentina

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 24 – Análise das Variedades Linguísticas – Volume 2

UNIDADES	ENUNCIADOS ESCRITOS	ENUNCIADOS ORAIS	ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS
UNIDAD 1 – Mosaico hispánico: ¿Qué colores hay en la diversidad?	- Paraguai - Chile - Espanha - Colômbia	- Colômbia - Paraguai - Guiné Equatorial - Argentina - Uruguai - Espanha - Peru - Chile - México	- Guiné Equatorial - Paraguai - México - Espanha
UNIDAD 2 – Consumo consciente: ¿Te sientes persuadido a comprar?	- Espanha - Colômbia - Costa Rica	- Espanha - Costa Rica	- Espanha - Paraguai - Panamá - Colômbia - Argentina - Peru

UNIDAD 3 – Sabores y olores: ¿Comes bien?	- Ecuador - Espanha - México - Chile	- México	- Espanha - México - República Dominicana - Uruguai - Venezuela
---	---	----------	---

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 25 – Análise das Variedades Linguísticas – Volume 3

UNIDADES	ENUNCIADOS ESCRITOS	ENUNCIADOS ORAIS	ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS
UNIDAD 1 – Conéctate con la innovación: A reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos	- Espanha - Argentina	- República Dominicana	- Espanha - Argentina
UNIDAD 2 – Mundo laboral: Mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos	- Espanha - Chile	- Peru	- Espanha - Chile
UNIDAD 3 – Sexualidad en discusión: Diálogo y (auto)conocimiento	- Espanha - Ecuador - Argentina - Chile - Uruguai	- Ecuador	- Ilhas Canárias - Castela e Leão - Espanha - Argentina

Fonte: quadro elaborado pela autora

Assim como ocorrido na análise das coleções anteriores, para obter estes dados focalizamos na verificação e identificação das fontes dos enunciados orais, escritos e verbo-visuais apresentados em cada unidade do livro didático, visto que não encontramos, de modo

explícito, a proposta de trabalho com a variedade X ou Y, mas sim a presença de diferentes gêneros discursivos que de algum modo representam a variedade linguística e cultural do idioma. Nesta coleção, de maneira especial, podemos notar que além da presença de tais variedades, as autoras do Livro Didático buscaram desenvolver um trabalho que gerasse reflexão e diálogo entre as variedades, característica da abordagem intercultural que visa a promover o ensino dialógico com as demais línguas e culturas.

No que tange à variedade linguística, é notável que ela aparece de forma representativa no trabalho com os diferentes gêneros discursivos e constatamos que, de fato, a coleção busca explorar a heterogeneidade linguística do idioma ao apresentar em sua construção textos advindos dos diferentes países hispano falantes, desde as variedades latino americanas e até mesmo daquelas presentes na Espanha ao trazer, por exemplo, textos das comunidades autônomas das Ilhas canárias, Castela e Leão. Outro ponto a ser destacado se refere à ausência de referência a países da América Central, como já havíamos pontuado em uma subseção anterior a esta, é necessário e importante gerar reflexão sobre este dado, visto que muitos destes países já são tidos como inexistentes no inconsciente de muitos alunos e, ainda que de forma desproposital, o livro didático pode acabar reforçando esse silenciar, gerando o apagamento desses povos e suas respectivas culturas.

De modo geral, consideramos que a coleção contribui para o entendimento da Língua Espanhola desde uma visão heterogênea e que busca promover o diálogo e interação entre as mesmas. A presença de gêneros discursivos orais e escritos advindos de fontes autênticas e sendo ela também representativa das diferentes variações do idioma, ajuda para que os alunos aprendam e conhecem essa pluralidade tão característica da língua e, de igual modo, desmistifica crenças ou ideias limitantes acerca do espanhol falado nos diferentes países do mundo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já informado na introdução deste trabalho, a presente investigação surgiu a partir de uma inquietação acerca da abordagem da variação e, conseqüentemente, das variedades linguísticas da Língua Espanhola nos Livros Didáticos destinados aos alunos do Ensino Médio. A partir da experiência ministrando aulas de Espanhol no contexto de ensino regular é possível perceber, até mesmo em relatos de muitos docentes, a dificuldade em abordar a variação linguística em sala de aula, fato este que leva a ausência ou tratamento superficial deste conteúdo. Os fatores que influem nesta questão são os mais diversos sendo parte deles relacionado com a formação dos professores, as diretrizes institucionais e muitas vezes a própria concepção de língua e ensino de língua adotada pelos docentes e/ou instituição de ensino.

Contudo, tendo em vista a relevância do livro didático nas aulas de línguas, do seu importante papel na formação de memória e identidades dos alunos e considerando a multidimensionalidade do Espanhol, suas riquezas linguísticas e culturais, não podemos desconsiderar a importância da abordagem deste conteúdo no ensino da língua visto que o fenômeno da variação linguística leva o aluno a compreender a heterogeneidade que constitui todas as línguas e ao conhecimento dos muitos espanhóis falados no mundo. Sendo assim, nos debruçamos na análise dos Livros Didáticos aprovados pelo PNLD em seu último edital que data do ano de 2018 a fim de verificar como as coleções aprovadas apresentam, ou não, este conteúdo em suas respectivas unidades didáticas.

Durante o processo de análise, podemos identificar, logo de início, a proposta do Guia Didático do PNLD 2018 em promover, por meio dos materiais adotados, um ensino pautado no respeito e no contato com a diversidade cultural e linguística do idioma estrangeiro. Para além disso, o documento apresenta em sua fundamentação perspectivas que buscam favorecer o contato com variedades da língua e das suas variedades ditas não padrão. Aqui já podemos discorrer sobre como as coleções analisadas abordaram os respectivos conteúdos e quais observações consideramos relevantes a serem feitas. Primeiramente, optamos por verificar a concepção de língua adotada por cada autor(es/as) dos Livros Didáticos analisados, visto que essa concepção influi, e muito, no modo como a língua é compreendida e conseqüentemente apresentada aos estudantes.

Nas coleções *Confluencia* (2016) e *Cercanía Joven* (2016), os autores da obra deixaram explícito, desde a fundamentação teórica, que embasa a construção do material, a sua preocupação e intenção de tratar sobre a diversidade linguística da Língua Espanhola, suas variedades e os níveis de variação mais comuns do idioma. Diferentemente do que pudemos

observar na análise da coleção *Sentidos en Lengua Española*, já que nesta obra as autoras não apresentam em sua construção um trabalho voltado à abordagem de conteúdos que versem sobre a diversidade e variedade linguística do idioma Espanhol, tanto na fundamentação teórica e metodológica da coleção como no próprio material didático, ao realizarmos a leitura das unidades e das propostas de atividades didáticas.

Se pensarmos que a coleção *Sentidos en Lengua Española* fora amplamente adotada em muitas escolas públicas brasileiras, de que modo os alunos estão aprendendo o Espanhol? Desde o nosso ponto de vista, a ausência deste conteúdo no material pode ajudar a reforçar o imaginário de que a Língua Espanhola é homogênea, estável e falada de modo único em todos os países que possuem a língua como seu idioma oficial. Não abordar a variação linguística e a diversidade característica do Espanhol acaba que por reduzi-lo a pequenos recortes linguísticos e isso é, de alguma forma, um silenciar das muitas vozes hispânicas que são desconhecidas justamente por serem apresentadas em muitos materiais.

O segundo ponto analisado, no qual verificamos a abordagem da variação linguística e dos níveis linguísticos, notamos que nas coleções *Confluencia* (2016) e *Cercanía Joven* (2016), o tratamento dado a este conteúdo se deu de modo muito específico em cada uma das obras. De modo geral, pudemos constatar que a variação linguística é apresentada nas unidades temáticas das coleções de modo muito mais informativo, com característica de comentário ou nota explicativa, tanto nos livros *Confluencia* (2016) como no *Cercanía Joven* (2016). O que consideramos que não seja uma abordagem efetiva, visto que não promove uma reflexão crítica diante a esta diversidade e, desse modo, acreditamos que seria mais adequado e interessante investir em propostas que tivessem como objetivo, além de apresentar, proporcionar atividades em que na prática os alunos observassem como se dá este fenômeno nas diferentes esferas de comunicativas. Sair um pouco da teoria, das notas explicativas e levá-los a conhecer como isto se dá na prática.

Ainda sobre a abordagem destes conteúdos, pontuamos que algumas diferenças foram observadas, por exemplo, o livro *Confluencia* (2016) apresenta uma maior diversidade dos níveis linguísticos de variação, buscando assim tratar dessa heterogeneidade e desta variedade que caracteriza a Língua Espanhola, mas o faz de maneira meramente informativa e de modo que aparecem em forma de pequenos textos. Já na coleção *Cercanía Joven* (2016) é possível verificar um enfoque nos níveis linguísticos fonéticos-fonológicos e lexicais, sendo que neste primeiro a coleção apresenta propostas de atividades práticas e interativas que auxiliam na aprendizagem e na fixação do conteúdo, enquanto que no segundo nível identificamos a apresentação de listas de palavras, notas informativas e assim sendo abordada como uma

“curiosidade”. Diferentemente do que fora identificado por Pontes (2014), em uma de suas pesquisas vinculada com essa mesma temática, não identificamos um predomínio de uma abordagem estruturalista nas atividades linguísticas em ambas coleções, mas sim de um trabalho direcionado a promover diversas formas de sentido no uso da língua nos diferentes contextos comunicativos. Contudo, a coleção *Sentidos en Lengua Española* demonstrou um enfoque mais estruturalista dos conteúdos gramaticais, sem apresentar ou abordar a variação linguística, e com um enfoque direcionado ao trabalho com os gêneros discursivos também não deixou de apresentar aos estudantes as diversas formas de sentido e uso da língua.

No que tange à compreensão da língua enquanto blocos linguísticos homogêneos ou heterogêneos, como já discutido durante boa parte deste trabalho, não podemos considerar a Língua Espanhola enquanto dois blocos linguísticos uniformes e perfeitamente delimitados, como costuma-se pensar e dividir em blocos Espanha x América Latina, visto que a variedade e diversidade é característica da língua e representa a cultura, história e herança de um povo, de um país. Assim, explorar e apresentar esses países e culturas são de suma importância para que o alunado conheça e assim desmistifique falsas crenças acerca do Espanhol falado no mundo, deste modo constatamos na análise de todas as coleções que estas, ainda que de forma suscinta e representativa, buscaram apresentar uma variedade de textos discursivos advindos dos mais diferentes países hispânicos, mas a presença destes enunciados orais, escritos e verbo-visuais nem sempre foram utilizados ou aproveitados pelas coleções como meios de abordagem e ensino de temáticas como variedade linguística e cultural da língua.

É importante salientar que os Livros Didáticos aqui analisados ainda não estavam em conformidade com os novos parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista que este documento foi homologado após a seleção destas matérias e, sendo assim, os mesmos foram elaborados de acordo com os documentos vigentes até o ano de 2018. Aqui é pertinente refletir sobre o atual contexto de ensino da Língua Espanhola no Brasil e como isto afeta diretamente na produção dos Livros Didáticos. Após a Medida Provisória 746, que revogou a obrigatoriedade da oferta do idioma, a BNCC de igual modo precarizou a presença do idioma no currículo escolar da Educação Básica visto que os sistemas de ensino e escolas de todo o país passarão a construir os novos currículos e suas propostas pedagógicas tendo em vista as características e culturas locais, sendo assim, a decisão em ofertar ou não o ensino da Língua Espanhola fica a cargo da escola e da comunidade.

Sabemos que estes desafios e as incertezas futuras são um dos fatores que igualmente influem tanto na produção dos materiais como na própria formação continuada dos professores, que muitas vezes não se sentem motivados a continuar investindo em sua formação e migram

para outras áreas. A principal proposta de enfrentamento idealizada pelos professores brasileiros de Espanhol foi o movimento “Fica Espanhol”, que começou no Rio Grande do Sul, com a aprovação de uma proposta de emenda constitucional estadual, e que assegurou a oferta obrigatória da Língua Espanhola nas escolas regulares do Estado. Outros estados também obtiveram êxito dentre os quais podemos citar a Paraíba e Rondônia, onde por meio de um projeto de lei, também foi garantida a oferta do idioma. Todavia, na Bahia, a luta continua, e a oferta do idioma permanece refém a boa vontade das instituições em querer ou não conferir aos seus currículos o ensino da Língua Espanhola, porém que, em meio a tudo isso, mantemos a nossa fé e esperança de que dias melhores virão.

Por fim, salientamos a importância do uso crítico do livro didático por parte dos docentes, de maneira que o professor complemente e agregue em sala de aula aqueles conteúdos não abordados pelo livro ou até mesmo aprofunde o estudo do conteúdo com outros materiais, sobretudo de fontes autênticas, que ajudarão a aperfeiçoar o trabalho e o contato dos alunos com as variedades linguística do idioma. Os resultados obtidos nesta pesquisa não significam uma sentença final, acreditamos que muito ainda deve ser estudado e, sobretudo, proposto para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da Língua Espanhola e a abordagem das suas variedades tanto no material didático como em sala de aula. Esperamos que este estudo possa alcançar os professores em formação e aos docentes já formados que se interessam pelo conteúdo e tenham interesse em conhecer mais sobre a temática, sua relevância e que também queiram contribuir para promoção de mais trabalhos e estudos voltados para a abordagem destes conteúdos nas aulas de línguas.

REFERÊNCIAS

ALBA, Orlando. Zonificación Dialectal del Español en América (1992). In: *Faculty Publications*. 1181. <<https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/1181>> Acesso: 10 maio 2020

ALBERTI, Regiane de Fátima Siqueira. *A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna: um estudo de caso na cidade de Ponta Grossa* 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ALCKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística – Parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana. *Introdução à Linguística*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2008.

ANDIÓN HERRERO, M. A. La diversidad lingüística del español: la compleja relación entre estándar, norma y variedad. In: *El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General / coord. por Antonio Moreno Sandoval*, 2008, ISBN 978-84-691-4124-3, p. 11.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: 2011.

BRASIL. *Guia de livros didáticos: PNLD*. 2018: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

BUGEL, Talia. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?*. 1998. 202 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269432>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística - Parte II. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana. *Introdução à Linguística*. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMACHO, Roberto Gomes. Uma reflexão crítica sobre a teoria sociolinguística. *DELTA* [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.141-162. ISSN 0102-4450. <<https://doi.org/10.1590/S0102-44502010000100006>>

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49, v. 11.

CAMARGO, Moacir Lopes de. O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história. *Trab. Ling. Aplic.* [online], Campinas, v. 43, n. 1, p. 139-149, Jan./Jun. 2004.

CATHCART ROSA, Mercedes. El problema del español en América. In: *Bulletin Hispanique*, tome 87, n°1-2, 1985. pp. 181-193.

COAN, Márluce; PONTES, Valdecy de Oliveira. Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil. *Revista Trama*. v.9, n.18, 2013.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Criatiane Maria Nunes de (Orgs.) *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

CORREA, Paulo Pinheiro; LAGARES, Xoán Carlos. *Confluencia*. São Paulo: Moderna, 2016.

COSTA, Elizangela Patricia Moreira da. Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des)construção da compreensão ativa e criadora do texto. *Bakhtiniana: Revista de estudos de discurso*. v. 13, n. 2, p. 32 – 54, maio/ago 2018.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; FREITAS, Luciana Maria de. *Sentidos en lengua española*. São Paulo: Richmond, 2016.

COUTO, Ana Luiza; COIMBRA, Ludmila; CHAVES, Luíza Santana. *Cercanía joven*. São Paulo: Edições SM, 2016.

DEMONTÉ BARRETO, V. “Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española”. *Circunstancia*, 1, 2003, Madrid.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y., S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FANJUL, Adrián P. (2004). “Português Brasileiro, Espanhol de... onde? Analogias incertas”. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 20, p. 165-183.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. *El español de América*. Madrid, Mapfre, 1992.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GUADELUPE, Lucila Carneiro. *Um olhar sobre a interculturalidade no livro didático de espanhol: os gêneros como mediadores culturais*. 2014. 252f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

HAENSCH, Günther. Español de América y español de Europa (1 parte). In: *Panace@* v. 2, n.6. dez. 2001

HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. *Estudios lingüísticos y filológicos*. Tomo IV / Pedro Henríquez Ureña. Santo Domingo: Editora Universal, 2003. 268 p. (Obras completas de Pedro Henríquez Ureña)

IRALA, Valesca Brasil. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré serviço. *Linguagem & ensino*. v7. no II, 2004.

KRAVISKI, E. R. A. *Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel do professor. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 17 - 28.

LIPSKI M. John. Contactos hispanoafricanos: el español guineano y su importancia para la dialectología hispanoamericana. México: *Anuario de Letras*, Vol. XXIII, Facultad de Filosofía y Letras, 1985. — pp. 99-130.

LORENZINO, Gerardo A. El contacto del español con las lenguas africanas en Hispanoamérica. In: *Revista Signo y Señal*, n. 6, p. 349 – 379, 1996.

LOPE BLANCH, J. M. *La falsa imagen del español americano*. In: Revista de Filología Española, v. 72, n 3/4, 1992.

MATÍAS BLANCO, A. *Identidades (mono)culturais latino-americanas: discurso e representações em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Fluminense, Niterói, 2010.

MOITA LOPES, Luis Paulo. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza, (orgs.). *Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. *¿Qué español enseñar?* 2a ed. Madrid: Arco/Libros, 2007.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros, SL. 2010.

PARRA, Marina. *Unidad y necesaria diversidad: la lengua, una seña de identidad*. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/junio_07/15062007_01.htm> Acesso: 25 out 2020

PARAQUETT, Márcia. A América Latina e materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

PARAQUETT, Márcia. Prefácio. In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PINTO, Carlos Felipe; SILVA, Maria do Carmo. Problemas relativos à diversidade linguística e o ensino de espanhol. In: *Línguas & Letras*, v. 6, n. 11, p. 123-136, 2º sem. 2005.

PINTO, Carlos Felipe. A língua espanhola? Ou as línguas espanholas?. In: *IX Seminário de Linguística Aplicada / IV Seminário de Tradução*, 2008, Salvador. Vozes Olhares Silêncios. Trabalhos apresentados no IX Seminário de Linguística Aplicada / IV Seminário de Tradução. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 1-10.

PINTO, Carlos Felipe. Variación sintáctica en el español europeo: entre normativa y problemas descriptivos y explicativos. In: *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Dossiê: Língua em uso* n.47, p. 247-267, ago. 2013.

PINTO, Carlos Felipe. Qué español enseñar en Brasil en el contexto de la integración latino-americana. In: *Gobernanzas para una política de la solidaridad en América Latina / Graciana Vázquez Villanueva... [et al.]; compilado por Graciana Vázquez Villanueva*. - 1a ed. - Ciudad

Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2020.

PONTES, Valdecy de Oliveira. O Tratamento Dado à Variação Linguística na Tradução dos Falsos Amigos nos Livros de Língua Espanhola Seleccionados pelo PNLD 2011. *Signum: Estudo Ling.* Londrina, n.17/1, p. 159-180, 2014.

RAE. La institución. s.d. Disponível em: <<https://www.rae.es/la-institucion>>. Acesso em: 28 maio 2020

RAMPSON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RODRIGUES, D.S. *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de Língua Inglesa*. 2005. 83f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

ROJO, Roxane. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.p. 224-274.

RONA, José Pedro. El problema de la división del español americano en zonas dialectales. In: MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco (Org.). *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 1993.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. v. 1, n. 1, p. 1 – 15, maio/jun. 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Débora. Língua espanhola. Conheça a origem e a importância desse idioma. **Estudo prático**, 2017. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/lingua-espanhola-conheca-a-origem-e-a-importancia-desse-idioma/>>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

SILVA, Luz M. P. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In SEDYCIAS, João. (org). *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* São Paulo: Parábola Editorial, 2005

SILVEIRA. Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. cap 2, p. 31-42. (Série Educação a Distância).

STANLEY, S. P. *El problema de las variedades del español americano en la quinta zona lingüística según la clasificación de Henríquez Ureña*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

TABOADA, Maria. Política, conciencia y prácticas lingüísticas dependientes (*O por qué la RAE aún constituye el referente lingüístico de gran parte de los docentes argentinos*) (Primera

Parte – documento eletrônico-2001)
<http://www.unidadenlaversidad.com/historico/opinion/opinion_ant/2001/julio_01/opinion_110701.htm>

TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. 7a. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

TELLES, João. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, Universidade Católica de Pelotas-RS, v.5, n. 2, p. 91-116, jan. 2002.

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