



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JOÃO SAVINNY CAMPOS FERREIRA

**UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DOS FENÔMENOS *CECEO*, *SESEO* E
*DISTINÇÃO ENTRE /S/ E /θ/ NOS LIVROS DIDÁTICOS *VENTE* E *PASAPORTE****

FORTALEZA
2022

JOÃO SAVINNY CAMPOS FERREIRA

UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DOS FENÔMENOS *CECEO*, *SESEO* E
DISTINÇÃO ENTRE /S/ E /θ/ NOS LIVROS DIDÁTICOS *VENTE* E *PASAPORTE*

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Descrição e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F441a Ferreira, João Savinny Campos.

Uma análise sociolinguística dos fenômenos ceceo, seseo e distinção entre /s/ e /θ/
nos livros didáticos *Vente e Pasaporte* / João Savinny Campos Ferreira. – 2022.
120 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades,
Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes.

1. Livro didático. 2. Espanhol como Língua Estrangeira. 3. Seseo, Ceceo e Distinção. 4.
Sociolinguística. I. Título.

CDD 410

JOÃO SAVINNY CAMPOS FERREIRA

UMA ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DOS FENÔMENOS *CECEO*, *SESEO* E
DISTINÇÃO ENTRE /S/ E /θ/ NOS LIVROS DIDÁTICOS *VENTE* E *PASAPORTE*

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Humanidades I da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Descrição e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes

Aprovada em 24/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Márluce Coan
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Aluiza Alves de Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTO

Nestes anos de mestrado, de muito esforço, estudo, empenho e, não raras vezes, de poucas horas de sono, houve pessoas de fundamental importância para mim e que me ajudaram a realizar esta etapa ímpar na minha vida acadêmica e que, merecidamente, gostaria de agradecer. Por isso, deixo expresso aqui um pouco da relevância que elas tiveram, e ainda têm, nesta conquista.

Primeiramente, agradeço a minha mãe, Rita de Cassia Campos Ferreira, que, por muitas vezes, foi privada de minha companhia e atenção, pois eu estava concentrando meu tempo na escrita desta dissertação. À senhora, mãe, agradeço pelo total apoio, pelo estímulo nos momentos em que eu pensei em desistir, por sempre estar ao meu lado, não apenas nas dificuldades da jornada acadêmicas, mas em todos os momentos de minha vida. As palavras são insuficientes para expressar tudo o que sinto e devo-lhe, amo a senhora infinitamente! Obrigado pelo amor incondicional que a senhora tem por mim e por ser essa mãe incrível e incomparável. À senhora, sou eternamente grato por tudo e dedico-lhe esse título, em primeiro lugar. A partir de agora, a senhora pode dizer que seu filho é Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará!

Minha gratidão também se estende, como não poderia ser de outra maneira, à minha melhor amiga, companheira de vida, meu amor, Zenaide Andrade Lobo. A você, minha querida, as palavras também não alcançam para expressar sua importância nesta conquista e em vários outros aspectos de minha vida. Seu apoio foi fundamental, para que eu seguisse firme e chegasse ao fim desta jornada. Você acreditou em mim, muito mais do que eu mesmo e isso fez toda a diferença. Sem a sua companhia e apoio, certamente, eu não teria conseguido. Amo-te!

Também, dedico um obrigado especial à minha colega de mestrado, Camila Alcântara. Obrigado por compartilhar comigo os momentos de angústia na escrita da dissertação, pelo apoio neste árduo percurso acadêmico e por dividir importantes conhecimentos.

Agradeço, também às professoras Dra. Aluiza Alves de Araújo, Dra. Kátia Cilene David da Silva e Dra. Márluce Coan, membros da banca de Qualificação e de

Defesa de Mestrado, pelos conselhos, sugestões e, ainda, pelo interesse em contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Minha gratidão especial ao Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes, meu orientador, que me acolheu desde a graduação e que, ao longo de todos esses anos de caminhada acadêmica, contribuiu diretamente para que eu pudesse chegar nesse ponto, aconselhando-me e direcionando-me, sempre com profissionalismo, amizade e bom humor. Professor, agradeço-lhe por sua dedicação e paciência (que no mestrado teve que ser bem maior do que na época da graduação) na condução desta pesquisa. Obrigado por sempre ter acreditado no meu potencial e ter depositado sua confiança em mim ao longo de todos esses anos, sem sua orientação, a chegada até aqui não seria possível.

À CAPES, pelo apoio e incentivo financeiro.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar como são abordados os fenômenos sibilantes *seseo*, *ceceo* e *distinção* nos livros didáticos de Espanhol *Vente* e *Pasaporte*, a partir de uma perspectiva sociolinguística. O objeto de estudo é a abordagem da variação linguística dessas formas linguísticas pelos livros didáticos no contexto de ensino de Espanhol para estrangeiros. Para isso, assume-se que a análise de um fenômeno linguístico no interior de livros didáticos deve também trazer à luz algumas observações referentes a sua produção, bem como em referência à disciplina que este representa. Nesse sentido, recupera-se um documento norteador de grande importância, o Marco Comum Europeu de Referência para o ensino de línguas (MCER), e acionam-se alguns aportes teóricos, tais como a Teoria da Variação Linguística, modelo teórico-metodológico que defende que toda língua muda e varia e é parte constituinte das práticas sociais, com base nos estudos de Labov (1972, 1978, 1994, 2001, 2006, 2008), Silva-Corvalán (1989, 2001), Blas Arroyo (2004), Moreno Fernández (2009), López Morales (2015), a variação linguística e a Sociolinguística Educacional, com base em Bazzanella (1977), Bugel (1998), Moreno Fernández (2000, 2010), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007), Pontes (2009), Andión-Herrero (2013), Zilles e Faraco (2015) e o processo de produção e avaliação dos livros didáticos de língua estrangeira, apoiado nos estudos de Tomlinson (2001, 2011, 2014) e Corracini (2001). Já sobre os fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*, a base teórica apoia-se em Lapesa (1957, 1985), Frago (1981, 1993), Alarcos (1988), Quilis (1993) e Ariza (1995, 2016). No que diz respeito ao corpus desta pesquisa, foram analisadas as seguintes coleções didáticas: *Vente* e *Pasaporte*. No que se refere aos procedimentos de análise dos dados, elaborou-se um questionário norteador baseado em Pontes (2017) e Nobre e Pontes (2018), a partir das seguintes ideias centrais da Sociolinguística: (i) concepção de língua; (ii) norma-padrão e normas não-padrão; (iii) condicionamentos linguísticos; (iv) variação diatópica dos fenômenos *ceceo*, *seseo* e *distinção*; e (v) uso de gêneros orais e as variedades linguísticas do Espanhol. Ao desenvolver esta pesquisa, além das análises empreendidas, propuseram-se adaptações didáticas às coleções. Com base nos resultados obtidos, constatou-se que os autores das coleções didáticas analisadas abordam o ensino da língua espanhola considerando a heterogeneidade da língua.

No entanto, não expõem os valores e os contextos de uso dos fenômenos sibilantes *seseo*, *ceceo* e *distinção*, como percebido no processo de análise. Também se concluiu que as coleções didáticas não fazem referência aos fatores que condicionam a variação linguística, no caso dos fenômenos em estudo. Constatou-se, ainda, referente à coleção *Vente*, que não apresenta atividades que brindam os alunos com exemplos reais de variedades do Espanhol. Já no caso da coleção *Pasaporte*, observou-se que, apesar de evidenciar atividades que abordam outras variedades linguísticas do Espanhol, diferente da peninsular, o faz de maneira insuficiente.

Palavras-chave: livro didático; espanhol como língua estrangeira; *seseo*, *seceo* e *distinção*; sociolinguística.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo general investigar cómo se abordan los fenómenos sibilantes *seseo*, *ceceo* y *distinción* en los libros didácticos de español *Vente* y *Pasaporte* desde una perspectiva sociolingüística. El objeto de estudio es el abordaje de la variación lingüística de estas formas lingüísticas por parte de los libros didácticos en el contexto de la enseñanza de español a extranjeros. Para ello, se entiende que el análisis de un fenómeno lingüístico en el interior de libros didácticos debe también traer algunas observaciones relacionadas a su producción, así como referente a la asignatura que represente. En este sentido, se utiliza, en este estudio, un documento de gran importancia para este contexto, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y se recupera algunos aportes teóricos, como sobre la Teoría de la Variación Lingüística, modelos teóricos e metodológicos que defienden que la lengua cambia y es variable e forma parte de las prácticas sociales, con base en los estudios de de Labov (1972, 1978, 1994, 2001, 2006, 2008), Silva-Corvalán (1989, 2001), Blas Arroyo (2004), Moreno Fernández (2009), López Morales (2015), la variación lingüística y la Sociolingüística Educativa, basados en Bazzanella (1977), Bugel (1998), Moreno Fernández (2000, 2010), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007), Pontes (2009), Andión-Herrero (2013), Zilles e Faraco (2015) y el proceso de producción y evaluación de libros didácticos de lenguas extranjeras, apoyado en los estudios de Tomlinson (2001, 2011, 2014) e Corracini (2001). Respecto a los fenómenos *seseo*, *ceceo* y *distinción*, la base teórica se apoya en Lapesa (1957, 1985), Frago (1981, 1993), Alarcos (1988), Quilis (1993) e Ariza (1995, 2016). En cuanto al corpus de esta investigación, se analizaron las siguientes colecciones didácticas: *Vente* y *Pasaporte*. Con respecto a los procedimientos de análisis de datos, se elaboró un cuestionario guía de análisis basado en Pontes (2017) y Nobre y Pontes (2018) a partir de las siguientes ideas centrales de la Sociolingüística: (i) concepción del lenguaje; (ii) normas patrón y normas no patrón; (iii) condicionamientos lingüísticos; (iv) variación diatópica de los fenómenos *ceceo*, *seseo* y *distinción*; y (v) uso de géneros orales y variedades lingüísticas del español. Al desarrollar esta investigación, además de los análisis realizados, se propusieron adaptaciones didácticas a las colecciones. A partir de los resultados obtenidos, se encontró que los autores de las colecciones didácticas analizadas abordan la enseñanza de la lengua española

considerando la heterogeneidad de la lengua. Sin embargo, no expone los valores y contextos de uso de los fenómenos seseo, ceceo y distinción, como se ha podido percibir en el proceso de análisis. También se concluyó que las colecciones didácticas no hacen referencia a los factores que condicionan la variación lingüística, en el caso de los fenómenos estudiados. Se identificó, aún, con relación a la colección *Vente*, que no presenta actividades que ofrezcan a los alumnos ejemplos reales de variedades del Español. En el caso de la colección *Pasaporte*, se observó que, a pesar de presentar actividades que traen otras variedades lingüísticas del Español, diferente de la peninsular, lo hace de manera insuficiente.

Palabras clave: libro didáctico; español como lengua extranjera; seseo, ceceo, y distinción; sociolingüística.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questionário norteador de análise baseado em Pontes (2009), Brasil e Pontes (2017) e Nobre e Pontes (2018)	63
Quadro 2 – Adaptação Didática: subseção “pronunciación y ortografía”, página 98 – Livro 1, coleção <i>Vente</i>	73
Quadro 3 – Adaptação Didática: recorte página 142 – Livro 3, coleção <i>Pasaporte</i> ...	97
Quadro 4 – Quadro comparativo de resultados: coleção <i>Vente</i> e coleção <i>Pasaporte</i>	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALEA	Atlas lingüístico e etnográfico de Andaluzia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CCI	Centro Cearense de Idiomas
ELE	Espanhol como língua estrangeira
GM	Guia metodológico
LA	Livro de atividades
LD	Livro didático
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
MCER	Marco Comum Europeu de Referência
MD	Material didático
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Manual do professor
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TD	Transposição didática
TVL	Teoria da Variação Linguística
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OS FENÔMENOS SIBILANTES <i>SESEO</i> , <i>CECEO</i> E <i>DISTINÇÃO</i> ENTRE /S/ E /θ/	20
2.1	Uma perspectiva diacrônica	22
2.2	Uma perspectiva sincrônica	25
3	A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O LIVRO DIDÁTICO DE ELE	30
3.1	O surgimento da Sociolinguística e seus conceitos	30
3.2	A Sociolinguística Educacional e a variação linguística	37
3.3	A variação linguística no LD de ELE	47
4	METODOLOGIA	56
4.1	Caracterização da pesquisa	56
4.2	Da amostra e do universo da pesquisa	57
4.3	Descrição da coleta de dados	58
4.3.1	<i>Coleções analisadas</i>	60
4.3.1.1	<i>Vente</i>	60
4.3.1.2	<i>Pasaporte</i>	61
4.4	O tratamento dos dados	62
5	ANÁLISE DE DADOS	67
5.1	Coleção <i>Vente</i>	67
5.2	Coleção <i>Pasaporte</i>	82
5.3	Coleção <i>Vente</i> e coleção <i>Pasaporte</i> : comparação de resultados	101
6	CONCLUSÃO	106
	REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

Existe um antigo ditado, atribuído ao imperador Carlos V, muito citado desde o século XVII que diz: *o inglês é língua para falar com os pássaros, o italiano para falar com as damas, o francês para conversar com os homens e o Espanhol para dirigir-se a Deus*. A partir dele, é claramente perceptível que, para, Carlos V, cada idioma, de modo genérico, tinha um emprego social distinto. Consoante a isso, é inegável e já reconhecido por todos os falantes, sejam eles de nível avançado ou básico, foneticamente, ainda que de maneira intuitiva, que as línguas não só se diferenciam por seu léxico, sua sintaxe e seus sons particulares, mas também pelo que, usualmente, denomina-se por *acento*, ou seja, seu acento idiomático ou, ainda, característica idiomática básica: base articulatória e suas peculiaridades prosódicas. Contudo, dentro de cada idioma, também existem essas mesmas particularidades e, igualmente, associadas a aspectos geográficos, socioculturais, linguísticos e de estilo. Essas diversas características determinam a heterogeneidade de uma língua, valor inerente a ela, como afirma Labov (1972).

Partindo do pressuposto de que a língua é heterogênea, concebe-se o fenômeno de variação como uma realidade social. De igual maneira, os objetos de estudo desta pesquisa, os fenômenos de *ceceo*, *seseo* e *distinção*, compartilham do mesmo atributo de heterogeneidade, já que sua utilização depende, também, de diversos fatores.

Como é sabido, a partir de Labov (1978), o fenômeno de variação caracteriza a existência de distintas possibilidades para a expressão de uma determinada função linguística, ou seja, diferentes recursos linguísticos ou conjuntos de realizações possíveis, dentre os recursos expressivos à disposição do usuário de uma língua, podem ser evidenciados de diferentes maneiras. É o caso do objeto desta pesquisa, *ceceo*, *seseo* e *distinção*. Contudo, aqui, tratar-se-á de analisar esse objeto a partir de livros didáticos (LD) ¹de Espanhol como língua estrangeira (ELE) e buscar-se-á identificar qual a abordagem desses fenômenos nesses materiais didáticos (MDs), que serão duas coleções de livros utilizadas nas duas principais instituições (públicas) de ensino de ELE da cidade de Fortaleza: Casa de Cultura Hispânica da

¹ Consideramos como livro didático o manual utilizado como componente-chave para o professor ministrar suas aulas, conforme Richards (1998).

Universidade Federal do Ceará (UFC) e Centro Cearense de Idiomas (CCI), projeto criado pelo Governo do Estado do Ceará. As referidas coleções são: *Vente* e *Pasaporte*. Cada volume, é utilizado por dois semestres consecutivos, ou seja, volume 1 para os dois primeiros semestres e assim sucessivamente, até completar-se os 6 semestres totais dos respectivos cursos de línguas. Pretende-se, com este estudo, verificar a presença ou não da menção dos fatores que condicionam a abordagem de tais fenômenos no MD escolhido.

Por conseguinte, para que fosse possível identificar como são abordados os fenômenos sibilantes (*seseo*, *ceceo* e *distinção*) pelos livros didáticos *Vente* e *Pasaporte*, foi necessário traçar cinco objetivos específicos para auxiliar a responder de forma detalhada as questões que norteiam esta pesquisa. O primeiro objetivo específico foi identificar qual concepção de língua e de abordagem de ensino os autores dos livros didáticos adotaram para a elaboração do material a ser analisado, além de verificar se o livro didático, ao abordar os fenômenos sibilantes, considera a heterogeneidade da língua espanhola. Esperava-se que o livro didático, ao abordar tais fenômenos, o fizesse a partir de uma concepção de língua heterogênea, refletindo, como exposto por Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 101), o fato de a língua ser dotada de “heterogeneidade sistemática”, o que permite a identificação e demarcação de diferenças sociais na comunidade, constituindo como parte da competência linguística dos indivíduos o domínio de estruturas heterogêneas.

O segundo objetivo específico foi averiguar se o livro didático explica o uso dos fenômenos linguísticos *ceceo*, *seseo* e *distinção*, considerando a noção de normas-padrão e não-padrão a partir das diversas variedades da língua espanhola. Assim, esperava-se que o livro didático explorasse, nas seções de análise linguística, a norma-padrão prescrita pela RAE, deixando de lado a norma considerada não-padrão desses fonemas sibilantes, não abordando, assim, as possibilidades diversas de variação dos fonemas estudados, dessa forma, dificultando, para o aluno, o reconhecimento de diferentes variedades linguísticas, pois, para Faraco (2008, p. 34), de forma genérica, o conceito de norma é “cada um dos diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema”. Nesse sentido, a partir de um ponto de vista comunicativo, o usuário da língua deve considerar as normas linguísticas dos grupos sociais de cada comunidade de fala. Essas normas apresentam características identitárias por se vincularem a certos valores

socioculturais, mas também se mesclam e se influenciam mutuamente, ou seja, são mesclados ou hibridizados.

O terceiro objetivo específico foi examinar se os autores consideram os condicionamentos linguísticos (*posição do fonema na palavra e tonicidade lexical*) nos exercícios de percepção, repetição e produção dos fonemas relacionados aos fenômenos do *seseo*, *ceceo* e *distinção*. Logo, sugeriu-se que o livro didático pudesse explicitar casos concretos de variação linguística dos fenômenos sibilantes *seseo*, *ceceo* e *distinção*, mas deixando de lado as motivações linguísticas na escolha entre elas, pois reconhece-se que diferentes fatores afetam a opção do falante, tanto de ordem interna ou estrutural como de ordem externa e social, segundo Labov (2008[1972]). Por conseguinte Ferreira, Pontes e Moreira (2019), ao analisarem a abordagem da variação linguística no tocante aos condicionantes em coleções aprovadas pelo PNLD, apontaram pouca atenção para eles, quando se trata de variação linguística.

O quarto objetivo específico foi identificar se os livros didáticos, ao tratar dos fenômenos de *ceceo*, *seseo* e *distinção*, consideram os condicionamentos extralinguísticos (*sexo e idade*) e os diversos contextos de uso das diversas variedades diatópicas do Espanhol ou restringem o *ceceo* à Espanha e o *seseo* como fenômeno exclusivo da América Hispânica. Por consequência desse objetivo, esperava-se verificar que o material didático não os considerasse a partir dos diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do Espanhol ou que restringisse o *ceceo* à Espanha e o *seseo* como fenômeno exclusivo da América Hispânica. Porém, trabalhos como o de Lapesa (1985) demonstra que o *ceceo* também pode ser encontrado em diversas partes do continente americano, como em pequenas ilhas de El Salvador, Honduras e Nicarágua, na costa da Venezuela, em poucas zonas da Colômbia, em Chipas (México), Porto rico, regiões rurais da Argentina e na zona Centro-oeste de Cuba. No entanto, o estudo de Nobre e Pontes (2018), ao analisar a variação linguística em LD's de língua espanhola do PNLD de 2014, conclui que as variedades hispano-americanas são consideradas "homogêneas", sendo apresentadas em um único bloco denominado "espanhol da América".

Por último, nosso quinto objetivo específico foi verificar se os livros didáticos apresentam atividades específicas (auditivas e orais), a partir de gêneros orais de diversas variedades da língua espanhola, voltadas para a percepção e

diferenciação dos fenômenos em estudo, já que a relevância dessas atividades está diretamente relacionada com o interesse dos estudantes, no que diz respeito aos conteúdos e processos reflexivos abordados por elas, segundo Nunan (1999).

Segundo informe do Instituto Cervantes (2020), o Espanhol é falado, atualmente, por 585 milhões de pessoas em todo o planeta e já é a segunda língua do mundo em número de falantes nativos, além de ser, também, o segundo idioma de comunicação internacional e o terceiro mais usado na internet. Todos esses dados demonstram a grande importância e disseminação dessa língua ao redor do globo. Esse fato faz com que o governo espanhol, através do Instituto Cervantes, incentive o estudo do Espanhol por falantes estrangeiros, com isso, a elaboração de materiais didáticos, visando ao ensino de tal língua, só aumentou ao longo da última década. Por este motivo é que se escolheu, para servir de *corpus* desse estudo, os LD de ELE, para a identificação do fenômeno já mencionado, pois, pretendem-se identificar a qualidade de tais materiais didáticos, no que diz respeito à abordagem da variação linguística visando ao ensino da língua espanhola para falantes não nativos de Espanhol, como acontece no sistema educacional brasileiro (em seus vários níveis).

No Brasil, já existiu uma regulamentação, por meio da lei Nº 11.161 de 2005, que garantia a oferta do ensino de língua espanhola nas escolas públicas e privadas, contudo, a “lei do Espanhol”, como era conhecida, foi revogada no ano de 2017 para a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Percebeu-se que, nos anos em que vigorou a “lei do Espanhol”, a produção de MD, em especial de LD, para o ensino de Espanhol, teve um aumento considerável, conforme documentam os estudos de Guimarães e Freitas (2018).

Concordante com este aumento, além da expansão da produção de livros didáticos, houve, também, um aumento nas pesquisas que se ocuparam em analisar tais livros, desde uma perspectiva sociolinguística. São exemplos de investigação na área de análise da variação linguística de livros didáticos de língua espanhola Buguel (1998), Kraviski (2007), Nazarko (2009), Pigatto (2012), Araújo, Oliveira e Pontes (2017), Brasil e Pontes (2017), França e Massirer (2017) e Nobre e Pontes (2018). Tais autores concluíram que os LD tendem a dar pouca importância à variação linguística e à heterogeneidade do idioma Espanhol.

A partir da análise desses trabalhos, percebeu-se que esses estudos apenas identificam como a variação linguística é tratada (ou não) nos materiais

didáticos voltados para o ensino de Espanhol como língua estrangeira e, quando muito, sugerem que os autores devem ter uma mirada mais ampla para os fenômenos de variação e trabalhá-los mais em seus livros. Foi então que se percebeu uma lacuna deixada por esses estudos, no que concerne a uma solução mais prática.

A disparidade entre o volume de estudos descritivos que se ocupam em analisar a variação linguística desses fenômenos sibilantes e a transposição didática² das colaborações dessas investigações aplicadas ao ensino de língua estrangeira, fez com que houvesse um olhar mais direcionado para este tema, por parte deste estudo. Ao realizarmos uma breve consulta na plataforma Dialnet, um dos maiores portais bibliográficos de artigos hispânicos do mundo, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), percebemos a ausência de trabalhos que tenham proposto uma análise da abordagem de tais fenômenos em materiais ou livros didáticos, a partir de uma perspectiva sociolinguística, bem como notamos a escassez de propostas didáticas para o ensino do *seseo*, *ceceo* e *distinção*.

Os estudos variacionistas baseiam-se, exatamente, na característica flexível da língua, apropriando-se das possibilidades diversas de produção dos recursos linguísticos. Dessa forma, sendo a variação linguística um fenômeno inerente a todas as línguas e considerando que os livros didáticos são de grande importância às práticas escolares para fins de aprendizagem, a hipótese básica deste estudo é que o livro didático de língua espanhola deve abordar, ainda que parcialmente, fenômenos de *ceceo*, *seseo* e *distinção*, explicitar casos pontuais de variação linguística, atrelando o *ceceo* à Espanha e o *seseo* à América Hispânica, mas desconsidere as motivações linguísticas e extralinguísticas no uso desses fenômenos. Seria oportuno que o LD propiciasse situações didáticas que colaborem para a compreensão dos diferentes contextos de uso destes fenômenos nas suas diferentes dimensões, sendo estas sociais e linguísticas.

Por conseguinte, os ganhos advindos desta pesquisa também se encontram no âmbito dos estudos sociolinguísticos, visto que se propõe um modelo

² Segundo Almeida (2011, pp. 47-48), a transposição do conhecimento científico para o conhecimento escolar, inicia primeiro com a definição da parte que será prioridade absorver. Depois, faz-se um apanhado da totalidade do conteúdo científico a fim de mostrar a sua amplitude. Essa visão mais ampla precisa ser, no mínimo, projetada para que o aluno perceba que o horizonte é bem mais distante, mas que será, aos poucos, apropriado por ele. No momento dessa definição, que é o recorte a ser dado pelo professor, extrai-se um objeto, uma prioridade, um enfoque.

de análise consoante às novas tendências de estudo da variação. Tal estudo, não só contribui no desenvolvimento e produção de melhores materiais didáticos de ensino de ELE (assim como de outras línguas), mas, também, pode contribuir com o processo ensino-aprendizagem, no que se refere à abordagem dos fenômenos variáveis do Espanhol, principalmente, como é o foco dessa pesquisa, os fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*. De igual modo, colabora, significativamente, para a avaliação e elaboração do LD voltado para o ensino de uma língua estrangeira, pois demonstra a importância do ensino efetivo do conceito de heterogeneidade das línguas, como defende Labov (1972), assim como facilita que docentes e alunos entendam melhor a alternância dos fenômenos já citados e que desenvolvam, ainda mais, sua competência comunicativa. Espera-se que este estudo possibilite que outros dessa natureza possam ser replicados, considerando contextos de análise diferentes, e oportunizem novas possibilidades de análise da variação.

Assim, enxerga-se na abordagem sociolinguística de ensino dos fenômenos sibilantes uma opção didática oportuna dentro do universo de ensino de ELE, pois permite ao discente e ao professor refletir minimamente sobre os diferentes aspectos socioculturais que envolvem a interação comunicativa, conforme orienta o estudo de Silva-Corvalán (2001).

É importante salientar, ainda, que o não conhecimento das particularidades da língua espanhola, como, por exemplo, o desconhecimento da utilização e os motivos pelos quais o falante prefere o *ceceo* ao *seseo*, pode gerar dificuldades para os alunos estrangeiros entenderem, principalmente, os contextos dessas variantes. Desse modo, o presente trabalho também se apresenta como fonte de subsídios para a elaboração de gramáticas pedagógicas e unidades/livros didáticos que ajudem os docentes da área a se atualizar e, conseqüentemente, abordar o tema, considerando os contextos de variação.

A partir do explicitado, tornou-se inquietante o desejo de investigar como são abordados os fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*, nos livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira (*Vente e Pasaporte*), pois, ao constatar-se a complexidade que permeia tais formas em língua espanhola, torna-se incoerente suprimir toda esta realidade linguística aos alunos aprendizes de ELE, visto que a visão de língua, a qual se assume, como língua heterogênea que mantém relação

direta com o seu entorno social, conduz a uma reflexão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem de línguas, fazendo-se oportuno suscitar o desenvolvimento de uma competência pragmática³ no aluno aprendiz de língua estrangeira (LE) e em consonância com Coracini (2001), entende-se o livro didático como peça chave nas práticas escolares para fins de aprendizagem. Contudo, também é de entendimento deste estudo que o LD não é um manual de dialetologia que apresenta todos os conhecimentos filológicos de uma língua (neste caso, o Espanhol) e nem todas as características linguísticas regionais, há uma limitação. Por isso, entende-se que o espaço do LD é limitado e pode ser adaptável, ou seja, é passível de adequações, além disso, esse MD não é mais (e já deixou de ser há muitos anos) a única fonte de *input*, no processo ensino-aprendizagem para os alunos de língua estrangeira, pois, com o avanço da tecnologia e a “facilidade” de acesso à internet, tais aprendizes têm contato com outras plataformas de ensino e *input* linguístico, como o conjunto de plataformas digitais e redes sociais: Instagram, YouTube, Spotify, Facebook, Telegram, Tandem, etc.

A partir do objetivo de analisar a abordagem dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção* em livros didáticos de Espanhol (*Vente e Pasaporte*), fez-se necessário seguir diferentes caminhos a respeito dos conceitos teóricos, os quais se assumiu nesta pesquisa e que deram suporte para atingir o objetivo principal desta investigação. Esta dissertação está dividida em seis capítulos, incluindo a presente contextualização de pesquisa, a saber: 2. Os fenômenos sibilantes *seseo*, *ceceo* e *distinção* entre /s/ e /θ/; 3. A variação linguística e o livro didático; 4. Metodologia; 5. Análise e discussão de resultados e, por fim, apresentar-se-á a conclusão.

³ Ao usar o termo competência pragmática, o MCER (2021), refere-se ao uso em si da língua na construção do texto. A competência pragmática refere-se, principalmente, ao conhecimento que possui o usuário ou aprendiz dos princípios segundo os quais as mensagens se organizam/estruturam/ordenam, utilizam-se para realizar funções comunicativas e sequenciam-se segundo esquemas de interação e transação.

2 OS FENÔMENOS SIBILANTES SESEO, CECEO E DISTINÇÃO ENTRE /S/ E /θ/

Na língua castelhana, são produzidos alguns determinados fenômenos que afetam principalmente a pronúncia. Quase todos se relacionam com uma (ou umas) determinada área geográfica do vasto campo em que se estende o idioma Espanhol. Um dos aspectos fônicos peculiares do Espanhol universal é representado pelo fenômeno do *seseo*, *ceceo* e da *distinção* fonológica, sobre os quais se dispõe um grande número de referências bibliográficas.

O *seseo* e o *ceceo* têm sido objeto de grande atenção por parte de dialetólogos e historiadores da língua, embora autores como Abad Nebot (1982) já reivindicassem sua importância para a linguística geral há bastante tempo.

No que se refere à origem de tais fenômenos, pode-se dizer que o *seseo* é o resultado evolutivo, que teve início na Andaluzia, das quatro sibilantes medievais. No Espanhol medieval, segundo Ariza (2016), existiam quatro fonemas sibilantes: dois fricativos e alveolares, dos quais um era surdo /š/ e o outro sonoro /ž/; e dois africados dentais, surdo /š/ e sonoro /ž/, respectivamente. Portanto, onde antes existiam quatro fonemas, agora só existem dois (zonas de distinção fonológica entre /s/ e /θ/) ou um (áreas de *seseo* o *ceceo*).

O sistema fonológico que existia na Idade Média evoluiu de duas formas distintas, porém, ambas tendiam à simplificação. Refere-se, nessa questão, à evolução castelhana, por um lado, e à andaluza, por outro. Nas duas, aconteceram os fenômenos de fricção e de dessonorização, porém, enquanto, na evolução castelhana, produziu-se a redução das quatro sibilantes iniciais em duas (esse /s/ e zê /θ/), no desenvolvimento andaluz, apenas permaneceu um fonema que, inicialmente, foi /s/ e, posteriormente, transformou-se em /θ/. Esta unidade fonológica que chegou à Andaluzia teve duas realizações diferentes:

- a) de timbre *siseante*, similar às duas variedades de /s/ andaluz;
- b) de timbre *ciceante* que se corresponde com o som interdental.

Com o tempo, essas duas variantes fônicas adquiriram relevância fonológica e fizeram-se congêneres de suas irmãs castelhanas /s/ e /θ/. Esta complexa situação fonética explica o difícil panorama que, na atualidade, encontra-se, por exemplo, no sul peninsular, onde coexistem áreas de *seseo* e *ceceo* e distinção, segundo afirma Lapesa (1957).

Sobre tal situação, é preciso destacar uma reflexão feita por Corral e Wiedemann (1995, p. 112):

[...] em qualquer caso, convêm levar em consideração que, no que se refere aos fenômenos que aqui são tratados, a situação andaluza é filha do sistema fonológico do espanhol medieval. Por tanto, seseo e ceceo não são mais do que os estados finais aos que chegaram na Andaluzia as quatro sibilantes medievais. Não são, por conseguinte, resultado da confusão – neutralização – do esse e zê castelhanas. Do mesmo modo, a distinção fonológica andaluza não é prolongação da castelhana; uma e outra se manifestam de distinta maneira. Nem o esse nem o zê andaluzes são iguais aos castelhanos; suas articulações não são coincidentes (CORRAL; WIEDEMANN, 1995, p. 112, tradução nossa).⁴

Desse modo, o seseo e o ceceo são fenômenos próprios da Andaluzia, desde seus primórdios e nunca resultado de um caso de substituição o de alteração de modismos vindo de fora, como afirma Frago (1993). Contudo, atualmente, o seseo é o subsistema próprio das variantes maioritárias do mundo hispano falante mais inovador, segundo afirmam RAE e ASALE (2011), já que é a variedade predominante em parte da Andaluzia, ilhas Canárias y quase toda Hispano América. Porém, dentro dessa conjuntura, também se encontra o fenômeno do ceceo, caracterizado pela articulação de [θ] em todas as situações em que a distinção registra [θ] ou [s]. Trata-se, pois, do uso sistemático do som [θ] que vem a ser o contrário do seu fenômeno “irmão” seseo. Já o fenômeno distinguidor, em contrapartida, mais conservador e minoritário, é próprio do centro e norte da Espanha e caracteriza-se pela alternância, nas situações cabíveis, entre [θ] (com a consoantes z e c quando acompanhado de e e i e [s] (em todas as situações em que a consoante s é empregada).

No entanto, apesar da grande extensão e prestígio da forma seseo no mundo hispânico, a situação varia quando se observam as fronteiras espanholas, já que, ao menos no que concerne ao Espanhol europeu peninsular, a realização tradicionalmente normativa e prestigiosa tem sido a distinção, enquanto o seseo e, especialmente, o ceceo gozam de menor consideração social, sendo associados, inclusive, a baixo conhecimento escolar formal. Atualmente, não parece que a percepção mudou, pois resultados de estudos mais recentes⁵ em cidades, por

⁴ [...] en cualquier caso, conviene tener en cuenta que, en lo que se refiere a los fenómenos que aquí se tratan, la situación andaluza es hija del sistema fonológico del español medieval. Por tanto, seseo y ceceo no son más que los estados finales a los que han llegado en Andalucía las cuatro sibilantes medievales. No son, por consiguiente, resultado de la confusión - neutralización - de ese y zeta castellanas. Del mismo modo, la distinción fonológica andaluza no es prolongación de la castellana; una y otra se manifiestan de distinta manera. Ni la ese ni la zeta andaluzas son iguales a las castellanas; sus articulaciones no son coincidentes (CORRAL; WIEDEMANN, 1995, p. 112).

⁵ Villena (1997), Miya Corral e García Wiedemann (1995), Moya Corral e Sosinski (2015) e Santana (2016 e 2019).

exemplo, andaluzas, demonstram que os falantes cultos preferem a distinção às variedades andaluzas vernáculas.

Com base nesse complexo contexto de desenvolvimento, nas linhas que seguem, analisar-se-á, de forma pormenorizada, cada um dos fenômenos que são objetos de estudo neste trabalho de investigação. A seguir, serão apresentadas as duas subseções nomeadas em: uma perspectiva diacrônica e uma perspectiva sincrônica.

2.1 Uma perspectiva diacrônica

Sobre os fenômenos seseo e ceceo é conveniente fazer referência a dados e circunstâncias que, no âmbito da gramática histórica, esclarecem, justificam e podem oferecer reflexões de utilidade à Sociolinguística aplicada, pensando principalmente, na didática do Espanhol, sobretudo dirigida a alunos estrangeiros.

O Espanhol medieval dispunha, segundo Saussou (1983), de três pares de consoantes sibilantes (como viu-se brevemente no início deste capítulo):

- a) /s/ surda (grafema ss) - /z/ sonora (grafema s);
- b) /ts/ surda (grafema c e ç) - /dz/ sonora (grafema z);
- c) /ʃ/ surda (grafema x) - /ʒ/ sonora (grafema j).

Segundo Menéndez Pidal (1962b), esses pares se mantiveram até o século XVI.

Os fonemas do Espanhol antigo, o surdo /ts/ e o sonoro /dz/, cujas realizações eram, segundo afirma Menéndez Pidal (1962b), provavelmente dorso alveolares ou dorso dentais, são resultado dos grupos latinos /t/ + yod.

Já no século XII, segundo afirma Ariza (1995), ocorrem duas mudanças importantes:

- a) O ensurdecimento de /z/ que produz um único fonema ápticoalveolar fricativo surdo /s/;
- b) Ocorrem as transformações de /ts/ e /dz/ na atual /θ/ e de /ʃ/ e /ʒ/ em /x/ do Espanhol moderno, representados na escrita pelos grafemas *g* e *j*.
{gente, jamón}

A observação do tema proposto leva este estudo a centrar-se apenas no processo de mudança fonética e fonológica dos dois primeiros pares. A oposição entre

/ʃ/ e /z/ foi mencionada porque apresenta um fator comum com as demais: a perda da distinção entre surda e sonora, devido ao reduzido rendimento funcional dos escassos pares mínimos em que se manifestava.

Essa perda de distinção, segundo afirma Ariza (1995), tem origem documentável desde a segunda metade do século XIV, pelo menos no que se refere ao /z/, de modo que o par /s/-/z/, como se demonstrou acima, reduz-se ao apicoalveolar fricativo surdo /s/.

Frago (1981) explica que não há dúvidas de que o ensurdecimento de /dz/ é posterior. O autor aponta casos ilustrativos a partir de meados do século XV, em documentos reais de Sevilha, Valladolid e outras zonas, que já no século XV são abundantes, ainda que a conservação das sonoras em Toledo seja evidente.

Após a rejeição das teses de Jungemann (1955) e Martinet (1974), que viam no substrato vasco a motivação de tal fenômeno, Alarcos (1988) opina que essa tendência, provavelmente, deva-se à influência do castelhano, e é motivada, principalmente, pelo escasso rendimento funcional da oposição *surda-sonora*.

Um fato fonético paralelo e diretamente relacionado é o de “fricatização” de /ts/ e /dz/, detectado por Lapesa (1985) em algumas zonas de Sevilha e costa atlântica da Andaluzia e, anteriormente, em um documento de Sanlúcar de 1419, no qual o termo *diezmo* aparece escrito *diesmo*, com uma troca entre /dz/ e /z/ fricativa. Alonso (1947) revela que, já no final do século XV, havia muita confusão tanto entre /ts/ e /s/ como entre /dz/ e /z/, com perda em ambos os casos do elemento oclusivo e troca de africadas por fricativas.

Este fenômeno de relaxamento articulatorio, além de ser explicado pelas motivações sistemáticas apresentadas por Ariza (1995), deve-se, também, e principalmente, ao efeito do *continuum* da cadeia sonora. No Espanhol (junto com outras línguas como o francês, o catalão e o português), ainda segundo Ariza (1995), são produzidas “fricatizações”, seguidas de mudanças fonéticas e fonológicas que pressupõem uma antiga tradição da língua falada, condição obviamente indispensável para que essas mudanças se produzam.

Segundo Saussol (1983), há, nas mudanças fonéticas e fonológicas e nas “fricatizações”, a atuação da *lei do menor esforço*⁶, pela qual se chega a uma

⁶ Segundo Labov (2006), tal princípio ocorre quando, sob influências de alguns fatores, reduz-se a informação fonética que se expressa aos destinatários, às vezes, até o extremo de que não seja possível o entendimento por tal parte.

economia de elementos nas falas coloquiais espontâneas, sem que as reduções efetuadas impeçam obter os mesmos resultados comunicativos; em qualquer caso, nessas realizações, podem ser observadas a ausência de características expressivas das falas de maior prestígio ou mais respeitosas às normas preestabelecidas.

Onde mais claramente essa lei opera é na fonética/fonologia, porém, conforme Lorenzo (1999), não nas outras partes da gramática. No caso dos fonemas em estudo nesta pesquisa, especificamente, nos seus fonemas originários, não cabe dúvidas de que a energia articulatória das africadas /ts/ e /dz/ é superior à das correspondentes fricativas, por motivo da eliminação do elemento oclusivo nas africadas medievais do Espanhol.

Com a perda do elemento oclusivo, na fase de “fricatização”, as africadas dentoalveolares /ts/ e /dz/ chegam às *alveolares pré-dorsais* convexas, respectivamente /ʃ/ surda e /z̺/ sonora, detectadas em Sevilha. Porém, a coexistência de ambas apicoalveolares /s/ e /z/ provocava a instabilidade das oposições, por motivo da analogia articulatória entre elas. Por este motivo, uma vez unificadas as dentais pré-dorsais na surda convexa /ʃ/, produziu-se um adiantamento que acabaria por gerar o atual fonema fricativo interdental surdo /θ/ do castelhano, depois de uma longa gestação que se estendia desde o final do século XV, como afirma Frago (1985), até a sua geração na primeira metade do século XVII.

No que se refere a Andaluzia, desde meados do século XVI, a confusão entre /ʃ/ - /z̺/ e /s/ - /z/ - que, segundo Saussol (2001), é considerada como a primeira fase do seseo atual, coincidindo com o castelhano – faz-se presente em exemplos que chegam a “povoar” a expressão literária dos autores do século XVII, como é o caso de F. Godínez, que escreve, no seu momento, *consiencia*, hoje, em Espanhol, “conciencia”, e *aucencia*, hoje, em Espanhol, “ausencia”. A segunda fase está caracterizada pela confluência, já no final do século XVI, da apical /s/ na dental pré-dorsal /ʃ/, enquanto, da mesma forma, /z/ se transforma em /z̺/ .

Ainda há, segundo Saussol (2001), uma terceira fase da formação do atual seseo – ceceo com a difusão, no Sul, do ensurdecimento; dessa forma, uma vez desaparecidas as sonoras /z/ e /dz/, que em castelhano deram o resultado do atual apicoalveolar fricativo surdo /s/, em oposição ao interdental /θ/, na Andaluzia permanece como único resultado o atual fonema /ʃ/ pré-dorsal, fricativo, surdo que se duplica depois em soluções [ʃ] pré-dorsal, e a mais reduzida na [θ̺] . Das soluções, [ʃ] será a que mais irá se difundir com uma extensão de dimensões mais

consideráveis, pois se impõe nas falas de Canarias e na maior parte da América hispânica.

É importante esclarecer que a terminologia que comumente é usada, *seseo* e *ceceo*, utilizada, também, neste trabalho, para descrever o fenômeno atual, é moderna. Convém, portanto recordar que, no século XVI, usava-se o nome de *ceceo* à confluência de /ts/ e /s/ na *alveolar pré-dorsal* /ʃ/, e com *zeceo* se aludia ao outro resultado de /dz/ - /z/ em /z̄/, como afirma Alarcos (1950).

Posteriormente, ao produzirem-se as falas andaluzas⁷ a duplicação de /ʃ/ em suas variantes [θ] e [ʃ], atualmente, chama-se *seseo* ao fenômeno em que os falantes realizam somente /ʃ/ estridente, com timbre *seseante*, ali onde em castelhano se distingue /s/ e /θ/ (como em /mása/ *masa* - /máθa/ *maza*), e recorre-se ao termo *ceceo* se os falantes usam apenas [θ], com timbre *ceceante*, inclusive nos casos que em castelhano aparece com clareza a distinção entre /s/ e /θ/, como sinalizado anteriormente.

De modo que, com a denominação atual *seseo-ceceo*, refere-se a duas denominações de um único tronco: o *ceceo histórico*, documentado no século XVI e identificável na pré-dorsoalveolar /ʃ/, cujo alofone mais estendido ([ʃ] pré-dorsoalveolar) caracteriza significativamente o atual *seseo* hispano-americano.

Nesta seção, acabou-se de apresentar a origem e o processo evolutivo do *seseo* e *ceceo* ao longo do tempo, agora, na seguinte seção, far-se-á uma abordagem a partir de um recorte mais atual desses fenômenos e seus fonemas relacionados, apresentando uma perspectiva sincrônica dos fenômenos em estudo nesta pesquisa.

2.2 Uma perspectiva sincrônica

Depois da classificação de Alarcos (1950), até o momento considerada como definitiva, no inventário fonológico do Espanhol atual aparecem 19 consoantes, entre as que figuram, na série dos fonemas fricativos surdos, /s/ linguoalveolar, representado na escrita pelo grafema *s*, e /θ/ interdental, representado pelos grafemas *c* e *z*. O rendimento funcional da oposição /s/ e /θ/ é bastante alto, dado que aparece em um elevado número de pares mínimos do tipo, em Espanhol, /brasa/ *brasa* -

⁷ Hablas andaluzas.

/bráθa/ *braza*, que colocam de manifesto o caráter distintivo de ambos fonemas, como será evidenciado a seguir.

Porém esta distinção entre /s/ e /θ/ é evidenciada, principalmente, na língua realizada oral e escrita de boa parte da Espanha, já que são numerosas as regiões de uma e outra parte do Atlântico onde, com maior ou menor grau de incidência, ambos fonemas castelhanos confluem em /ʃ/ pré-dorsal, representado na escrita pelos grafemas normativos s, c e z. Seu timbre e efeito acústico são semelhantes à /s/ apicoalveolar do castelhano. No símbolo /ʃ/ se uniram as variantes alofônicas ibéricas e americanas, às que serão referidas mais adiante.

Estas zonas consideram-se centros de seseo, e sua localização geográfica, segundo afirma Navarro Tomás (1961), centra-se em grande parte da Andaluzia: no sul de Huelva, em Sevilha – capital e região do norte da província -, no sul de Córdoba, em amplas zonas de Jaén e Granada, em Málaga, além dos centros urbanos de Cartagena e da zona sul da província de Alicante. Aparecem, ainda, manifestações de seseo em Extremadura e nas classes populares da Galicia, Vascongadas, Catalunha e Mallorca, porém, nesta última região, abertamente reconhecido com um “vulgarismo”. A estas regiões devem-se adicionar Canarias e os países hispano-americanos.

Ainda segundo Navarro Tomás (1961), as falas das regiões sinalizadas se caracterizam, como foi possível notar, pela presença de /ʃ/. Seu alofone mais estendido na Espanha é o [ʃ] pré-dorsal, ainda que tanto na Andaluzia como na América se registrem outras possibilidades. Sobre isso, Quillis (1993) afirma que o mais comum nos países hispano-americanos é o *alveolar pré-dorsal*, enquanto o *coronal* e o *predorsodental* são os menos difundidos.

Vale salientar que esta /ʃ/, com suas variantes alofônicas, confluem a realização de /s/ e /θ/, fonema este inexistente nas numerosas zonas de seseo. Assim, a transcrição fonológica de termos como /saθón/ *sazón*, nas regiões mencionadas se realiza como /sasón/ ou, caso se prefira, /ʃaʃón/, pois no inventário fonológico dos fonemas operantes em suas falas, /ʃ/ ocupa o posto das unidades /s/ e /θ/ castelhanas y, por tanto, assume o posto de fonema. Sobre o tema, Quillis (1993, p. 284) descreve a sua articulação:

Esta realização pré-dorsal /ʃ/ se realiza com o ápice da língua apoiada contra os incisivos inferiores e dois estreitamentos do pré-dorso lingual: um contra os alvéolos e outro contra os incisivos superiores. Se predomina a constrição alveolar, o som resultante é *estridente*, ou seja, de timbre semelhante a [s] (do castelhano), enquanto que se predomina a constrição dental, o som

resultante é “mate”, ou seja, de timbre semelhante a [θ] (do castelhano). Daí que na Andaluzia existam zonas de ceceo (Huelva, Cádiz, Málaga), enquanto que outras sejam de seseo (Córdoba, Sevilha) (QUILIS, 1993, p. 284, tradução nossa).⁸

Outro caso relacionado a essa questão, devido a sua coincidência espacial com ele, é o que diz respeito aos fonemas palatais sonoros do Espanhol: a lateral /ʎ/, representando o dígrafo *ll* em, por ejemplo. /ʎúbia/ *lluvia*, em oposição com /j/ fricativo, grafema *y*, como em /májo/ *mayo*. A oposição entre ambos se baseia nas características lateral/fricativo e manifesta-se, com escasso rendimento funcional, em mais de trinta pares mínimos, como /pólo/ *pollo* - /pójo- *poyo*.

Referente a tal oposição, destaca-se que desapareceu nas regiões caracterizadas pelo *yeísmo*, provavelmente também de origem do andaluz, documentado entre os moçárabes a partir do ano 982 e no reino de Toledo desde o final do século XVI. Trata-se de mais uma redução fônica, que aparece nas mesmas zonas sinalizadas anteriormente em relação ao seseo, ainda que as superando, pois se localiza também nas de ceceo e outras. Nelas, a transcrição fonológica do segmento /ja luébe/ *ya llueve*, é /ja juébe/, com exclusão, no inventário dos fonemas que usam os falantes destas zonas, de /ʎ/, que confluem no fricativo palatal, também sonoro, /j/, como afirma Lapesa (1985).

Este fenômeno incide no plano fonológico, principalmente se for observado que entre os hispano-falantes yeístas, tanto ibéricos como canários e americanos (na maioria os que realizam a distinção /j/-/ʎ/), apenas permanece a recordação de /ʎ/, avivado por sua representante gráfica: o dígrafo *ll*. Tal expansão adquire maior consistência com o transcurso do tempo, até o ponto de que é pouco frequente hoje encontrar informantes que contem com /ʎ/ em sua fala espontânea. Assim é que nas regiões caracterizadas pelo seseo-ceceo e o yeísmo, o inventário dos fonemas castelhanos se reduz de 19 a 17 unidades, por motivo da ausência de /θ/ (ou de /s/ no caso do ceceo) e de /ʎ/ respectivamente.

Como considerado em relação com o yeísmo, o fenômeno do seseo no mundo de fala espanhola está mais estendido que a distinção entre /s/ e /θ/, operante

⁸ Esta realización predorsal /s̺/ se realiza con el ápice de la lengua apoyado contra los incisivos inferiores y dos estrechamientos del predorso lingual: uno contra los alvéolos y otro contra los incisivos superiores. Si predomina la constricción alveolar, el sonido resultante es «estridente», es decir, de timbre semejante a [s] [del castellano], mientras que, si predomina la constricción dental, el sonido resultante es «mate», es decir, de timbre semejante a [θ] [del castellano]. De ahí que en Andalucía haya zonas de ceceo (Huelva, Cádiz, Málaga), mientras que otras sean de seseo (Córdoba, Sevilla).

sobre todo o Espanhol “exemplar” ibérico. Esta circunstância incide inevitavelmente nas estratégias a serem desenvolvidas no âmbito da Linguística, principalmente em relação a uma didática científica do Espanhol para alunos estrangeiros.

Sobre a distinção, tal fenômeno faz parte de uma das estruturas que se está analisando neste estudo (seseo, ceceo e distinção). A descrição de cada uma delas exige levar em consideração as outras.

Como é sabido e já mencionado, os fonemas /s/ e /θ/ distribuem-se de maneira irregular no discurso. Quando tais fonemas têm seu uso diferenciado, entende-se, assim, que o fenômeno que vigora é a distinção. Dessa forma, o desenvolvimento linguístico do falante segue às normas que estabelece a etimologia, ou seja, as do Espanhol estandar. Portanto, um falante será distinguidor quando articule o fonema /s/ → [s] e /θ/ → [θ].

Retomando o fenômeno seseo, convém salientar que tal termo refere-se à língua exclusivamente realizada oralmente e que, nas regiões de sua competência, costuma-se considerar não somente como um fato de *uso*, mas também de *norma/sistema*, sem que em situações comunicativas naturais se perceba como discriminador de classe social ou de nível cultural.

Tal característica não pode referir-se, de nenhuma forma, à língua escrita, pois a “aceitável” ortografia do Espanhol universal contemporâneo, consolidada pela impressão a partir das reformas aparecidas no prólogo do *Diccionario de Autoridades* da *Real Academia Espanhola*, publicado originalmente em 1726, não “permite. Assim, escrever em zonas de seseo ou de ceceo, para dar dois exemplos entre vários, **sena com Asusena* ou **zale com zu zocía*, respectivamente, no lugar de *cena com Azucena* e *sale com su socía*, é julgado como falta ortográfica gravíssima; a mesma situação acontece no âmbito do yeísmo, a escrita de *llano* como **yano*; erros devidos a normais interferências negativas da fala, ainda que sejam repetidamente condenados e corrigidos por professores de qualquer nível inicial (principalmente), seja ela de Lima ou de Granada, por exemplo.

O ceceo contemporâneo apresenta uma “aparência” muito diferente. Hoje ele é caracterizado como a redução de /s/ e /θ/ do castelhano a uma única consoante [ʃ] (grafema normativo s, c e z), que se articula de modo análogo, ou muito próximo, às realizações do fonema ápico-interdental, fricativo, surdo /θ/. Em sua articulação se produz uma constrição entre o pré-dorso lingual e os incisivos, onde o ápice da língua fica na base dos incisivos inferiores.

No território espanhol, como afirma Alvar (1996), é possível encontrar tal fenômeno no litoral andaluz, desde Ayamonte até Almería, na província de Cádiz, em boa parte de Sevilha, Málaga e Granada (Oeste e Sul) e em alguma parte de Jaén, Sul de Almería e em Gaudix, Zújar e Baza.

Lapesa (1985), ao discorrer sobre o fenômeno *ceceo* na América, afirma que tal fenômeno é bem menos estendido ali que na Espanha. Segundo o autor, é possível encontrar o *ceceo* em pequenas ilhas de El Salvador, Honduras e Nicarágua, na costa da Venezuela, em poucas zonas da Colômbia, em Chipas (México), Porto rico, regiões rurais da Argentina e na zona Centro-oeste de Cuba. Porém, as realizações *ceceantes* nesses lugares, com frequência, alternam-se com as realizações *seseantes*, inclusive nos mesmos sujeitos, como complementa Alcina-Blecua (1975).

O aspecto diverso do *ceceo* não se baseia apenas em sua extensão menor quando em contraste com o *seseo*, mas também em conotações que dizem respeito à Sociolinguística. Quase todos os teóricos que se debruçaram sobre esse tema, desde Menéndez Pidal (1962a), Alvar (1972) até Lapesa (1985), entre outros, estimam que o *ceceo* seja considerado “característica vulgar”, inclusive nos lugares onde ele é registrado; de modo que os falantes que pretendem parecer mais educados/cultos, preferem *sesear*, pois a consideração social do *seseo* é superior à do *ceceo*, segundo afirma Lapesa (1985).

O julgamento linguístico é algo que deve sempre estar em pauta nas discussões sobre usos linguísticos, inclusive, na sala de aula de ELE, pois é fator de suma importância para que os aprendizes percebam que não existe nenhuma variedade ou fenômeno da língua que seja melhor que outro e que, com isso, passem a ser mais cautelosos ao condenar ou aplaudir usos linguísticos que, quem sabe, poderão acabar sendo esquecidos ou impostos à coletividade. Dito fato é possível ser verificado no estudo de Saussol (2001; 2004) que trata da realização meridional e central de /-s/ em posição pós-nuclear ou implosiva na Andaluzia. Região essa que se mostra revolucionária da língua espanhola.

3 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O LIVRO DIDÁTICO DE ELE

Ao expor as características dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção* no capítulo anterior desta dissertação, notou-se que as motivações extralinguísticas para a escolha de uma forma frente a outra vão além dos condicionadores extralinguísticos mais comuns da Sociolinguística (escolaridade, nível socioeconômico, sexo/gênero e faixa etária) (COELHO *et al.*, 2015). Nesse sentido, a primeira seção do presente capítulo objetiva retomar os conceitos básicos da sociolinguística variacionista.

Em um segundo momento, a intenção será retomar as possíveis contribuições da Sociolinguística Educacional para o ensino da variação linguística nos livros didáticos, mais especificamente no que se refere ao ensino da variação da linguística em línguas estrangeiras. Logo, este capítulo está dividido em três seções intituladas: i) O surgimento da Sociolinguística e seus conceitos básicos, ii) A Sociolinguística Educacional e a variação linguística iii) A variação linguística no LD de ELE.

3.1 O surgimento da Sociolinguística e seus conceitos básicos

Em meados da década de 60 um grupo de linguistas retoma as discussões acerca da incidência de fatores sociais agindo sobre língua, e passa a contestar o caráter homogêneo da língua que, até então, era defendido pelo Estruturalismo e Gerativismo. Weinreich, Labov e Herzog (1968) (doravante WLH) percebiam a língua não mais como um sistema separado do aspecto social e voltado para a sua estrutura interna. Desta forma, a mudança linguística não poderia ser entendida fora da comunidade de fala e da estrutura social, tendo em vista que determinadas variações, na percepção desses estudiosos, passam, não só por pressões sociais e estilísticas, mas, também, por imposições internas ao sistema.

Contudo, esses linguistas levantaram algumas questões sobre como funcionava, realmente, a língua a partir de sua estrutura. A principal refere-se ao fato de que, para que ela funcionasse, deveria ser estruturada, porém, restava saber: como as pessoas são entendidas e se fazem entender enquanto a língua passa por períodos de menor sistematicidade (WLH, 2006 [1968]).

Das correntes anteriores, esses linguistas adotam o entendimento de língua como um sistema de regras, mas além das regras categóricas inerentes a esse sistema, também o constituem as regras variáveis, isto é, o sistema também é configurado e externo. Sendo assim, a língua passa a ser vista, nessa vertente, como um objeto de heterogeneidade estruturada e de variabilidade ordenada. A partir de então, surgem as bases da área da linguística que se preocupa em dar explicações ao processo de variação nas línguas naturais, isto é, a Sociolinguística, também conhecida como Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação Linguística (doravante TVL) (COELHO *et al.*, 2015).

As bases teóricas dessa nova corrente, podem ser encontradas nas duas obras que as alicerçam e as consolidam. São elas: *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*⁹, publicado em 1968 por WLH (2006), e *Padrões sociolinguísticos*¹⁰ (2008), publicado por Labov em 1972. Esse último autor, denominado como principal expoente da teoria sociolinguística, passa, então, a realizar vários estudos de cunho variacionista, entre eles, é inevitável mencionar o seu estudo pioneiro no ano de 1963 na ilha de Martha's Vineyard, em Massachussets (EUA).

Nesse estudo, o linguista sustentava que os ditongos /ay/ e /aw/ poderiam ser pronunciados de maneiras diferentes e que a motivação para a variação dessas duas formas estaria ligada, principalmente, a fatores de ordem extralinguística. Nos resultados obtidos, Labov demonstra, por exemplo, que a centralização na pronúncia desses ditongos estava condicionada não por fatores internos ao sistema, mas, sim, por fatores atrelados à identidade social dos falantes da ilha. De fato, os dados revelaram que os indivíduos propensos a essa centralização foram os descendentes de ingleses que se caracterizavam por manter suas tradições e eram avessos às inovações advindas com o crescimento do turismo.

A partir de então, Labov passa a inserir componentes sociais na análise linguística, abordando fatores que estão nas camadas externas da língua, como idade, sexo, escolaridade, a região do indivíduo, seu posicionamento na sociedade etc. Com

⁹ Empirical foundations for a theory of language change, 1968.

¹⁰ Sociolinguistic patterns, 1972.

esse estudo, o sociolinguista põe em evidência a influência sofrida, pela língua, pelos fatores externos a ela, bem como as motivações implicadas em sua mudança.

Com base no exposto, juntamente com a análise dos estudos na área da Sociolinguística, pode-se entender a variação linguística como a possibilidade de, em um mesmo contexto, duas formas linguísticas remeterem ao mesmo referente e com o mesmo valor representacional (LABOV, 1978).

Dentro da abordagem variacionista, que, como já expressado, tem como característica a heterogeneidade da língua e que, por consequência, carrega como inerente o conceito de variação, existe um conjunto de fatores que regulam a utilização da língua e quais estruturas serão escolhidas no momento da fala. Esses fatores, não raramente, costumam ser confundidos entre si e com outros conceitos semelhantes, pelos leigos nos estudos sobre a variação linguística, por este motivo, iniciar-se-á pela diferenciação entre *variável* e *variante*. Tomemos como exemplo a seguinte situação linguística: a utilização de *muy* e *mu(y)* na língua espanhola. Segundo COELHO et al. (2015), chama-se *variável* o lugar na língua (em suas estruturas internas) em que é possível localizar a variação de forma mais abstrata, ou seja, é o lugar onde se pode identificar duas (ou mais) formas que disputam para expressar o mesmo valor de verdade. A variável também pode ser chamada de *regra variável* e *variável dependente*. No exemplo apresentado, a variável presente é de caráter fonológico na realização, oral, do adverbio de quantidade *muy*. Por sua vez, as formas envolvidas no processo de variação, que estão em “disputa”, recebem o nome de *variantes*, contudo, também podem ser identificadas como *variante padrão* e *não padrão*. No exemplo inicial, são as estruturas *muy* e *mu(y)*.

Labov (1978), também, apresenta outro conceito, referente à variante, que chama de *valor referencial*. Esse conceito explana que as variantes devem ter um mesmo valor de verdade quando utilizadas em um mesmo contexto, para que, então, possam ser entendidas como variantes de uma mesma variável. Destaca-se a importância da contextualização para a compreensão do mesmo valor de verdade ou de valores diferentes.

Ainda sobre as variantes, torna-se importante destacar que, dentro de um caso de variação, tais formas recebem, inevitavelmente, um valor social diferente, ou seja, a comunidade de fala (conceito que ainda será explanado) atribui um valor que

geralmente pode ser “positivo” e “negativo” a elas. Assim dito, uma variante tem mais prestígio social quando comparada à sua “concorrente” que, no caso, é a opção estigmatizada. Em geral, a variante de mais prestígio é a que está adequada aos padrões normativos da língua e a de menos prestígio, na mesma comunidade, é a que se afasta do conceito de norma, segundo afirma López Morales (2015).

Como afirmado anteriormente, os falantes fazem suas escolhas, entre uma variante ou outra, regulados a partir da influência de um ou mais *grupos de fatores* que podem ser de ordem interna ou externa ao sistema linguístico, segundo Labov (2008[1972]). É com base nesse controle estrito de tais fatores que o linguista logra analisar qual ambiente permite, com mais probabilidade, a escolha entre as variantes em disputa. As motivações dividem-se em dois grandes agrupamentos, em função das relações com os aspectos *internos* (também conhecidos como *condicionantes linguísticos*) da língua, sejam eles, fonológicos, sintáticos, morfológicos etc. No outro lado da divisão, estão os aspectos *externos* (*condicionantes extralinguísticos*), ou seja, fatores de natureza social que, por consequência, fogem à estrutura da língua, como: sexo, idade, nível de instrução etc. Os condicionadores extralinguísticos sociais mais comuns nas pesquisas sociolinguísticas são grau de escolaridade, nível socioeconômico, sexo/gênero e faixa etária (COELHO *et al.*, 2015).

Nesta pesquisa, averiguar-se-á se o livro didático aborda os seguintes condicionamentos: *posição do fonema na palavra* e *tonicidade lexical* (de ordem interna ao sistema linguístico) e, com relação aos condicionamentos de ordem externa ao sistema, tinha-se o objetivo de verificar os fatores *sexo* e *idade*, a partir da análise dos textos auditivos expostos nos diálogos das coleções didáticas, contudo, devido à insuficiência de diversidade relacionada às variedades diatópicas do Espanhol presentes nesses diálogos, não foi possível desenvolver tal verificação, pois, como os diálogos são, predominantemente, de uma variedade linguística peninsular, a comparação real entre as variedades seria insuficiente ou falha. Acrescenta-se a essa situação, o fato de que a análise dos dados se direcionou para um olhar mais centrado nas atividades apresentadas nas coleções didáticas. Contudo, escolheu-se manter tais fatores no questionário norteador, que será apresentado, posteriormente, no capítulo 4, com o intuito de observar se tais fatores poderiam ser percebidos nos áudios das atividades ou se seriam mencionados pelo MD em momentos em que houvesse uma apresentação dos fenômenos em análise.

Como sinalizado por López Morales (2004), os fatores linguísticos com capacidade para determinar a variação fonético-fonológico, da qual os fenômenos analisados nesta pesquisa fazem parte, podem ser divididos em três grupos: distribucionais, contextuais e funcionais. Os fatores distribucionais relacionam-se com o lugar em que aparece o fonema: posição inicial de sílaba, final de sílaba interior de palavra, final de sílaba e final de palavra etc. Os fatores contextuais estão conformados pelos elementos que antecedem e seguem a variável: consoante anteposta ou posposta, vogal anteposta ou posposta, pausa etc. Os fatores funcionais referem-se à natureza das categorias gramaticais, nas quais se incluem a variável: função gramatical, tipo de morfema, lugar na curva de entonação etc.

No que se refere aos fatores linguísticos apresentados neste trabalho, exemplificar-se-ão, agora, dois casos, que se referem a variáveis diferentes, que têm o objetivo de demonstrar a sua relevância para a escolha de uma das variantes em competição, referente aos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*: (i) o primeiro, parte do estudo de Samper (1990), no qual foi observado o comportamento variável do [d], quando aparece em posição intervocálica. Entre os fatores mais significativos para explicar a variação da dental estão o status gramatical e o contexto fônico (tonicidade lexical e/ou posição da dental na palavra). Um outro exemplo pode ser notado no trabalho de Moreno Fernández (1994a), que busca verificar a variável independente motivacional do fonema [s] em posição implosiva. Para tal estudo, foram observados alguns condicionamentos de ordem interna ao sistema linguístico: posição de /s/ dentro da palavra e contexto tônico seguinte ao fenômeno analisado. Os resultados da análise quantitativa da relação entre a variável -/s/ e as outras variáveis linguísticas revelam que a perda de -s é favorecida, quando está em posição final de palavra e de grupo fônico, ou seja, a posição do fonema na palavra tem grande influência no seu processo de variação, demonstrando, assim, que esse condicionamento exerce uma importante relevância no contexto de variação.

Ainda sobre a variação linguística, faz-se oportuno retomar a afirmação clássica de Weinreich, Labov e Herzog (1968), quando ponderam que nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança, mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade. Em outras palavras, nem toda variação linguística tornar-se-á uma mudança dentro de um sistema linguístico, mas a toda mudança do sistema linguístico precede uma variação linguística.

Posto isso, é papel do sociolinguista estudar quais condicionadores estão agindo como influenciadores na escolha, por parte dos falantes, de expressar-se de um modo ou de outro em uma determinada construção linguística passível de variação e, por consequência, qual a relação existente entre os fatores internos e os externos e como uma variação resulta em uma mudança (COELHO *et al.*, 2015).

Diferentemente do Estruturalismo, a Sociolinguística, aborda a língua a partir de uma perspectiva panocrônica¹¹. Nesse sentido, frequentemente, o sociolinguista precisa explicar fenômenos variáveis de épocas passadas, portanto, lança mão de um dos princípios da TVL conhecido como o *princípio do uniformitarismo* (LABOV, 1994). Segundo esse princípio, os fatores que condicionaram as mudanças linguísticas no passado não se diferenciam essencialmente dos que incidem nos fenômenos no presente. Em outras palavras, observadas as limitações dos fatores sociais devido à diferença de épocas, podem-se inferir os processos de mudança de épocas passadas, a partir da observação desses processos no presente.

Devido à complexidade e abrangência da TVL, dentro dos estudos sociolinguísticos, organicamente, surgiram “ondas” que tinham como foco, estudos que evidenciavam determinados padrões de relação entre a língua e o social. Segundo Eckert (2012) dentro dos estudos sociolinguísticos, de modo geral, há três grandes ondas¹², serão apresentadas a nível de conhecimento.

A primeira onda é predominantemente marcada por estudos da variação linguística que evidenciam as correlações entre as variáveis linguísticas e as categorias sociais primárias, como classe socioeconômica, sexo, idade, escolaridade etc. Para Eckert (2012), a premissa dos estudos de primeira onda é que as variedades linguísticas carregam o status social de seus falantes. A metodologia desses estudos está baseada na correlação entre as variáveis linguísticas e as categorias socioeconômicas em sentido amplo, com a estratificação dos falantes em células sociais, a constituição de bancos de dados linguísticos e resultados quantitativos refinados.

¹¹ Importa, a essa área de estudos, não só as relações sincrônicas da mudança linguística, mas, também, suas relações ao longo do tempo (SILVA-CORVALÁN, 2001).

¹² São três tendências de prática de analítica na Teoria da Variação. Tais ondas, segundo Eckert (2012), não se sucedem ou se substituem, mas apenas correspondem à maneira com que esses modelos lidaram/lidam com a variação linguística ao longo das décadas de estudo.

A segunda onda de estudos sociolinguísticos também é caracterizada por estudos quantitativos, mas de abordagem etnográfica, que enfocam em comunidades menores por períodos relativamente longos. Esses estudos objetivam descobrir as categoriais sociais mais salientes em uma comunidade de fala, estabelecendo assim uma conexão entre os estudos quantitativos e a dinâmica local.

No Brasil, Freitag, Martins e Tavares (2012) ressaltam que a segunda onda não recebeu a mesma ênfase que os estudos quantitativos baseados em categoriais sociais amplas. Embora haja poucas pesquisas que se ocuparam em realizar estudos dessa natureza, destaca-se o estudo de Ferrari (1991) com a preocupação de verificar as relações entre a variação linguística e as redes sociais.

Já a última onda tem sido marcada por estudos de viés sociolinguístico em comunidades de práticas¹³. Segundo Freitag, Martins e Tavares (2012, p. 922), são estudos que “incorporam a dinamicidade da estrutura, ou seja, como a estrutura se molda no cotidiano, com os condicionamentos sociais impostos e as relações de poder estabelecidas atuando sobre ela”.

Diante do exposto e considerando o objetivo geral, e os específicos, deste estudo, pondera-se que é a partir de uma perspectiva sociolinguística e no entendimento de língua elucidado por ela, no qual não concebe a separação entre língua e sociedade e estabelecendo uma relação, necessária, com a comunidade de fala¹⁴, é que, para este trabalho, adota-se, igualmente, esta noção de língua dinâmica, dotada de características cambiantes e que defende a heterogeneidade linguística.

¹³ Entende-se o termo “comunidade de prática”, segundo Eckert e Wenger (1994, p. 2, tradução nossa): “um agregado de pessoas que se juntam em torno de algum empreendimento. Unidas por este empreendimento conjunto, estas pessoas vêm a desenvolver e compartilhar modos de fazer coisas, modos de falar, crenças, valores – em suma, práticas – em função de seus envolvimentos conjuntos na atividade mútua”. Texto original- inglês (EUA): “*A community of practice is an aggregate of people who come together around some enterprise. United by this common enterprise, these people come to develop and share ways of doing things, ways of talking, beliefs, values-in short, practices-as a function of their joint involvement in mutual activity.*”

¹⁴ Segundo Labov (2008[1972], pp. 120-121, tradução nossa): “A comunidade de fala não é definida por nenhum acordo marcado quanto ao uso dos elementos da língua, mas, sobretudo, pela participação em um conjunto de normas compartilhadas. Essas podem ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos, e pela uniformidade de seus termos abstratos de variação, que são invariáveis com relação aos níveis particulares de uso”. Texto original- inglês (EUA): “*The speech community is not defined by any marked agrément in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms. These norms may be observed in overt types of evaluative behavior, and by the uniformity of abstract patterns of variation which are invariant in respect to particular levels of usage.*”

3.2 A Sociolinguística Educacional e a variação linguística

A Sociolinguística, como a disciplina que descreve e analisa os fenômenos linguísticos em função da atuação da conduta social humana, tem um importante papel em qualquer política relacionada com a educação, seja ela voltada para o bilinguismo ou não. Tal missão, em contexto nacional, tem se tornado um desafio, levando em consideração a atual direção educativa do país. Contudo, vincular essas categorias, linguagem e educação, apresenta-se, cada vez mais, interessante e complexa, pois são várias as perspectivas que podem ser adotadas e são múltiplas as significações que se associam a elas. Desde o ponto de vista deste estudo, reconhece-se, nessa relação, domínios de investigação e convergência interdisciplinar, bem como conflitos e problemas incorporados na realidade social e educacional.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), o ponto de partida dessa teoria é analisar minuciosamente o processo interacional, no qual se avalia o significado que a variação assume. Ao final, o estudo da variação visa a aclarar sua importância para os falantes, tanto no contexto escolar como no convívio social.

Bortoni-Ricardo (2005) sugere que, para o desenvolvimento do ensino da variação linguística na perspectiva da Sociolinguística educacional, é necessário dar ênfase aos significados atribuídos à variação a partir da ótica dos professores e alunos, pois os significados têm caráter múltiplo e necessitam ser bem interpretados. Silva e Freitas (2015) corroboram esse pensamento quando afirmam que essa abordagem permite uma reflexão linguística profunda sobre o fenômeno da variação que acontece no entorno de professores e alunos, a partir do reconhecimento da legitimidade de cada variante e da sua importância para que falantes de línguas se tornem competentes e partes integrantes de uma sociedade.

A presença da variação linguística no ensino de língua é orientada para o entendimento de que não há uma língua ou variedade linguística melhor que outra, discussão, esta, muito presente no ensino da língua espanhola, como discorre Moreno Fernández (2000) e, ainda, objetiva permitir que professores e alunos compreendam os vários fenômenos linguísticos e suas divergências, percebendo, assim, que tais

divergências devem ser respeitadas e possam ser bem empregadas, evitando o preconceito linguístico, muito presente, principalmente, nas instituições de ensino.

Na época atual, os processos de escolaridade têm sido afetados por fenômenos sócio-históricos, políticos e culturais de diversos tipos como: transformações locais e regionais de grupos e identidades, segmentação social, situações de pobreza e crescente miséria, migração e, mais recentemente, a pandemia da COVID-19, entre outros. Dessa forma, resulta imprescindível para educadores, especialistas, instituições de ensino, intelectuais em geral e governos, o compromisso de enfrentá-los e propor alternativas para tais problemas.

Na instituição de ensino de idiomas, o aprendiz tem contato, na maior parte do tempo, com uma língua normativa, ou seja, o Espanhol padrão que segue os parâmetros regidos pela RAE, durante seu processo de ensino, entretanto, também está em diálogo com o público escolar que tem diferentes cosmovisões e conhecimentos desse Espanhol e que, não raras vezes, diverge da norma-padrão. Por isso, os professores de ELE não devem estar centrados apenas nesse aspecto (regulador), mas preocupar-se, também, em uma pedagogia mais centrada no uso, na comunicação real que vise, conjuntamente, ao emprego de estruturas coloquiais e formais, nas práticas discursivas, o que, necessariamente, implica em um olhar mais amplo para os fenômenos de variação. Para isso, não é oportuno perpetuar que exista, no caso do Espanhol, um modelo único e homogêneo desse idioma. Contudo, uma grande parcela dessa perpetuação, parte dos LD e dos próprios professores de ELE que insistem em tomar como verdade o mito de que há um Espanhol mais correto que outro e, por isso, não preparam seus alunos para uma visão mais aberta do idioma, aceitando, assim, que há variedades deste idioma e que todas estão corretas em seus contextos discursivos.

Segundo Moreno Fernández (2000), o professor de ELE, não deve “neutralizar” sua variedade e adequá-la à variedade castelhana, perpetuando o mito já mencionado anteriormente, pelo contrário, ele deve utilizar sua própria modalidade de Espanhol, pois esse ato demonstra ao aluno que a língua é viva e heterogênea e aceita socialmente em qualquer região, contudo, é papel do professor apresentar ao aluno, em menor ou maior medida, outras alternativas de pronúncias, léxicos, acentos, fenômenos, etc. Um aprendiz de Espanhol deve saber, por exemplo, em que consiste e como se usa o *seseo* ou *ceceo* ou a *distinção*, pois, em algum momento de

sua vida, ele pode encontrar tais fenômenos em contextos de uso gerais. Com esse conhecimento, seria possível tratar uma possível questão de dúvida em um exercício auditivo de classe presente no material de ensino.

Sobre os materiais didáticos para o ensino de ELE, o autor sinaliza que por mais comunicativo que eles pretendam ser, dificilmente irão atingir o objetivo, vista a grande complexidade de contextualizar de uma forma eficaz a informação linguística comunicativa. É importante salientar que estudos anteriores (já mencionados) demonstram a eficácia de apresentar informações reais que se referem às variedades das distintas regiões do mundo hispânico. Por isso, os MDs, muitas vezes, apresentam exemplos generalizados e insuficientes para as necessidades comunicativas dos aprendizes. No ensino de Espanhol são usados muitos materiais produzidos na Espanha que não são satisfatórios para muitos aprendizes estrangeiros, “simplesmente” pela disparidade de contextos comunicativos em que se movem autores e usuários ou porque a contextualização é insuficiente.

Uma vez que o foco é direcionado à abordagem da variação linguística em sala de aula de língua estrangeira, faz-se oportuno buscar diferentes estratégias que fomentem a descrição e a análise dos fenômenos linguísticos variáveis que se está disposto a evidenciar e esclarecer no ensino de LE que, naturalmente, é formado pela diversidade linguística característica das línguas e dos processos de mudança social.

Intimamente relacionados a esses processos de transformações sociais de grupos e identidades, os fenômenos das diversidades culturais e linguísticas, principalmente voltados à língua materna, tornaram-se o foco de atenção dos debates atuais sobre a escola e seu papel inabalável como o mais amplo espaço de inclusão das diversidades. Assim, partindo do entendimento de língua como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável e heterogêneo e sensível aos contextos de uso, a abordagem da variação/mudança linguística torna-se uma realidade pouco provável de ser desconsiderada no ensino de língua que fomente o desenvolvimento dessa habilidade no aluno.

Diante do exposto, também é possível ponderar que não basta apenas expor o aluno a diferentes “variantes” para um fenômeno variável, deve-se, também, apresentar a ele os contextos de uso de tal fenômeno, como usá-lo, qual o motivo de usá-lo e em que ele consiste. O mesmo serve para as variedades do Espanhol, não se deve apenas demonstrar as possibilidades, mas, na medida do possível, seria

oportuno trabalhar com esse aluno as características dessa variedade, em que difere de outra, como é vista socialmente, para que, assim, possibilite-se ao aprendiz um conhecimento mais amplo e, minimamente, profundo sobre as possibilidades de variedades que pode encontrar, seja em contexto oral ou não.

A essência para tal debate surge a partir do fato de que, durante muito tempo, para a Sociolinguística aplicada, “educação” e “ensino de língua materna” foram termos sinônimos, ou quase sinônimos. Não é outro o pensamento que parecia mover Bazzanella (1977) quando detectava uma diferença conjuntural, porém significativa, entre uma linguística aplicada orientada, preferentemente à didática da língua estrangeira, e sua homônima sociolinguística, por outro lado, mas inclinada para a reflexão sobre o ensino de língua em sua própria comunidade. Toda a aplicação, seja em sua acepção sociolinguística ou na mais pura visão linguística sem adjetivações, para Bazzanella (1977), ocuparia sempre uma única “casa” dentro da taxonomia de tal disciplina. Há de se reconhecer, entretanto, que a língua materna estava muito mais próxima às preocupações que haviam atravessado a Sociolinguística até então, tanto se sua atenção estava concentrada nos contextos monolíngues, como quando estava no marco de contato entre línguas. A análise das variações dos padrões de standardização em concomitância de normas, em um caso, ou o da distribuição de repertórios funcionais, no outro, desembocam em diversas formas de intervenção sobre a transmissão social da língua materna. A referente às línguas estrangeiras supunha, em cambio, uma aplicação bastante mais indireta e distante referente aos seus interesses empíricos que, como é lógico, tardou em desenvolver-se com o mesmo vigor. Desde então, há de se reconhecer que foi lenta, porém constante, a atividade nos domínios do ensino de línguas estrangeiras, de maneira que terminou agrupando um *corpus* doutrinal certamente relevante neste campo.

Em vista disso, esforços que puderam dispersar-se desde a Sociolinguística ao ensino de línguas não maternas começaram a desenvolver-se, principalmente, na vertente instrumental, embora a participação e, às vezes, até o protagonismo, não lhes tenham sido alheios, em reflexões teóricas de considerável repercussão. É bem verdade que em ambos os aspectos, teórico e instrumental, a presença da Sociolinguística alcançou níveis bem diferentes de relevância.

Resulta inegável a utilidade que pode ter o conhecimento dos principais padrões de variação nas línguas objeto de estudo, principalmente frente à programação curricular e a uma seleção de materiais acordes com ela, como igualmente aportaram uma ajuda inestimável, conceitos como o de repertório funcional e o de competência comunicativa, assim como a utilização de instrumental estatístico que proporciona o programa VARBRUL na tabulação do desenvolvimento da aquisição da língua meta. Tanto é assim que Preston (1989) aconselhava concentrar todos os esforços sociolinguísticos dessa natureza na depuração dessas aplicações do VARBRUL e abandonar por completo, ou quase isso, outros domínios de aplicação.

Como é possível perceber, desde o início, teoria e instrumentalidade não deixam de ter mais do que ligação óbvia, pois a instrumentalidade poderia ser *sensu stricto* (materiais, ferramentas estatísticas etc.) ou consiste em alguma forma de utilização de noções cunhadas pela Sociolinguística para o desenho de modelos teóricos sobre o ensino de línguas estrangeiras (competência pragmática). Esta segunda possibilidade, em qualquer caso, abriu as portas de uma discussão posterior, plenamente teórica, acerca do próprio processo de incorporação de uma língua não materna no repertório verbal de um indivíduo a quem os sociolinguistas podiam contribuir, pelo menos nos aspectos mais direcionalmente vinculados a seu *corpus* pessoal. Dentro deste segundo nível de contribuições, foi na noção de interlíngua que, com maior intensidade, manifestou-se o atrativo de alguns conceitos sociolinguísticos, já muito depurados e contrastados em investigações empíricas.

Entendida como uma fase do processo de incorporação de uma língua estrangeira, a interlíngua parcialmente se explicou a partir do pidgin e da variação estilística. Ambas, apesar de se inscreverem na mesma interpretação processual da aquisição de línguas estrangeiras, especializaram-se em aspectos diversos: a caracterização e explicação da geração da *interlíngua*¹⁵ para a “*pidginização*”¹⁶, as

¹⁵ Segundo Selinker (1972), entende-se por interlíngua o sistema linguístico do estudante de uma segunda língua ou língua estrangeira em cada um dos estágios sucessivos de aquisição pelo que ele passa em seu processo de aprendizagem.

¹⁶ Segundo Schumann (1976), é o período inicial (primeiros estágios) e passageiro da aquisição espontânea de uma segunda língua que compartilha a falta de morfologias flexiva e de transformações gramaticais na realização e na restrição funcional do uso da língua. Geralmente essas características são referentes às primeiras etapas e devem, com o tempo, ir desaparecendo com o avanço no processo de aprendizagem.

frases de desenvolvimento e os condicionamentos que sobre elas intervinham no caso da variação estilística. Desse modo, abordam componentes certamente universais da aquisição, em princípio válidos e aplicáveis a qualquer tipo e contexto de aproximação a uma língua não materna e diretamente conectados com outros mecanismos gerais do funcionamento social da linguagem. Tais componentes universais da variação linguística são responsáveis e permitem, segundo Silva e Freitas (2015), uma reflexão linguística profunda sobre o fenômeno da variação que, por sua vez, ocorre no entorno de professores e alunos de línguas estrangeiras.

Uma vez que se trata da abordagem da variação linguística no ambiente de estudo de língua estrangeira, devem-se buscar alternativas diferentes que facilitem o processo de descrição e análise dos fenômenos variáveis e não cultivem ainda mais a dependência do LD, pois ele não está isento de disparidades e, tampouco, é o único método de *input* para os alunos. Contudo, é inegável que seu uso, no contexto de ensino de ELE, principalmente no âmbito das escolas de nível básico, é uma conjuntura com pouco índice de resolução, no tocante à facilitação de outros métodos de contato linguístico por parte dos aprendizes, realidade essa que, na grande maioria das vezes, é sanada pelas instituições que proporcionam o ensino de língua estrangeira na modalidade curso livre, já que, nesses casos, existe uma realidade bastante mais favorável para tal processo.

Contudo, ainda que nas entidades que viabilizam o ensino de línguas estrangeiras no formato curso livre, o uso do livro didático não tenha o protagonismo isolado nas aulas e os professores possuam mais liberdade de atuação e disponham de um suporte melhor de equipamentos tecnológicos, diferentemente do que se percebe nas instituições públicas, de nível básico, nacionais (na grande maioria), é necessário que se faça uma reflexão do papel dessas academias no processo de ensino no que tange à aplicação com enfoque orientado à ação, nos padrões do MCER que, por sua vez, considera os aprendizes como usuários da língua e agentes sociais e, por consequência, ao ver a língua como um meio de comunicação mais do que apenas uma matéria objeto de estudo, propiciando, assim, ao aluno um melhor desenvolvimento comunicativo e conhecimento das diferenças sociolinguísticas.

Dessa forma, a partir do valor social que a Sociolinguística aporta no entendimento comunitário, apoiado na reflexão de que não existe o conceito de certo ou errado e do papel que desempenha no ensino de línguas estrangeiras, ou seja, na

discussão da abordagem da variação linguística em sala de aula, faz-se necessário investigar estratégias diversas que proporcionem a fomentação, a descrição e a análise dos fenômenos da variação linguística, assim como traz, no caso deste estudo, a reflexão sobre o *seseo*, *ceceo* e *distinção*, nas duas coleções supracitadas que são voltadas para o ensino de ELE, em duas instituições públicas do Estado do Ceará.

Mollica (2003) pondera sobre o valor social de uma variante e acresce a indispensabilidade de reavaliar o entendimento de “certo e errado”. Segundo a autora:

Toda língua, portanto, apresenta variantes mais prestigiadas do que outras. Os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar descrever o padrão real que a escola, por exemplo, procura desqualificar e banir como expressão linguística natural e legítima (MOLLICA, 2003, p. 13).

A partir da fala da autora, é importante destacar, contudo, que sua explicação nada tem a ver com a desqualificação do uso da gramática normativa em sala de aula, pelo contrário, tal desqualificação refere-se ao fato da tentativa, que muitas vezes se concretiza, de diminuir ou condenar uma manifestação natural e legítima do sistema linguístico que parte da própria escola ao taxar como “errado” tudo aquilo que difere das variantes mais prestigiadas de uma comunidade de fala. Por este motivo, torna-se, cada vez mais, necessário ponderar em uma Sociolinguística Educacional que vise a contribuir para a melhora do processo educacional, principalmente, na área do ensino de línguas estrangeiras. Entende-se então que tal prerrogativa também deve ser aplicada ao ensino da variação linguística. A partir do entendimento do funcionamento da linguagem como fenômeno social e variável, a noção de variação linguística torna-se um fato linguístico inevitável em qualquer língua. Por isso, torna-se necessário encontrar caminhos para que os alunos aprendizes de ELE não somente conheçam diferentes fenômenos variáveis, como também possam refletir sobre o valor social de uma determinada “variante”, o que tem sido discutido até o momento.

Ainda sobre a variedade linguística, porém, visando especificamente ao contexto hispânico, o Espanhol apresenta, de maneira contundente, um alto nível de variedades, tendo em vista que é falado, como língua materna, em mais de 20 países, totalizando, em número de falantes, 7,5 % da população mundial. Por este motivo, tal idioma é extremamente rico no que concerne ao número de variedades possível em

todos os níveis da língua (fonético-fonológico, sintático, léxico e pragmático-discursivo).

Tratando-se de variedades, Moreno Fernández (2010, 48 – 85) explana uma divisão e destaca particularidades de cada comunidade de falantes de Espanhol, conforme os continentes: América e suas variedades (Caribe, México, andino, Centro América, Chile, austral e Estados Unidos), Espanha e sua variedades (castelhano, andaluz e canário), África (Magreb e Guiné Equatorial), e Espanhol da Ásia (Filipinas):

O espanhol da América não é uma variedade da língua, mas um conjunto de variedades diferentes entre si ou com uma personalidade bem marcada e forjada a golpes de história e geografia (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 48, tradução nossa);¹⁷

O espanhol da Espanha é uma variedade e também é “supostamente” a melhor conhecida internacionalmente por professores de espanhol, entre outras razões porque se utiliza em boa parte dos materiais de ensino [...] (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 70, tradução nossa);¹⁸

Dentro do continente africano, a língua espanhola encontra dois espaços principalmente de uso e aprendizagem: o Magreb e a Guiné Equatorial. [...] Os dialetos árabes também influenciaram a gramática e o léxico do espanhol (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 80, tradução nossa);¹⁹

Falar do espanhol da Ásia supõe, essencialmente, prestar atenção às ilhas Filipinas. É certo que dentro do continente asiático também é possível encontrar manifestações da variedade histórica denominada judío-espanhol, porém se trata de uma modalidade, que está em franca decadência (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 85, tradução nossa).²⁰

Dessa forma, é possível perceber que o Espanhol é uma língua variada e que, por este motivo, deve ser ensinada, levando em consideração ditas variedades. Tal razão, faz com que este trabalho defenda que este idioma, juntamente com suas variedades deva ser evidenciado nos materiais didáticos utilizados para seu ensino, na modalidade língua estrangeira.

¹⁷ 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 (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 48).

¹⁸ El español de España es una variedad y también es “supuestamente” la mejor conocida internacionalmente por el profesorado de español, entre otras razones porque se utiliza en buena parte de los materiales de enseñanza [...] (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 70).

¹⁹ Dentro del continente africano, la lengua española encuentra dos espacios principalmente de uso y aprendizaje: el Magreb y Guinea Ecuatorial. [...] Los dialectos árabes también han influido sobre la gramática y el léxico del español (MORENO FERNÁNDEZ, 2010, p. 80).

²⁰ Hablar de español en Asia 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).

Portanto, ao estudar-se uma língua estrangeira, não é possível ignorar o peso da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem e o valor que a compreensão desses fenômenos tem para a conscientização da sociedade, pois, tal compreensão pode, certamente, contribuir para melhor entender as variações dialetais e diatópicas que ocorrem nas diferentes comunidades de fala.

Para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, é de suma importância que se leve em conta os três principais tipos de variação, que, segundo Tarallo (2005) são: diatópica (diferenças em função do espaço geográfico), diastrática (diferenças entre função dos espaços sociais, como sexo, idade, etnia etc) e diafásica (diferenças entre a utilização de diversos estilos de linguagem na comunicação). Dita classificação deveria, sem dúvida, ser observada por autores de MD voltados para o ensino de ELE, contudo, não apenas no contexto dessa língua, mas em toda produção de livros didáticos voltada para o ensino de línguas, assim também, como deveria ser observada pelos docentes, visando a uma melhor abordagem e explicação sobre o tema geral e sobre um fenômeno em específico, no processo de ensino.

Considerar o ensino de variantes é de grande relevância pois, segundo Mollica (2015, p. 09), “todas as línguas apresentam dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas”.

Bagno (2003), em estudos voltados para a língua portuguesa, destaca que o ensino da variação linguística se limita a abordar tais fenômenos apenas por meio de atividades estruturais e que visam a destacar as características estruturais, sem que haja uma contextualização voltada para uma prática real de uso. Esse mesmo fato foi percebido, a partir dos estudos de Bugel (1999), Santos (2002) e Pontes (2009) no cenário do ensino de ELE para brasileiros. Os autores afirmam que essa prática leva ao aluno a utilizar mecanicamente as estruturas da variedade estandar que, não necessariamente, ajudam-lhes no momento de produzir um discurso, pois não conseguem adequar ou relacionar tais estruturas ao contexto real de uso. Tal realidade tende a ser perpetuada pelos livros didáticos, sejam de línguas maternas ou estrangeiras (realidade em que se pode incluir o Espanhol), quando não tratam dos fenômenos da variação de uma maneira efetiva e contextualiza, como afirma Faraco (2015). Para o autor, os livros abordam a variação linguística de forma superficial, restringida apenas a exemplos de variação geográfica e excluem, na maioria dos casos, a variação social que é, de fato, a verdadeira questão a ser explorada, já que

ela serve de base para a análise de aspectos socioculturais inerentes a cada comunidade de fala.

É o caso dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção* que possuem um alto valor distinguidor semântico, como nas palavras, em Espanhol, /'kasa/ *casa* e /'kaθa/ *caza*, mas que carece de estudos específicos que visem a intensificar a conscientização dos autores de LD e alunos da importância de saber identificar, perceber e realizar cada uma das produções sibilantes presentes nesse conjunto de fenômenos tão característicos da língua espanhola. Não à toa, o presente estudo tem como um dos focos identificar a abordagem desses fenômenos nas coleções didáticas *Vente* e *Pasaporte*, para, assim, sugerir adaptações que visem a amplificar o contato dos estudantes a esses fenômenos tão característicos da variação linguística espanhola.

Através de campos de estudo como a Sociolinguística, a Linguística educacional e a política linguística, o linguista pode, de mero observador de uma realidade supostamente externa, passar a um papel mais interventivo que não se traduz nem se confunde, porém, com nenhum tipo de quebra de neutralidade e objetividade exigíveis a qualquer investigador de qualquer área científica, possibilitando, assim, uma mudança de paradigma da abordagem de fenômenos da variação.

Por último, deve-se destacar que a apresentação de diferentes realidades linguísticas não retira a autonomia do docente em escolher a variedade linguística que mais lhe convém, mas colabora para a desconstrução de estereótipos e preconceitos linguísticos relacionados à valorização ou inferiorização de determinadas variantes.

Em suma, professores, pesquisadores e autores de livros didáticos devem estar atentos não somente à necessidade da presença da variação linguística, mas devem promover caminhos para a reflexão e articulação sobre como os conceitos teóricos, discutidos até o momento, poderão ser apresentados nos livros didáticos de LE.

Por fim, é importante salientar que o presente estudo não apenas irá identificar como a variação linguística é tratada nos materiais didáticos voltados para o ensino de Espanhol como língua estrangeira – como fazem os estudos supracitados – pretende-se, com ele, claro, verificar a abordagem, pelo MD, dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*, porém, também propor uma transposição e adaptação didática para sinalizar como deveria ser uma unidade didática que leva em consideração a

heterogeneidade do Espanhol, visando a uma melhor atuação educativa dos fenômenos em estudo.

3.3 A variação linguística no LD de ELE

A área da Língua se constitui, historicamente, em uma disciplina problemática em nível curricular e editorial, já que vem experimentando, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, uma mudança substancial em seu objeto de estudo que supõe a abertura dos currículos aos níveis textual e discursivo do estudo da linguagem.

Com respeito às políticas de mercado, os livros didáticos são mediadores do conhecimento científico dominante e atuam como arautos da academia e do Estado, com relação à formulação de propostas que deveriam incorporar os últimos avanços de cada disciplina, incluída o Espanhol, com o fim de desenvolver saberes e competências ligadas às novas demandas socioculturais. Desse modo, cada editora produz seus materiais sobre a base da definição curricular em conjunto com a renda comercial. No caso dos livros de ELE produzidos no Brasil, para o ensino básico, no nível médio, as definições curriculares são apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM (2000)) e pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM (2006)). Já no caso dos livros produzidos em contexto internacional, visando ao aluno que busca o estudo do idioma Espanhol a nível apresentado pelo MCER, tais diretrizes são regidas pela RAE e pelo Instituto Cervantes.

Com relação ao exposto, convém fazer uma breve menção à política editorial dos textos presentes nos livros didáticos. Diferentemente de outros livros de estudo, estes requerem uma equipe de trabalho interdisciplinar composta por investigadores, especialistas em educação e em um determinado âmbito do saber. Deles, depende tanto a elaboração dos conteúdos como sua apresentação e organização. A isto se soma, o aporte de técnicos em questões de marketing, impressão, desenho, fotografia, entre outros. Na atualização dos conteúdos influi a qualidade do editor, que deve sondar os interesses do mercado e conhecer o campo acadêmico, intelectual ou científico da matéria que será editada.

De acordo com o descrito acima, em especial em épocas de reformas educativas (pela qual passa o Brasil, atualmente, no seu ensino médio), as editoras

tornam-se instancias mediadoras que se atualizam às exigências de mudança através da inclusão e adaptação de novos saberes que devem ser provenientes de âmbitos acadêmicos legitimados e com referência aos documentos oficiais.

O principal modelo que tem o editor escolar é o desenho curricular, porém isso nem sempre garante que se respeite o processo de transposição didática nem o estipulado nos alinhamentos estatais que, pensando na diversidade das Língua deve sempre apresentar o conceito de língua não estática e que sofre mudanças constantes, já que são orientadas por uma mescla entre variáveis linguísticas e variáveis sociais. Para Bagno (2007) a língua, na concepção dos sociolinguistas, é heterogênea, variável e está sempre em reconstrução. Diferentemente de algo que já está acabado, finalizado, ela está sempre em um processo permanente e não concluído.

Em consonância com Silva-Corvalán (2001), Bagno (2007) também defende que a língua é condicionada por fatores internos e externos ao sistema linguístico, ou seja, o fenômeno de variação não ocorre aleatoriamente. Por outra parte, o fator social como condicionante para as mudanças linguísticas promove o entendimento de que a aprendizagem de uma língua não deve estar restrita a uma só variante, mas sim estruturada em contextos reais e usos efetivos dela, por comunidades de falantes.

As variantes possuem, portanto, um papel importantíssimo no ensino e na aprendizagem de ELE, por esse motivo, a variação deve ser um tema muito recorrente nas aulas de Espanhol, posto que se considera parte constituinte dos saberes fundamentais que envolvem o conhecimento verdadeiro de uma língua. Partindo do ponto em que o Espanhol é um idioma que possui inúmeras variedades, uma das perguntas que todo professor desta língua já se fez alguma vez e que os elaboradores de MD de ELE devem fazer com frequência é: qual Espanhol ensinar?

Sabe-se que o fenômeno de variação linguística, ainda é um tema muito pouco abordado nas escolas, assim como nos materiais didáticos de Espanhol. Ainda que as investigações tenham avançado muito nos últimos anos, os materiais didáticos ainda não dão a devida importância ao tema da diversidade e da variação linguística na escola e no LD.

Levando em consideração esta questão, no século XXI, os sociolinguistas seguem desenvolvendo novas metodologias que podem ser aplicadas nos MD e que possibilitam compreender os complexos padrões de interação entre língua, cultura y

sociedade. O progresso desta vertente linguística proporcionou a evolução do conhecimento tanto na área da educação escolar, principalmente nos materiais didáticos, como em outros contextos sociais.

Como foi dito anteriormente, a diversidade é um elemento forte na língua espanhola. As variações ocorrem com mais frequência no campo léxico, seguido do fonético e do morfossintático, contudo, tal diversidade variável ainda não é abordada em termos substanciais nos livros didáticos de ELE. Entre os fatores que levam à formação de variantes estão os históricos, os geográficos e as influências de outras línguas.

Com relação à exposição da variação linguística no LD, sabe-se que não há um material que seja denominado sem falhas e que contenha todas as informações necessárias para um amplo aprendizado por parte do aluno. Na maioria dos casos, as informações e conteúdos importantes costumam vir restritos a pequenas abordagens que, por consequência, fazem com que sejam pouco explorados, ou seja, têm apenas uma menção superficial. Trazendo para os livros didáticos de Espanhol, a realidade não é diferente, ainda que tenham tido uma melhora gradativa com o passar dos anos, existem muitas arestas a serem resolvidas, principalmente quando se fala da abordagem dos aspectos da variação em detrimento de propostas mais estruturais, nas quais os alunos não fiquem restritos a uma realidade onde apenas uma variedade seja apresentada.

Tanto a escola como os livros didáticos possuem um papel de suma importância na construção de uma metodologia que valorize as múltiplas variedades que a língua espanhola oferece. Fato esse tão importante que está presente nos PCNEM (2000, p. 28), no qual diz que o aluno deve “saber distinguir entre as variedades linguísticas”, no entanto, percebe-se que os LD e professores pecam em desenvolver essa habilidade nos aprendizes.

Segundo Cunningsworth (1995), o livro didático deve atender às necessidades dos estudantes, permitir adaptações e improvisação, ser economicamente viável e adequado ao tempo de curso ao que se destina.

No que se refere ao ensino de idiomas, para Coan e Pontes (2013), por um lado, o livro didático de uma língua materna, ainda que útil, poderia ser dispensado, dependendo dos objetivos dos alunos e do professor e o enfoque do curso ou da aula. Por outro lado, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o livro didático desempenha um papel fundamental, já que, sem ele, o acesso à língua ensinada seria

dificultado, pois, em muitos casos, figura como única fonte de conteúdo de língua estrangeira (ainda que não o seja), ou seja, funciona como peça-chave no processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito educacional brasileiro, o ensino de Espanhol ocorre de modo superficial, reduzindo o idioma a conteúdos gramaticais, como aponta Coan e Pontes (2013). Nesse contexto, pouco se problematiza sobre a variação linguística nas aulas, seja por um frágil conhecimento sociolinguístico dos professores, seja pela frequente publicação de matérias que refletem o Espanhol peninsular. Por isso, é necessário que os alunos sejam conscientes da existência de diversas variedades hispânicas, para que possam escolher aquela com a qual mais se identificam em seu desempenho comunicativo

Nesse sentido, Gonzáles (2015, p.245) sinaliza, para a língua materna, que “é necessário refletir sistematicamente sobre a variação, discutir suas contribuições à construção de sentidos, percebê-la atuando em todos os níveis linguísticos e em todas as interações”, no sentido de que o aluno adquira o conhecimento dos fenômenos a partir das diferentes variedades da língua, para que ele conheça tais fenômenos variáveis das regras linguísticas que regem a variação e os preconceitos e estereótipos relacionados com o uso efetivo da língua. Tal pensamento também se aplica à língua estrangeira, na qual, não só o professor, que precisa refletir sobre a variação no seu processo de preparação didática, mas o aluno deve compreender as contribuições e aplicações da variação para a construção da comunicação efetiva.

Na análise dos livros didáticos de Espanhol, contata-se que a variedade privilegiada, quase exclusivamente, no nível léxico, é a variedade madrilena, conforme apontam os estudos de Pontes (2009) e Pontes e Francis (2014). Em rigor, as variações ocorrem com maior ênfase no nível léxico, seguido do fonético, e, por último, do morfossintático. Atualmente, prima a necessidade de romper com esta tradição e reconhecer a complexidade linguística das diversas possibilidades interpretativas vinculadas à interação de línguas e culturas distintas.

Nos livros didáticos, o tratamento da variação linguística pode ser muito reduzido, como já sinalizado anteriormente, e apontado por Pontes (2009) ao analisar alguns livros didáticos do Português e do Espanhol utilizados no ensino brasileiro. Outras investigações corroboram o tratamento desigual das variedades linguísticas nos livros didáticos de Espanhol, como as de Bugel (1998) e Kaviski (2007). Cabe sinalizar que, se o livro não considera a realidade heterogênea da língua, é possível

conjecturar a presença exclusiva de determinada variedade, apresentando-a como homogênea ou superior. É nesse contexto que a análise dos fenômenos estudados por esse trabalho, pode demonstrar, também, se algum deles transmite, devido a maior frequência de aparição ou explicação, por exemplo, uma percepção de grau superior aos outros fenômenos. Trabalhos nessa vertente, especificamente tratando do *seseo*, *ceceo* e *distinção* são, segundo pesquisa bibliográfica²¹, inexistentes.

Com respeito a isso, são imprescindíveis atenção e visão crítica do professor frente às ideologias explícitas ou implícitas nos livros didáticos. Além disso, se o livro didático que se utiliza não é suficiente para ensinar a existência da variação linguística, o professor pode (e deve) buscar outros recursos, tais como vídeos e canções, por exemplo, cujo uso em aulas de língua estrangeira é, atualmente, relativamente melhor e mais presente na realidade dos alunos, facilitando o ensino da pronúncia, considerando-se a diversidade linguística do Espanhol.

Em relação à pronúncia, nos estudos de línguas estrangeiras, existe um “mito”, segundo Fernández (2007), que, em alguma medida, tem um fundo de verdade, de que o importante, em um contexto comunicativo, é a efetiva comunicação, seja ela dotada de uma boa pronúncia ou não, por isso, não em poucos casos, o zelo pelo estudo da pronúncia acaba tornando-se algo secundário e outras vertentes, também necessárias no aprendizado de um novo idioma, tornam-se mais evidentes, como é o caso do estudo da gramática. Porém, uma pronúncia menos cuidada pode ocasionar, entre outras questões, confusão de significado, por exemplo.

Por outro lado, uma pronúncia mais cuidada, por parte de um estrangeiro, pode fazer com que ele seja mais bem aceito na comunidade de fala em que está inserido, como indicam Cortés (2002) e Dieling e Hirschfeld (2000), ou seja, quanto mais a forma como ele pronuncia se assemelhe à forma de acento nativo apresentada pelos integrantes da comunidade, mais ele será considerado parte dela, será melhor acolhido e evidenciará os benefícios disso. Segundo Gardner (1985), a pretensão de se integrar totalmente na sociedade é, em muitos casos, uma das mais importantes motivações da aprendizagem, de modo que as pessoas com esse objetivo, tenderão a desenvolver uma pronúncia mais assertiva. Já quem não possui essa habilidade desenvolvida, poderá provar do ônus de uma pronúncia deficiente em vários aspectos de sua vida, seja profissional ou pessoal.

²¹ Mapeamento feito na plataforma Dialnet e Portal de Periódico da CAPES.

Dada essa informação, é de grande relevância que essa habilidade seja desenvolvida em sala de aula e, para isso, o ensino da pronúncia e os exercícios que a abordam, devem ser baseados na prática, ou seja, devem fazer sentido para o aprendiz, segundo uma realidade comunicativa real. Do contrário, perde-se a finalidade, que é, sem dúvida, a comunicação. Fazendo uma analogia para se entender a importância da pronúncia para o aprendiz estrangeiro, pode-se dizer que ela é o cartão de visita da oralidade (expressão oral), ou seja, faz parte dela e devido a isso, deve ser cuidada e praticada, contudo, a mera repetição de esquemas orais não é suficiente para a sua melhora. O professor e o aluno devem ter consciência de que existem vários fatores que condicionam o aprendiz estrangeiro a desenvolver uma boa pronúncia. Tais fatores devem ser levados em consideração não apenas na elaboração de livros didáticos, mas também no desenvolvimento de atividades e exercícios. São alguns deles, segundo Fernández (2007): a idade, fatores afetivos ou psicossociais, aptidão para línguas e interferência da língua materna.

Como mencionado anteriormente, o mito da importância da comunicação se sobressai ao valor da pronúncia, entretanto, deve-se saber que o objetivo da pronúncia é, de fato, a comunicação. Por isso, o professor deve, no seu processo de ensino, traçar metas para ensiná-la, levando em consideração não apenas os fatores exemplificados por Fernández (2007), mas, também, o objetivo individual de seus alunos, já que o grau de exigência para determinados objetivos, será diferente, pois um aluno que pretende apenas a comunicação, necessita de uma precisão oral diferente de um aluno que objetiva ser professor, por exemplo. Por este motivo, as condições que o material de apoio deve apresentar, assim como seus exercícios, necessitam ser pensadas e desenvolvidas com os objetivos bem definidos.

É importante destacar a função que os exercícios de pronúncia têm na formação do aprendiz, quanto a sua capacidade de percepção e produção dos fonemas, já que, segundo alguns autores²², a pronúncia não é apenas a produção, mas também a percepção dos sons da fala, assim também como do acento e da entonação. Por esta razão, exercícios com tal objetivo, devem ser melhor aproveitados nos materiais didáticos.

Referente ao suporte de ensino, deve-se pensar, ainda, nos recursos que o professor dispõe para tal objetivo, não apenas de material, mas também de

²² Seidlhofer (2001) e Cantero (2003).

conhecimento. De quais instrumentos (teóricos ou não) o professor necessita para desenvolver, em seus alunos, uma boa habilidade de pronúncia?

Pensando nisso, é importante que o professor conheça aspectos da fonologia e da fonética do idioma que ensina. Conhecer a *fonética articulatória*, a *fonética auditiva* e a *fonética acústica* permitem ao professor entender melhor o mecanismo da pronúncia, facilitando, assim, seu processo de ensino e, por consequência, o processo de aprendizagem dos estudantes.

Contudo, é importante saber os limites de utilização desse conhecimento, pois, com frequência, usa-se, para tal objetivo, extensas transcrições fonéticas e fonológicas para tentar facilitar as percepções de pronúncia, porém, em níveis mais básicos de ensino, como um curso livre de idioma (contexto em que esta pesquisa se insere), muitas vezes, os alunos não dispõem do conhecimento necessário para entender esses métodos. Assim, é necessário um olhar mais atento quanto ao uso das plataformas digitais como o streaming, que permite ao professor apresentar diversas variedades, no caso do Espanhol, por exemplo, facilitando, assim, que os alunos percebam as maneiras diversas de pronunciar (variante de um mesmo fonema) e possam, desta forma, comparar e perceber as diferenças em relação à sua própria forma de expressão oral.

Nesse contexto, no tocante ao ensino dos gêneros orais (compreensão e produção), é interessante que tanto o professor quanto o aluno entendam seus papéis dentro do processo de ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro. Segundo Giovani *et al.* (1996), o ensino da compreensão oral tem por objetivo desenvolver a capacidade do aluno para entender o conteúdo de uma mensagem transmitida oralmente. Ainda segundo os autores, a produção oral consiste em desenvolver a capacidade de transmitir, oralmente, o conteúdo de uma mensagem e, ainda, manter uma conversa. Para alcançar tais objetivos, os alunos necessitam praticar tais habilidades que, nos livros didáticos, são desenvolvidas a partir de atividades e exercícios.

É significativo destacar, ainda, que, de acordo com Giovani *et al.* (1996), para o domínio dessas habilidades (compreensão e produção oral), há a necessidade de se desenvolver determinadas micro habilidades, são elas: (i) *percepção*, consiste em saber segmentar a cadeia acústica nas unidades que compõem os sons e palavras (artigos, substantivos, verbos, pronomes etc), assim como reconhecer os fonemas e morfemas da língua e discriminar as oposições fonológicas do idioma (vogal

tónica/átona, por exemplo), bem como compreender o conteúdo discursivo, ou seja, o tema global do momento interativo, além de reter estruturas, por alguns segundos, para poder interpretá-las posteriormente; (ii) *produção* que, segundo os autores, consiste em saber utilizar elementos segmentais e suprasegmentais, entonação, controlar os registros formais e informais, saber aplicar os elementos discursivos, manter uma conversação interativa e controlar o discurso, proporcionando, inclusive, feedback ao interlocutor.

No que toca ao ensino dos gêneros orais, há uma outra micro habilidade relevante para o processo de ensino e aprendizagem de idiomas, segundo afirma Cook (1996), a *repetição*. Assim como as micro habilidades apresentadas anteriormente, a *repetição* é amplamente utilizada em exercícios voltados para o ensino de um idioma estrangeiro e, segundo autor, pode ser utilizada para esclarecer o uso de uma estrutura oral não compreendida ou, ainda, para prevenir a dificuldade de compreensão ou simplesmente para fixar uma informação, que pode ser importante. Por último, também, ajuda os alunos a internalizarem o uso da língua que estão aprendendo.

Assim, o ensino dos gêneros orais é significativo para o aprendiz desenvolver essas habilidades e micro habilidades, visto que facilita o processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Cassany, Luna e Sanz (1994), o processo de comunicação humana começa a se estruturar e fixar a partir da repetição das rotinas orais as quais temos acesso, ou seja, das experiências que vão adquirindo os interlocutores. Por isso, desenvolver atividades orais ou de compreensão auditiva que representem parte das rotinas reais com as quais o aluno teve contato, aporta um significado mais realista à atividade e constrói um vínculo mais eficaz com o aprendiz e a língua estrangeira.

Por fim, salienta-se a necessidade de se explorar o ensino da pronúncia, bem como o desenvolvimento das habilidades e micro habilidades expostas nesta seção, por meio de atividades que apresentem aos alunos as variedades linguísticas do Espanhol, fazendo com que eles possam perceber as diferentes possibilidades linguísticas referentes à pronúncia, como o acento, por exemplo, e, assim, consigam compreender e utilizar os gêneros orais, a partir de uma mostra autêntica da língua estrangeira estudada.

No tocante aos fenômenos do *seseo*, *ceceo* e *distinção*, a apresentação de atividades que, ao mesmo tempo, explorem as variedades do Espanhol e, ainda,

abordem os fenômenos sibilantes supracitados, tem uma singularidade única, uma vez que os alunos teriam para compreender, na prática, a utilização, por parte de nativos de língua espanhola, dos fenômenos em questão. Dessa forma, os alunos exercitam a prática das micro habilidades, a partir de gêneros orais. Essa questão, será levada em consideração, no processo de análise das coleções didáticas.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, serão especificados os processos metodológicos adotados ao longo deste trabalho, os quais contam com o aporte teórico da Teoria da Variação Linguística (LABOV, 1972, 1978, 1994, 2001, 2006, 2008; SILVA-CORVALÁN, 1989, 2001, BLAS ARROYO, 2004; MORALES, 2004; MORENO FERNÁNDEZ, 2009). Proceder-se-á, também, com a classificação da pesquisa com base no método de abordagem, nos objetivos, nos procedimentos técnicos utilizados, na amostra, no universo da pesquisa e nas variáveis linguísticas e extralinguísticas.

4.1 Caracterização da pesquisa

Para uma caracterização mais detalhada desta pesquisa, iremos classificá-la de acordo com diferentes aspectos, considerando as orientações de Lakatos e Marconi (2019) e Gil (2002). No que diz respeito ao método de abordagem utilizado nesta pesquisa, esse caracteriza-se como indutivo e dedutivo. Sobre a indução, Lakatos e Marconi (2019, p. 82) aclaram que essa se define por um processo mental a partir do qual se infere uma verdade geral, partindo de conclusões mais específicas. Em contrapartida, a dedução é um processo mental contrário à indução. Segundo as autoras, parte-se de teorias e leis que nos levam a fenômenos particulares, ou seja, parte-se de uma situação mais geral para uma mais específica. Seguindo as autoras, o método indutivo aplica-se nesta pesquisa, pelo fato de ela lidar com dados empíricos através de técnicas de análises, também, estatísticas. Já o dedutivo, porque correlacionam-se resultados obtidos e hipóteses defendidas.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados para obtenção do corpus, pautou-se em desenvolver, segundo Gil (2002), uma pesquisa documental: as coleções de livros didáticos que serão analisadas são documentos que ainda não receberam tratamento analítico. Referente à abordagem do estudo, será qualitativa.

No tocante ao objetivo geral, este trabalho está classificado como uma pesquisa descritivo-explicativa. Tal especificação se justifica, porque, primeiro, pretende-se analisar como é abordada a variação linguística nos usos dos fenômenos *ceceo*, *seseo* e *distinção* pelos livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira (ELE): (*Vente e Pasaporte*) e, posteriormente, será feita uma adaptação didática, a

partir das análises empreendidas e com base nos próprios materiais analisados, retomando e traspondo os referenciais teóricos da Sociolinguística, voltada para o tratamento adequado dos fenômenos em questão.

4.2 Da amostra e do universo da pesquisa

As amostras coletadas para análise, foram extraídas de um *corpus* composto por duas coleções de livros didáticos voltados para o ensino do Espanhol como língua estrangeira (ELE), utilizados em duas das maiores instituições públicas dirigidas para o ensino de línguas no Estado do Ceará: Centro Cearense de Idiomas (CCI) e Casa de Cultura Hispânica, projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC). As coleções de livros adotados, respectivamente a cada instituição, são: *Pasaporte e Vente*.

No que se refere ao mercado editorial, atualmente, conta com uma grande quantidade de opções de livros didáticos, muitos deles com diferentes propostas de abordagens e perspectivas de ensino, partindo desde produções nacionais a estrangeiras²³. Nesse sentido, não é raro que o professor encontre certa dificuldade em escolher qual material será adotado para embasar o processo de ensino e aprendizagem das várias áreas do conhecimento, principalmente nas línguas estrangeiras, visto que, em muitas situações, as mesmas estão fora do foco de estudo e não são vistas como prioridade pela sociedade, como afirmam Galvão e Batista (2009), dessa forma, os livros didáticos, incluídos os das disciplinas estrangeiras, tendem a ser mais genéricos em suas explicações e, muitas vezes, pouco didáticos.

Dentro dessa realidade, é importante ressaltar que o ensino da língua espanhola no Brasil, apesar da recente restrição devido à revogação da lei de nº 11.161 de 2005, conhecida como “lei do espanhol”, continua em ritmo constante e mantém significativa relevância no cenário nacional de cursos de idiomas, contudo, nada comparado ao prestígio que detinha na década de 90, quando teve sua expansão impulsionada pelas relações comerciais entre o Brasil e os países Latino Americanos falantes de Espanhol ou seja, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

²³ As duas coleções que servirão como base para a obtenção dos dados desta pesquisa são de origem estrangeira.

Outra razão relevante foi o peso da cultura espanhola que fomentou e incentivou o mercado de ensino dessa língua. Por esta razão, julga-se pertinente analisar tais livros didáticos mencionados nesta seção.

4.3 Descrição da coleta de dados

Como já expressei, um dos objetivos específicos desta pesquisa refere-se à proposta de uma adaptação didática, em vista disso, é pertinente selecionar o nível das coleções que figurarão nesta amostra de estudo, para a posterior concretização desse objetivo específico mencionado. Assim, far-se-á necessária a seleção prévia do público-alvo e este deverá estar em consonância com o nível dos livros analisados. Uma vez que o Marco comum europeu de referência (MCER)²⁴ para as línguas se divide em três níveis principais e, em cada nível, há mais duas divisões, a saber: *nível*

²⁴ O Marco *comum europeu de referência* (MCER) proporciona uma base igualitária para a elaboração de programas linguísticos, orientações curriculares, exames, manuais etc., em toda a Europa. Também descreve de forma integrada o que os estudantes de línguas devem aprender a fazer com a finalidade de utilizar uma língua para comunicar-se, assim como os conhecimentos e destrezas que devem desenvolver para poder atuar de maneira eficaz, levando em consideração, também, o contexto cultural onde se situa a língua. O MCER define, ainda, os níveis de domínio da língua que permitem comprovar o progresso dos alunos em cada fase do aprendizado e ao longo de sua vida.

A (A1²⁵; A2²⁶), nível B (B1²⁷; B2²⁸) e nível C (C1²⁹; C2³⁰), optou-se por analisar as coleções pertencentes aos níveis A e B, considerando que esses níveis são os abrangidos pelos materiais já supracitados e, de igual forma, são os níveis objetivados pelos cursos, para os estudantes, ao término do período de estudo, que, geralmente, dura 3 anos.

Diante desta realidade, apresentam-se os seguintes critérios para seleção do *corpus* desta pesquisa:

- a) Os livros didáticos de língua espanhola deverão ser utilizados pelas instituições de ensino *Casa de Cultura Hispânica* (UFC) e *Centro Cearense de Idiomas* (CCI - Governo do Estado do Ceará);
- b) Os livros didáticos de língua espanhola deverão pertencer aos níveis A e B do MCER;

²⁵ O nível A1 (Acesso) é o nível mais baixo do uso geral da língua. É o ponto em que o aluno consegue interagir de forma simples, elaborando e respondendo perguntas básicas sobre si mesmo, sobre o lugar onde vive, sobre as pessoas que conhece e sobre as coisas que tem. Nesse nível, o aluno consegue fazer afirmações simples em áreas de necessidade imediata ou relativas a temas do cotidiano.

²⁶ No nível A2 (*Plataforma*), o aluno consegue desenvolver as funções sociais básicas: utilizar as formas habituais de saudação, perguntar como estão as pessoas, reagir ante notícias, propor e responder perguntas relacionadas ao que faz no trabalho e no tempo livre, fazer convites e aceitá-los ou não, é capaz de realizar transações simples em lojas, correios e bancos, conseguir informações simples sobre viagens, utilizar o transporte público, ensinar a chegar a um lugar e comprar passagens.

²⁷ O nível B1 (*Umbral*) caracteriza o falante estrangeiro que tem a capacidade de manter uma interação mais prolongada e consegue fazer-se entender em uma diversidade de situações, por exemplo: geralmente compreende as ideias principais de debates extensos, sempre que o discurso é claro e na língua estandar, sabe oferecer e pedir opinião pessoal em um debate informal com amigos, expressa de forma compreensível a ideia principal que quer transmitir, utiliza com flexibilidade uma linguagem ampla e simples para expressar grande parte do que quer, se expressa de maneira compreensível, ainda que sejam evidentes as pausas para realizar uma elaboração gramatical e léxica e certas correções, principalmente em longos períodos de produção livre, é capaz de realizar queixas, toma a iniciativa em uma entrevista ou quando é consultado, ainda que seja possível notar que depende do entrevistador para guia-lo.

²⁸ No nível B2 (*Avançado*) o aluno é capaz de explicar e defender suas opiniões em um debate, proporcionando explicações, argumentos e comentários adequados, sabe explicar seu ponto de vista sobre um assunto atual, expondo as vantagens e desvantagens de várias opções, consegue construir cadeias de argumentos lógicos e desenvolve argumentos oferecendo embasamentos que apoiam ou refutam um ponto de vista concreto, entre outras características. Ou seja, o aluno desse nível, se desenvolve com soltura em discursos de caráter social e laboral, sempre com um grau de consciência da língua.

²⁹ Os falantes do nível C1 (*Domínio operativo eficaz*) têm um bom acesso a um repertório linguístico, isso permite uma comunicação fluida e espontânea, pois, entre outras funções, os falantes desse nível conseguem: selecionar, dentre um repertório amplo de funções do discurso, a frase mais apropriada com a que deve iniciar seus comentários, produzir um discurso claro, fluido e bem estruturado e possui o controle de estruturas organizacionais e conectores de coesão.

³⁰ Os falantes do nível C2 (*Maestria*), detêm um grau de precisão altíssimo, propriedade e facilidade no uso da língua, incluindo o domínio de expressões idiomáticas e coloquiais sendo conscientes do nível conotativo do significado.

- c) Os livros didáticos analisados deverão ser a versão do manual do professor (MP), pois, conforme orienta Marcuschi (2005, p.140), é “fundamental analisar o formato que o MP vem assumindo e o tipo de informação que disponibiliza (ou sonega) ao docente”;
- d) Os livros devem estar sendo usados no ano de 2021 para, assim, representar a usabilidade mais recente.

4.3.1 Coleções analisadas

Considerando o exposto, serão analisados os livros didáticos aprovados e utilizados nas instituições de ensino *Casa de Cultura Hispânica* (UFC) e *Centro Cearense de Idiomas* (CCI - Governo do Estado do Ceará) no ano de 2021. A seguir, apresentar-se-ão as coleções que fazem parte do *corpus* deste estudo.

4.3.1.1 *Vente* (2019 - 2020)

A coleção, composta por três volumes, é utilizada na instituição *Casa de Cultura Hispânica* (CCH - UFC) e foi publicada pela editora Edelsa. Os livros são nomeados por *Vente 1*, *Vente 2* e *Vente 3*, correspondendo aos seguintes níveis de ensino, respectivamente: semestres 1 e 2; semestres 3 e 4 e semestres 5 e 6. Os autores são Fernando Marín e Reyes Morales. Dita coleção abrange, dentro dos direcionamentos e parâmetros comunicativos apontados como balizadores de nível linguístico pelo MCER, os níveis A e B.

Os dois primeiros volumes são compostos por catorze unidades temáticas, divididas em *Lección 1* e *2*. Após as duas lições, há uma seção específica para gramática (contendo atividades de fixação), seguida, no volume 1, de uma seção de léxico, uma de prática oral, escrita e/ou auditiva e um texto que abrange um recorte sociocultural de um país de fala hispânica. Já no volume 2, após a seção de gramática, o livro traz uma seção de atuação oral, na qual o aluno deve desenvolver um pequeno “projeto”, seguida por uma divisão de atividade de leitura e finaliza as unidades com uma segmentação de produção escrita.

O livro três está dividido em formato diferente dos demais. No que se refere à quantidade de unidades, esse volume possui apenas 12 e cada uma delas está

fracionada em seis grandes seções, são elas, na seguinte ordem: *Comprensión lectora*, *Comprensión auditiva*, *Gramática*, *Léxico*, *Expresión oral* e *Expresión escrita*.

Destaca-se a presença, em todos os volumes da coleção, de um guia metodológico (GM) que sugere algumas abordagens a temas e como proceder o desenvolvimento de algumas atividades.

4.3.1.2 Pasaporte (2020)

A coleção completa é composta por 4 livros e foi publicada pela editora Edelsa. Apesar de a composição total da coleção ter quatro volumes, analisar-se-á apenas os três primeiros, pois são os volumes referentes aos níveis A1, A2 e B1 e, além disso, são os únicos utilizados pela instituição de ensino *Centro Cearense de Idiomas* (CCI - Governo do Estado do Ceará). Os autores são Begoña Llovet Barquero, Matilde Cerrolaza Aragón e Óscar Cerrolaza Gili.

O livro 1 está constituído por seis módulos. Cada um deles trabalha um conceito temático da língua que é útil ao aluno para que ele possa falar de si mesmo e dos demais, viajar a uma país hispano, temas relacionados ao trabalho, seja atual ou futuro, falar nas aulas e comunicar-se com hispanos.

Cada módulo está formado por quatro âmbitos do uso da língua (*Personal*, *Público*, *Profesional* e *Académico*) para que o falante possa aprender a utilizá-la de maneira adequada a cada situação. Em cada âmbito são apresentados alguns documentos reais para melhor adaptação e manejo do Espanhol.

O livro propõe uma aprendizagem ativa e centrada no aluno, para isso, explora seus conhecimentos prévios para que consiga desenvolver novas competências comunicativas.

O segundo livro da coleção também é constituído por seis módulos e aborda os mesmos âmbitos do volume anterior, trazendo, igualmente, diferentes contextos interacionais, tipos de texto e vários interlocutores. Assim como no volume que o antecede, cada um dos três primeiros âmbitos inicia com um documento real para instigar o aluno a utilizar seus conhecimentos anteriores. Como novidade traz, em cada módulo, uma seção intitulada **Enfoque arte** que apresenta fotografias de grande impacto visual referentes a diversas situações socioculturais ou pontos turísticos de países de fala hispânica.

A partir do terceiro volume, os livros passam a ter 8 módulos, porém, ainda abordando os quatro âmbitos já mencionada (*Personal, Público, Profesional e Académico*), tais âmbitos (os três primeiros) iniciam com uma seção denominada *Referentes culturales* que visa a ambientar o aluno ao tema central proposto e, para diferenciar-se do volume 3, o quarto livro, na seção *Enfoque arte* apresenta imagens da América Hispânica, principalmente voltadas para os caracteres estéticos/artísticos das mesmas, nas quais são apresentadas obras pictóricas, arquitetônicas e musicais representativas próprias do mundo hispano-americano.

No que se refere ao manual do professor, este se divide em dois blocos. No primeiro, a coleção apresenta uma cópia do livro do aluno, acompanhado das resoluções das atividades apresentadas no LD. Já no segundo bloco, o MP apresenta o objetivo de cada atividade, acompanhado de sugestão de abordagem da mesma, assim como informações socioculturais sobre cada competência (léxica, gramatical, funcional, fonética e ortográfica e sociolinguística) apresentada pelo livro.

4.4 O tratamento dos dados

Esta pesquisa é de cunho qualitativo que, segundo Gil (2002), depende de diversos fatores, como a natureza de dados coletados, instrumentos de pesquisa, extensão da amostra etc.

Para desenvolver o tratamento dos dados, inicialmente, ir-se-á observar e ler todos os livros didáticos pertencentes ao *corpus*. Em seguida, proceder-se-á com a análise dos livros didáticos, sempre que houver alguma explanação no conteúdo escrito das unidades ou utilização em diálogos orais, sobre os fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção* ou, ainda, menção ao fenômeno da variação no uso de tais formas. Independentemente da seção em que haja a ocorrência do fato linguístico a ser observado, o pesquisador tentará aplicar o máximo de questões possíveis de um questionário autoral (descrito abaixo), contendo seis perguntas, elaborado com base nos objetivos específicos desta investigação e nos referenciais teóricos que norteiam este projeto.

Quadro 1 – Questionário norteador de análise baseado em Pontes (2009), Brasil e Pontes (2017) e Nobre e Pontes (2018)

EIXO TEÓRICO	PERGUNTAS NORTEADORAS
PRINCIPIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E O FENÔMENO ANALISADO	
Concepção de língua	Qual concepção de língua é adotada pelos autores das coleções didáticas?
Normas-padrão e normas não-padrão	Os livros didáticos explicam o uso dos fenômenos linguísticos <i>ceceo</i> , <i>seseo</i> e <i>distinção</i> , considerando a noção de normas-padrão e normas não-padrão, a partir das diversas variedades da língua espanhola?
Condicionamentos linguísticos	Na exposição dos fenômenos analisados, os autores consideram os condicionamentos linguísticos (<i>posição do fonema na palavra</i> e <i>tonicidade lexical</i>) nos exercícios de percepção, repetição e produção?
VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E O ENSINO DE ELE	
Variação diatópica dos fenômenos <i>ceceo</i>, <i>seseo</i> e <i>distinção</i>	Os livros didáticos, ao tratarem dos fenômenos de <i>ceceo</i> , <i>seseo</i> e <i>distinção</i> , consideram os condicionamentos extralingüísticos (<i>sexo</i> e <i>idade</i>) e os diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do Espanhol ou restringem o <i>ceceo</i> à Espanha e o <i>seseo</i> como fenômeno exclusivo da América Hispânica?
Uso de gêneros orais e as variedades linguísticas ensino de ELE	Os livros didáticos apresentam atividades específicas (auditivas e orais), a partir de gêneros orais de diversas variedades da língua espanhola, voltadas para a percepção e diferenciação dos fenômenos em estudo?

Fonte: elaborado pelo autor.

O questionário, elaborado com base nos estudos de Pontes (2009), Brasil e Pontes (2017) e Nobre e Pontes (2018), será aplicado para conduzir a análise de cada livro das coleções em seus três volumes, de forma sequencial, considerando a ordem lógica existente entre os livros de cada edição. A seleção dos trechos para análise considerará a abordagem dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção* na totalidade das coleções.

As análises linguísticas irão retomar os referenciais teóricos que dão suporte a este estudo. A partir da identificação dos acertos e das limitações da abordagem dos fenômenos sibilantes, e ainda com base nos resultados obtidos, serão propostas adaptações didáticas às coleções analisadas.

Ao término da análise, propor-se-á uma transposição e, por consequência, uma adaptação didática que tem como pretensão exemplificar como as formas em estudo podem ser abordadas desde uma perspectiva sociolinguística, que seja exequível e consoante com as propostas didáticas das coleções perscrutadas. Localizar-se-ão os acertos e dificuldades da abordagem dos fenômenos sibilantes com base no roteiro de análise consoante com a forma de apresentar a discussão dos temas gramaticais e com as atividades expostas nos livros didáticos em estudo.

Para Verret (1975), a transposição didática (TD) consiste em passar um conceito científico teórico ao mesmo conceito ensinado em sala de aula, porém, adaptando-o para essa nova realidade. Consoante àquele autor, posteriormente, Chevallard e Joshua (1982) concebem a TD como o processo no qual o saber do especialista -“saber sabido” – se converte em saber que se deve ensinar e que se deve aprender, especificado como “saber ensinado”. Segundo Tomlinson e Masuhara (2005), o processo de adaptação e desenvolvimento de materiais didáticos deve ter como base princípios que tenham origem em análises críticas de teorias linguísticas de aprendizado e de ensino de idiomas. Tal noção se aplica, então, ao processo de ensino, no caso específico deste estudo, ao ensino de Espanhol como língua estrangeira.

Ainda segundo Tomlinson e Masuhara (2005), o processo de adaptação didática está dividido em várias técnicas que, por sua vez, estão agrupadas em três categorias em termos de quantidade, são elas: categoria *Mais*, categoria *Menos* e categoria *Zero*.

Na categoria *Mais*, estão presentes duas técnicas que agregam informação ao que já veio apresentado no MD, são elas: a *adição* e a *expansão*. A técnica de *adição* consiste em adicionar textos, atividades ou seções extras que agreguem ao que já vem apresentado no material didático. Já o movimento de *expansão* refere-se ao ato de expandir os textos e/ou atividades com o propósito de aumentar a sua extensão, grau de dificuldade, profundidade, etc.

Na categoria *Menos*, as técnicas são totalizadas em três e caracterizam-se por retirar elementos: *exclusão*, *subtração* e *redução*. A técnica de *exclusão* compreende o movimento de excluir textos e/ou atividades que sejam consideradas desnecessárias. Na técnica da *subtração*, a ação a ser feita é redução do número de sentenças em um texto ou parte de uma atividade. Já na técnica da *redução*, o

movimento a ser considerado consiste em reduzir textos e atividades por meio da redução de sua extensão, grau de dificuldade, profundidade etc.

Por fim, na categoria *Zero*, estão as técnicas em que não há mudança significativa no material didático; nela, estão presentes cinco técnicas: *modificação*, *substituição*, *reorganização*, *novo sequenciamento* e *conversão*. A técnica de *modificação* apresenta a ideia de mudança nas instruções. A técnica de *substituição*, traz a proposta de substituir uma atividade por outra. Já na técnica da reorganização, o conceito é de mudar a posição dos textos e ilustrações apresentados. No *novo sequenciamento*, os adaptadores podem trocar a sequência das atividades, por exemplo. E, por fim, na técnica da conversão, podem ser feitas mudanças de gêneros textuais, ou transferência de conteúdo de um meio a outros, como, por exemplo, de uma impressão em folha para uma página digital.

Ao longo do processo de análise, será levado em consideração, a partir do que for apresentado nas questões verificadas, como e qual das técnicas apresentadas acima, serão produtivas no procedimento de adaptação didática.

No que se refere à sistematização do conceito de passagem do saber sabido e ao saber ensinado, Chevallard (1991) aponta, em cinco etapas, o percurso para o processo de transposição didática: *descontextualização*, *despersonalização*, *programabilidade*, *controle social da aprendizagem* e *publicidade*.

Por fim, expõe-se que não é intenção deste estudo propor uma adaptação didática que se afaste da realidade dos livros analisados, pois, reconhece-se, também, a limitação que a edição de materiais didáticos sofrem, inclusive, com a própria estrutura física das páginas do LD. Assim, a adaptação didática será proposta com base no que já foi apresentado pelo próprio livro didático, considerando os aspectos restritivos expostos, assim como os princípios teórico-metodológicos, para que seja uma adaptação viável. Com isso, tem-se a intenção de colaborar com as discussões sobre os fenômenos sibilantes (*seseo*, *ceceo* e *distinção*).

Para tornar possível a análise da abordagem dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção* nas coleções em estudo, foi necessário estabelecer um percurso de análise, brevemente resumido, nos seguintes passos: a) leitura e identificação da abordagem dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção* nos livros didáticos; b) registro das páginas que continham a menção às formas linguísticas em estudo; c) digitalização das páginas localizadas; d) análise e discussão da abordagem dos fenômenos sibilantes, com base no roteiro de análise proposto; e) propostas de

adaptações didáticas, quando necessárias; e f) comparação dos resultados encontrados, a partir de um quadro-resumo, entre as coleções *Vente* e *Passaporte*.

5 ANÁLISE DE DADOS

Analisaram-se as coleções didáticas levando em consideração o quadro norteador apresentado no capítulo anterior. Tal quadro está dividido em cinco eixos teóricos: (i) concepção de língua; (ii) normas padrão e normas não padrão; (iii) condicionamentos linguísticos; (iv) variação diatópica dos fenômenos *ceceo*, *seseo* e *distinção*; (v) uso de gêneros orais e as variedades linguísticas do Espanhol.

Desse modo, as unidades foram analisadas seguindo o percurso estipulado pelo quadro norteador, a partir do qual, para cada pergunta, faziam-se verificação e apresentação sobre o objetivo da mesma e depois, caso necessário, elaboração de uma adaptação completa referente ao conceito teórico trazido pelo questionamento, com o objetivo também de confirmar ou refutar as hipóteses elaboradas para o desenvolvimento do estudo.

Este capítulo está dividido em três subseções: i) Coleção *Vente*; ii) Coleção *Pasaporte* e iii) comparação dos resultados.

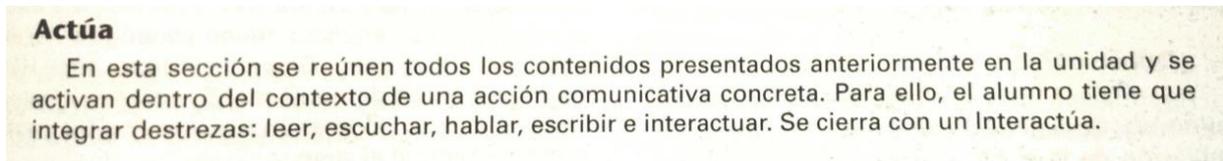
5.1 Coleção *Vente*

Como exposto na metodologia (seção 4.3.1.1), ao final de cada livro, a coleção *Vente* traz um guia metodológico, que está presente em todos os três volumes. Tal GM aporta informações metodológicas que poderão nortear a prática docente dos professores que usarem esses livros didáticos em suas aulas de língua estrangeira. Destaca-se que o GM, em nenhum momento, em nenhum dos três volumes, levanta discussão sobre informações teóricas que nortearam a elaboração do material e, tampouco, aborda o conceito de língua adotado pelos autores, fato que está diretamente relacionado com a primeira pergunta do roteiro de análise deste estudo: qual concepção de língua é adotada pelos autores das coleções didáticas?

A não apresentação explícita do conceito de língua, entendido pelos autores, para o LD, impede que este trabalho responda, com certeza, à pergunta proposta no roteiro norteador. Contudo, com base na análise empreendida da coleção *Vente* e, a partir da concepção de língua considerada por este estudo, que entende a língua como heterogênea, percebe-se que o LD tende em assumir o conceito de método comunicativo que tende a “perceber” a língua como heterogênea, e, por consequência, demonstrar-se favorável à abordagem da variação linguística, já que é

na comunicação que se manifestam, em maior grau, os fenômenos variáveis de uma língua. Observa-se a seguir:

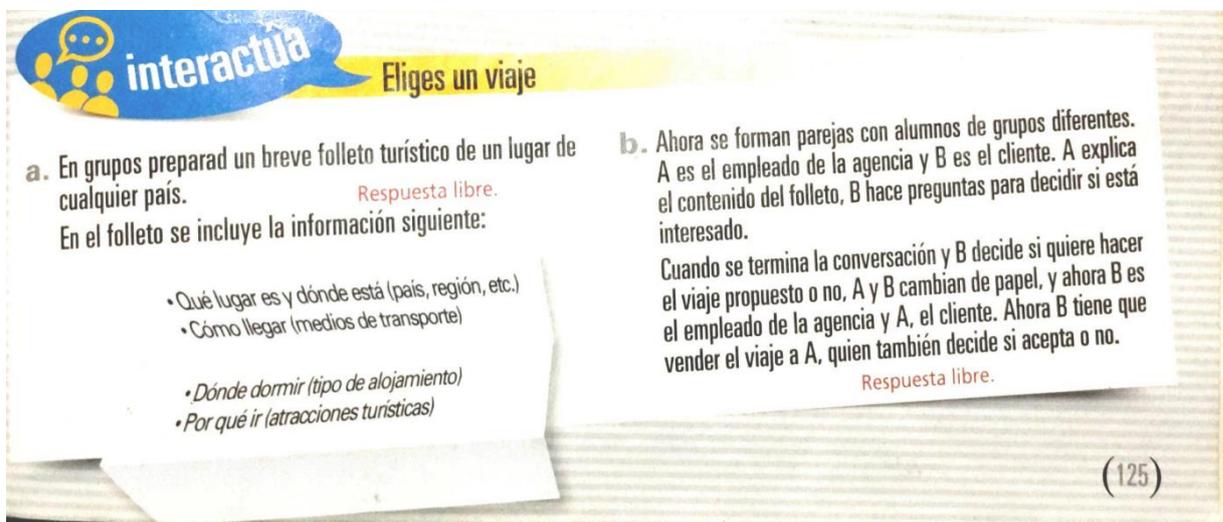
Figura 1 – Guia metodológico, página 175



Fonte: página 175, livro do professor, coleção *Vente*.

Nesse trecho do livro do professor, é possível verificar que o livro didático tende a uma vertente comunicativa, pois, na subseção apresentada, explicita que o estudante fará uso da comunicação concreta para desenvolver a proposta de atividade. A seguir é apresentada uma atividade da seção “interactúa”:

Figura 2 – interactúa, página 125



Fonte: página 125, livro 1, coleção *Vente*.

Na primeira parte da atividade, os alunos devem organizar-se em grupos e desenvolver um folheto turístico, referente a um ponto turístico de qualquer país, contudo, tal folheto deve apresentar algumas informações específicas, como: *qual lugar*, a *qual país* o folheto se refere e *quais meios de transporte* se usam para chegar ao lugar, assim como *onde dormir (alojamentos)* e as *atrações turísticas* da região. Na segunda parte da atividade, os alunos de grupos diferentes formam duplas, nas

quais um será um funcionário de uma agência de turismo e o outro será o cliente. O diálogo a ser desenvolvido diz respeito à venda de um pacote turístico.

A atividade em questão apresenta, de fato, um caráter comunicativo, pois os alunos deverão dialogar simulando uma situação possível dentro de um contexto comunicativo. Do mesmo modo, ainda que não como foco central, a atividade proporciona uma brecha onde o professor pode apresentar algumas possibilidades de variação linguística como, por exemplo, quando os alunos tiverem que apresentar os meios de transporte. Nesse momento, ainda que a atividade não aborde essa característica variacionista, o professor pode expor diversas possibilidades de vocabulários para referir-se aos meios de transporte, de acordo com os países escolhidos.

Destaca-se, entretanto, a omissão de uma discussão que aborde conceitos de nível sociocultural, como, por exemplo, as marcas linguísticas e debates sobre o ensino de variações geográficas, fato que pode indicar um afastamento (proposital) da responsabilidade de uma abordagem mais sociolinguística do processo de ensino, assim, isentando-se da necessidade de ampliar a visão para uma imagem diferente do que, há muito, existe nos LD, como afirma Fanjul (2004): o suposto “Espanhol da Espanha” e o “Espanhol da América”.

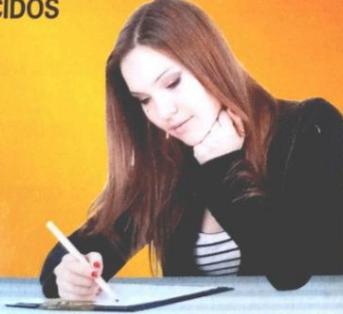
É preciso levar em conta que tais afirmações estão suspensas nos pressupostos teóricos que norteiam o LD, sendo necessário confrontar o viés teórico da coleção, não trazido na mesma, com o tratamento real dos fenômenos linguísticos, mais especificamente da abordagem das formas *seseo*, *ceceo* e *distinção*. Nesse caso, se há uma perspectiva de língua heterogênea aplicada aos referidos fenômenos sibilantes.

A coleção, no livro do aluno, apresenta um dos fonemas em estudo, apenas na unidade 8 (de 14 unidades totais) do volume 1. Na subseção “pronunciación y ortografía”, mostra os grafemas que representam o fonema /θ/. Tal fonema é apresentado a partir de duas atividades categorizadas como auditivas:

Figura 3 – questões 1 e 2, página 98

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

**LAS LETRAS Z Y C, CON SONIDO /θ/
CONTRASTE CON SONIDOS PARECIDOS**



51 ESCUCHA
1. ¡A pronunciar!
Escucha y repite estas palabras. Todas contienen el sonido /θ/.
a. zapato c. central e. comercial
b. zoo d. azul f. parezco
Escucha otra vez y subraya las letras que suenan /θ/.

52 ESCUCHA
2. Elige.
Escucha y marca de cada pareja la palabra que oyes.

	a	b	c	d	e	f	g	h
1.	<u>co</u> cido	zueco	<u>ca</u> zar	<u>ce</u> do	cazo	<u>ca</u> cé	<u>ce</u> da	<u>ce</u> ite
2.	<u>co</u> sido	<u>su</u> eco	<u>ca</u> llar	<u>de</u> do	<u>ca</u> so	<u>ca</u> fé	<u>se</u> da	<u>ce</u> ite

(98)

Fonte: página 98, livro 1, coleção *Vente*.

Na questão número 1, pede-se ao aluno que escute e repita as palavras apresentadas, em que todas possuem o fonema /θ/. Em um segundo momento, o aluno deve escutar mais uma vez o áudio e, em seguida, deve sublinhar as letras que representem /θ/.

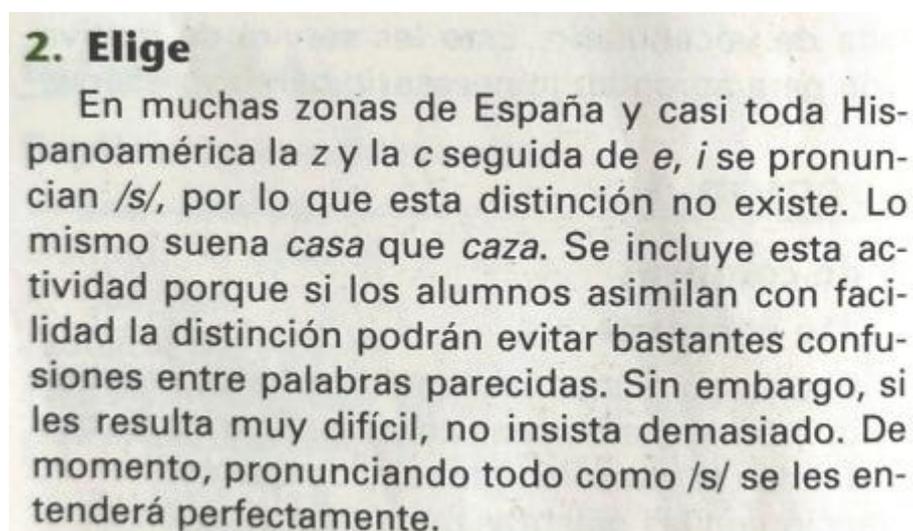
Analisando a atividade acima, percebe-se que o fonema interdental /θ/ simplesmente foi exposto sem nenhum suporte de explicação e, também, sem a apresentação, anterior ou na mesma subseção, do seu fonema “irmão” /s/, tornando assim, mais difícil a diferenciação entre eles. Percebe-se, igualmente, que não se menciona o fenômeno relacionado com este fonema em específico, no caso, o *ceceo*. Também não são dadas informações adicionais sobre a utilização real desta produção interdental, dando a entender que é única produção possível para tal fonema, quando representados pelos grafemas z e c. Assim, a carência de explicação sobre quais seriam os países ou regiões da Espanha e da América Hispânica que registram oralmente a produção deste fonema pelos grafemas apresentados, é evidente e ineficiente.

Na questão número 2, é pedido para o aluno escutar um áudio e identificar entre duas opções apresentadas, qual palavra é falada. O desafio da questão é saber diferenciar a pronúncia /s/ de /θ/ em cada um dos 8 itens (a-h). Porém, como já exposto no parágrafo anterior, a explicação sobre a pronúncia /s/, não é trazida, fato que pode prejudicar a percepção dos ouvintes inexperientes, causando confusão.

Como é possível perceber, as atividades anteriores carecem de elementos essenciais para o ensino de idiomas estrangeiros, como defende Bradl (2008), já que devem apresentar, para melhor entendimento, conexões do idioma estrangeiro dentro e fora da sala de aula, sempre priorizando a comunicação, desde que a comunicação seja o foco do material didático, contudo, as conexões devem ser criadas e priorizadas independentemente do foco de comunicação, para que os laços entre o aprendiz/falante e a língua alvo, sejam criados mais rapidamente, assim, facilitando seu processo de aprendizagem.

No caso do manual do professor, onde está contido o guia metodológico que apresenta, como já mencionado, sugestões de procedimentos explicativos, de abordagens e informações adicionais, é desenvolvida uma ínfima explicação sobre uma possibilidade diferente de produção aos grafemas *z* e *c*. Nesse ponto, o GM expõe a informação de que, em muitas zonas da Espanha e em quase toda Hispano-América, o *z* e o *c*, seguidos de *e* e *i*, são pronunciados como /s/. Contudo, vale destacar que não se menciona o fenômeno *seseo* e, tampouco, a *distinção* como alternativa de explicação para os alunos. Ao invés disso, o GM explica que, caso não seja possível a identificação da diferença entre /θ/ e /s/, os alunos podem pronunciar todas as possibilidades como /s/, ou seja, como *seseo*, porém, omitindo a informação de que essa escolha de pronúncia representa um dos fenômenos mais característicos do idioma Espanhol e representativo de vários países e regiões. Observa-se:

Figura 4 – Guia metodológico, página 202



Fonte: página 202, livro do professor, coleção *Vente*.

Diante do exposto, retomando a hipótese principal deste estudo, a expectativa era que o livro didático, ao abordar os fenômenos seseo, ceceo e distinção, da língua espanhola, o fizesse a partir da divisão *Espanha e América*, uma vez que o estudo de Nobre e Pontes (2018) aponta que há uma tendência nos livros didáticos de Espanhol a apresentar a língua espanhola a partir de duas macro normas homogêneas, tais como o Espanhol peninsular e o Espanhol da América. Para Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 101), a língua é dotada de “heterogeneidade sistemática”, fato que permite a identificação e demarcação de diferenças sociais na comunidade, constituindo-se como parte da competência linguística dos indivíduos o domínio de estruturas heterogêneas.

Por conta disso, a hipótese base foi atendida parcialmente, pois no que diz respeito à associação ao fenômeno do seseo à América Hispânica, ela ocorre, (como se esperava) no GM do MP, exposta na página 202, mas, também relaciona tal fenômeno a algumas zonas da Espanha, mesmo que sem especificação de quais. Já em relação ao fenômeno ceceo, esse não é apresentado nem no LD do aluno e nem no MP. Vale destacar que não há menção dos fenômenos em estudo, em nenhum momento, no livro do aluno. No que concerne à outra parte da hipótese principal que se refere à desconsideração das motivações linguísticas e extralinguísticas no uso dos fenômenos sibilantes, foi confirmada, pois nem o LD, nem MP e, tampouco, o GM fazem qualquer abordagem referente a esse ponto.

A fim de contribuir com uma visão mais ampla da temática sobre os referidos fonemas sibilantes, retoma-se a discussão sobre a abordagem da variação linguística apresentada no capítulo 3 desta dissertação para manter que a atuação da escola deve ser a de apresentar as variedades aos estudantes sem promover dicotomias simplificadoras e reducionistas. Assim, o professor seria o articulador de muitas vozes (variedades linguísticas), não devendo ser apresentadas ao aluno como um conjunto de curiosidades, como faz a coleção em análise, ou registros históricos, por exemplo.

Com base em Tomlinson (2005), este estudo sugere a adaptação didática do LD a partir de dois movimentos: a adição e modificação das atividades, respeitando a limitação de espaço e, ainda, considerando uma proposta exequível em sala de aula. Sugere também que o guia didático do professor exemplifique quais os países da América e da Espanha que registram as formas linguísticas apresentadas pelo livro

didático, adicionando o fenômeno do *ceceo*, para que o professor tenha as informações necessárias para apresentar e discutir com o aluno a complexidade da temática. Sobre a reflexão da realidade linguística, reitera-se a importância da discussão sobre a necessidade de considerar a heterogeneidade linguística e cultural do mundo hispânico no ensino de Espanhol e promover situações que facilitem essa reflexão. Dessa forma, o professor, auxiliado pelo suporte presente no LD, teria mais propriedade para apresentar esse fenômeno de variação linguística da pronúncia sibilante para além da divisão em bloco Espanha e América.

Como adaptação a essa atividade, seria válido, primeiro, que o LD apresentasse, mesmo que brevemente, uma explicação dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*, para contextualização das pronúncias a serem trabalhadas. Com base no proposto pela página 98 do volume 1 da coleção *Vente*, apresenta-se a primeira parte da adaptação:

Quadro 2 – Adaptação Didática: subseção “pronunciación y ortografía”, página 98 – Livro 1, coleção *Vente*

¡FÍJATE!
<p>S</p> <p>La letra “s” es grafía del fonema /s/</p>
<p>C/Z</p> <p>La letra “c” ante “e” e “i” y la letra “z” ante “a”, “o” y “u” presenta diferencias regionales importantes en su pronunciación. Estas letras son grafías del fonema /θ/.</p>
<p>EL SESEO</p> <p>En gran parte de Hispanoamérica, en canarias, en gran parte de Andalucía y en áreas del sur de España, no existe la oposición entre los fonemas /s/ y /θ/. Este fenómeno representa la realización del sonido /s/ en las situaciones donde se debería hablar /θ/.</p>
<p>EL CECEO</p> <p>En algunas zonas más restringidas de España, pero no solamente en ella, se produce la desaparición del sonido /s/, que se sustituye por /θ/</p>

LA DISTINCIÓN

La distinción ocurre cuando los fonemas /s/ y /θ/ tienen sus usos realizados respetando la alternancia entre letras que los representa.

Fonte: elaborada pelo autor.

Como é possível observar, um quadro explicativo seria implementado para que os aprendizes pudessem ter a informação básica para compreensão da diferença dos sons em estudo e, por consequência, da atividade que virá posteriormente.

Contudo, o objetivo desse conjunto de atividades específicas estaria apresentado em níveis graduais. A primeira seria a explicação teórica dos fonemas e dos fenômenos. A segunda parte está embasada no conceito de Bradl (2008), já apresentado anteriormente, que defende as conexões entre a língua estrangeira na sala de aula e fora dela. Para isso seria proposta a apresentação de um vídeo³¹ da plataforma YouTube, do canal da BBC News que demonstra a dificuldade e, consequentemente, a diferença de fala, especificamente dos fonemas /s/ e /θ/. Desse modo, os alunos conseguiriam perceber as divergências desses fonemas, na prática linguística de nativos hispano falantes.

Figura 5 – Vídeo de YouTube

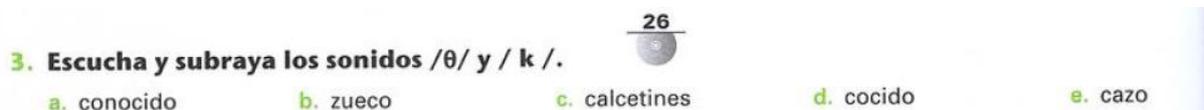


Fonte: YouTube.

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=i5v5RGhC67U>

No que se refere ao segundo questionamento, se os livros didáticos explicam o uso dos fenômenos linguísticos *ceceo*, *seseo* e *distinção*, considerando a noção de normas-padrão e não-padrão a partir das diversas variedades da língua espanhola, observou-se que o LD não faz referência aos fenômenos sibilantes em nenhuma seção do material, salvo uma pequena explicação no GM, apenas sobre o fenômeno *seseo* (Figura 4). Como foi possível observar, pelo relato inicial deste capítulo, toda a coleção de LD só possui uma atividade que aborda, parcialmente, os fonemas relacionados aos fenômenos em estudo nesta dissertação (Figura 3). Observou-se ainda que a coleção tem a tendência a trabalhar pouco as características fonológicas da língua espanhola e quando o faz, trata pontualmente com questões descontextualizadas e exageradamente objetivas, como é possível ver no exemplo a seguir retirado do livro de atividades (LA):

Figura 6 – Questão 3, página 46



Fonte: página 46, livro de atividade 1, coleção *Vente*.

Na figura 6, há uma atividade que propõe a identificação do fonema presente nas palavras indicadas nos itens. Pode-se notar que os fonemas abordados na questão são /θ/ e /k/, um fricativo dental surdo e outro oclusivo surdo, respectivamente, segundo afirmam RAE e ASALE (2011), ou seja, os fonemas abordados na questão, não são da mesma categoria, fato questionável no que concerne à percepção entre as sibilantes, já que a seção em que a questão se encontra, diz respeito à identificação das sibilantes, assim como ocorre na questão da página 98 do LD do aluno (Figura 3). A partir do auxílio de um áudio, os aprendizes devem selecionar as sílabas que representam os fonemas abordados. Ainda na mesma página, é apresentado ao aluno, uma outra questão de objetivo quase idêntico e é pedido a ele que identifique os sons em cada palavra apresentada, como é possível observar a seguir:

Figura 7 – Questão 2, página 46

2. ¿Qué sonido llevan estas palabras / θ / o / k / ?

a. almacenes
e. camisa

b. corbata
f. cesta

c. cuadros
g. producto

d. diciembre
h. domicilio

Fonte: página 46, livro de atividade 1, coleção *Vente*.

Os autores reiteram as propostas de atividades com apenas identificação de sons e alternância entre fonemas que, nesses dois exemplos, não pertencem à mesma categoria sibilante, fato que demonstra a inadequação e falta de organização da seção que trata de fonética e fonologia específica dos sons /s/ e /θ/, fonemas “estudados” na unidade em questão. Essa atividade, assim como a anterior, é exposta sem maiores adequações de contexto ou situações comunicativas que podem favorecer o uso.

Retomando a segunda hipótese desta pesquisa, sobre a abordagem da norma-padrão e não-padrão, ao tratar dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*, esperava-se que o livro didático explorasse, nas seções de análise linguística, a norma-padrão, deixando de lado a norma considerada não-padrão desses fonemas sibilantes, não abordando, assim, as possibilidades diversas de variação dos fonemas estudados. Contudo, identificou-se que o LD tampouco trata dos fenômenos em questão de maneira real, assim sendo, a questão sobre norma não pôde ser verificada efetivamente. Vale ressaltar que a única menção a um dos fenômenos estudados nessa dissertação, foi, justamente, o de maior valor social na comunidade hispânica, ou seja, o que é mais aceito na norma-padrão, o *seseo*.

Segundo afirma Lapesa (1985) o *seseo* detém grande preferência social frente ao *ceceo*, fato esse que a coleção *Vente* ajuda a perpetuar quando não menciona o fenômeno *ceceo* ao apresentar ao professor, no guia metodológico, a possibilidade de realização dessa sibilância, associando o *seseo* à única possibilidade possível.

Ressalta-se que o julgamento linguístico é um tema que deve sempre estar em pauta nas discussões educacionais, principalmente em material de apoio aos professores, possibilitando que eles e seus alunos tenham, ainda que de maneira superficial, um conhecimento sobre tal realidade, pois é fator de suma importância para que os aprendizes percebam que não existe nenhuma variedade ou fenômeno

da língua que seja melhor que outro. O que existe são diferenças sociais a serem consideradas, por isso, devem ser mais cautelosos no uso linguístico de variantes mais prestigiadas.

É importante salientar que desde um ponto de vista comunicativo, o usuário da língua deve considerar as normas linguísticas dos grupos sociais de cada comunidade de fala, sejam elas padrão ou não, de acordo com a RAE. Essas normas apresentam características identitárias por se agregarem a certos valores socioculturais, mas também se mesclam e influenciam-se mutuamente, ou seja, são mesclados ou hibridizados, por isso, é de grande valor que o LD traga as possibilidades de variação, independente do conceito de norma-padrão ou não.

Diante do exposto, é possível considerar que a segunda hipótese, na qual esperava-se que o livro didático explorasse, nas seções de análise linguística, a norma-padrão, deixando de lado a norma considerada não-padrão desses fonemas sibilantes, não abordando, assim, as possibilidades diversas de variação dos fonemas estudados, não foi atendida, pois as diferentes normas do *seseo*, *ceceo* e *distinção* não foram apresentadas ao aluno.

Nesse caso, como adaptação didática do material, no que diz respeito ao fenômeno linguístico em estudo e à abordagem de suas variantes padrão e não-padrão, sugere-se novamente o movimento de modificação, com base em Tomlinson (2011). As formas *seseo*, *ceceo* e *distinção* deverão figurar em uma sistematização que as apresente em um caráter completo. Essa adaptação objetiva, deverá explorar os diferentes valores de uso das formas. Especificando em quais contextos de uso se emprega cada uma. Essa alteração objetiva aproximar-se do sugerido por Mollica (2003) e Bortoni-Ricardo (2005) que afirmam que não basta ao aluno conhecer diferentes variantes, mas também refletir sobre o valor social de uma dada variante. Isso se aplica tanto para o estudo de língua materna quanto de língua estrangeira. Assim, no estudo de ELE, reconhecer os valores de uso do *seseo*, *ceceo* e *distinção* é, pois, um caminho para se refletir sobre o valor social dessa variante.

Também, julga-se oportuno acrescentar ao guia didático indicações de leituras complementares que possam auxiliar o professor em possíveis discussões sobre o assunto. Como já ocorre, ainda que de maneira incompleta, por exemplo, no próprio guia metodológico, na página 202 (figura 4), é dada uma pequena orientação ao professor sobre a possibilidade do fenômeno *seseo*, deixando subtendido que tal informação deve ser dada ao aluno. Ao perceber essa oportunidade exposta pelo

próprio GM, pondera-se que informar sobre os contextos de implementação das formas em estudo, poderia auxiliar no melhor entendimento das motivações e diferenças de realização dos fonemas sibilantes no universo hispano falante.

Neste sentido, a adaptação didática do material proposta seria o movimento de adição de informação (TOMLINSON, 2011), com a indicação de leitura complementar pelo guia didático, como os estudos de Carbonero (1982) e Posada, Sáez e Muñoz (1995), que abordam especificamente o contexto explicativos dos fenômenos sibilantes no universo hispano falante.

Referente à terceira pergunta do quadro norteador deste estudo, que visa a identificar a abordagem dos condicionamentos linguísticos (posição do fonema na palavra e tonicidade lexical) e como esses fatores podem influenciar a variação linguística no uso dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*, pode-se afirmar que a hipótese relacionada a ela foi confirmada, já que o MD analisado não apresenta os fenômenos de variação sibilante. Faz-se necessário expressar que a hipótese trazia a ideia de que o LD apresentaria, pontualmente, casos de variação linguística nos exercícios de percepção ou repetição e produção, mas para os fenômenos fonológicos tratados neste trabalho, as motivações linguísticas não seriam levadas em consideração. Como na coleção *Vente* os fenômenos sibilantes não são apresentados em nenhum momento e as atividades encontradas não abrangem a complexidade das motivações linguísticas, a hipótese, como já afirmado, pode ser considerada como confirmada. A seguir é possível ver um exemplo das atividades encontradas no MD e que abordam alguns dos fonemas presentes nos fenômenos estudados:

Figura 8 – Questão 1, página 46

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

25

1. Escucha y repite estas palabras. Subraya el sonido /θ/.

a. zueco	b. zapatilla	c. azul	d. calcetines	e. cazadora
f. cinturón	g. cesta	h. mezclado	i. solución	j. marzo

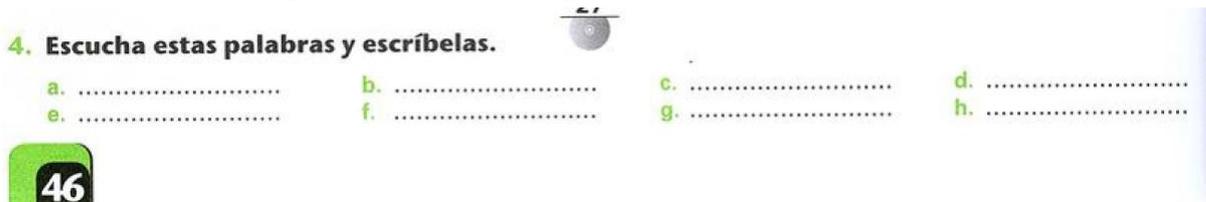
Fonte: página 46, livro de atividade 1, coleção *Vente*.

Como se pode perceber, a figura 8 apresenta uma atividade que tem como objetivo fazer com que os alunos percebam o som do fonema /θ/ nas palavras apresentadas e que, logo depois da escuta, repitam as palavras para que pratiquem

a produção do fonema sibilante. Mais uma vez, o exercício expõe a pouca preocupação dada à variação linguística, especificamente sobre os fenômenos em estudo, visto que faz uma abordagem extremamente direta e descontextualizada, no tocante a criar as conexões entre o aluno e a língua estudada a partir de uma atividade melhor contextualizada, considerando o contexto pragmático-discursivo de interação, como defende Bradl (2008). O livro didático *Vente*, quando apresenta atividades referentes aos fenômenos sibilantes, deixa de lado o fator contexto comunicativo, tão importante para o processo de aprendizagem dos estudantes, pois a partir desse contexto, o aprendiz é capaz de perceber mais rapidamente as diferenças entre os fenômenos linguísticos. Por este motivo, atividades comunicativas devem sempre estar no foco dos materiais didáticos.

Com relação à consideração dos condicionamentos linguísticos (posição do fonema na palavra e tonicidade lexical), percebe-se que eles (e nenhum outro) não são apresentados como suporte para a questão. Ainda na mesma página, é apresentada ao aluno, uma outra atividade de percepção auditiva, neste caso, entre os fonemas /θ/ e /k/. No exercício, o aprendiz deve escutar a palavra e, posteriormente, escrevê-la, praticando, assim, também a ortografia. É possível observar tal atividade a seguir:

Figura 9 – Questão 4, página 46



4. Escucha estas palabras y escríbelas.

a. b. c. d.
 e. f. g. h.

46

Fonte: página 46, livro de atividade 1, coleção *Vente*.

Ainda que o LD não aborde os fenômenos em estudo, de maneira efetiva, assim como os fatores que os condicionam, é importante discutir sobre os condicionadores linguísticos, pois, como defende Labov (2008 [1972]) eles interferem na escolha do falante, no que se refere às suas opções linguísticas. Tais fatores podem ser de caráter estrutural (interno), ou seja, de ordem linguística ou de caráter externo, assim sendo, pertencendo aos condicionantes extralinguísticos (sociais). No que concerne aos condicionantes relacionados ao uso do *seseo*, *ceceo* e *distinção*, a maioria dos estudos, como, por exemplo, o de Moya Coral e García Wiedemann (1995), demonstra que os condicionantes extralinguísticos são mais relevantes no

tocante ao que determina a escolha do falante por uma das variantes abordadas nesse estudo. Contudo, os condicionadores linguísticos também apresentam relevância. Ainda sobre tais condicionantes, porém relacionados aos livros didáticos de Espanhol como língua estrangeira, mais especificamente livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), trabalhos como o de Ferreira, Pontes e Moreira (2019) apontam a pouca atenção para eles, quando se trata de variação linguística, como foi percebido na coleção *Vente*. No entanto, apresentá-los como suporte para o entendimento dos alunos, tem grande valia no processo de compreensão completa dos fenômenos sibilantes, assim como em outros fenômenos de variação.

Referente à quarta hipótese, retoma-se brevemente a discussão sobre a importância dos fatores que condicionam a escolha das opções linguísticas dos falantes, como afirma Labov (2008 [1972]). Entretanto, diferentemente da hipótese anterior, que abordava o tema dos condicionantes linguísticos presentes nas atividades de percepção, repetição e produção relacionadas aos fenômenos em estudo, a hipótese atual direciona o foco para os fatores extralinguísticos (*sexo e idade*) relacionados ao tratamento do *ceceo*, *seseo* e *distinção*, esperando verificar que o material didático não os considera a partir dos diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do Espanhol ou restringe-se o *ceceo* à Espanha e o *seseo* como fenômeno exclusivo da América Hispânica.

Diante da análise feita em toda a coleção *Vente*, percebeu-se, como já foi explicitado no início desse capítulo, que este MD quase não apresenta nenhuma informação referente aos fenômenos em estudo e seus fonemas característicos, tampouco trata dos fatores condicionantes de cada fenômeno. Na figura 4, é possível verificar o único momento em que o MD, especificamente no GM, refere-se a um dos fonemas sibilantes estudado. Na ocasião, o GM faz a relação entre o *seseo* e a América Hispânica, porém menciona que, em partes da península, essa ocorrência também pode ser encontrada. A hipótese também buscava identificar se o LD, assim como o LA, quando abordava o tema, o tratava a partir dos diferentes contextos de uso das diversas variedades do Espanhol, o que não ocorre. Assim, pôde-se comprovar que a quarta hipótese desta pesquisa foi confirmada em sua maior parte, pois verificou-se que o MD de fato não considera os fatores extralinguísticos (*sexo e idade*) a partir dos diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do Espanhol, contudo, não restringe o fenômeno *seseo* apenas à América Hispânica, já que faz uma pequena menção que tal realização também pode ser encontrada na

Espanha, porém, sobre o ceceo, não traz nenhuma informação relacionada ao que se esperava na hipótese.

A partir dessas verificações, este estudo sugere que o livro didático explicita casos concretos de variação linguísticas dos fenômenos sibilantes (*seseo*, *ceceo* e *distinção*) e suas diferentes motivações extralinguísticas (assim como as linguísticas) para a escolha entre essas formas. A sugestão também se estende ao guia metodológico, para que ele apresente um suporte de leitura para o professor, ajudando-o a entender e, por consequência, ter mais propriedade sobre o tema. Uma sugestão de texto é o desenvolvido por Saussol (1983) que explica um pouco mais a realidade dos fenômenos sibilantes no território espanhol.

Segundo afirma Saussol (1983), o *seseo* e *ceceo*, pode ser encontrado em todo o território espanhol, ainda que o *ceceo* seja mais característico da região de campo da Andaluzia. Já o *seseo*, na América Hispânica, é consideravelmente mais difundido que o *ceceo* que apenas pode ser encontrado em pequenas ilhas de El Salvador, Honduras e Nicarágua, na costa da Venezuela e em poucas zonas da Colômbia e regiões rurais da Argentina. No entanto, o estudo de Nobre e Pontes (2018), ao verificar a variação linguística em LD de língua espanhola do PNDL de 2014, chegou à conclusão de que as variedades hispano-americanas são denominadas como “homogêneas”, e são agrupadas em um único bloco denominado “Espanhol da América”, como sugere o entendimento da coleção *Vente*, a partir do exposto no GM na página 202 (figura 4).

Já a quinta hipótese, buscava comprovar se os livros didáticos apresentam atividades específicas (auditivas e orais), a partir de gêneros orais de diversas variedades da língua espanhola, voltadas para a percepção e diferenciação dos fenômenos em estudo. A partir da análise da coleção *Vente*, foi possível encontrar algumas atividades de características auditivas e orais, como se observou nas questões das páginas 98 do LD (figura 3) e 46 do LA (figuras 6, 7, 8 e 9). Foram encontradas atividades de cunho oral e auditivo, porém, apesar de os áudios serem gravados por nativos espanhóis, não há uma preocupação, por parte do MD, em desenvolvê-las, brindando os alunos com as diversas variedades da língua espanhola.

Dessa forma, verificou-se que a hipótese levantada foi confirmada parcialmente, pois há a presença de atividades auditivas e orais (ainda que demasiadamente estruturais), voltadas para a percepção dos fonemas presentes nas formas sibilantes(e não especificamente para os fenômenos), entretanto, elas não

são desenvolvidas a partir de gêneros orais de diversas variedades da língua espanhola, pois apenas se propõem a fazer com que os alunos identifiquem os fonemas em palavras selecionadas, não tendo, assim, um valor comunicativo especificamente prático. Reconhece-se a importância de atividades com essas características mais estruturais, contudo, o material didático as prioriza em detrimento de questões com valor mais comunicativo.

É inegável a importância das atividades auditivas e orais para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Entende-se que tal relevância deve estar diretamente relacionada com o interesse dos estudantes, no que diz respeito aos conteúdos e processos reflexivos abordados por elas, segundo Nunan (1999). Levando em consideração que o conhecimento, por parte dos aprendizes, no tocante aos fenômenos de *seseo*, *ceceo* e *distinção*, é de importância considerável para que, assim, possam desenvolver-se de maneira mais efetiva no uso da língua, deixa-se como sugestão de melhora das atividades já encontradas no MD que elas sejam regravadas, porém, com áudios que representem as diversas variedades do idioma Espanhol.

Concluída a análise pretendida da coleção *Vente* com base no roteiro de análise, na próxima subseção, será analisada a coleção *Pasaporte*.

5.2 Coleção *Pasaporte*

Recuperando o que foi apresentado na seção 4.3.1.2 (Metodologia) deste trabalho, o manual do professor (MP) da coleção *Pasaporte* está dividido em dois blocos principais: no primeiro, a coleção apresenta uma cópia do livro do aluno, acompanhado das resoluções das atividades apresentadas no LD. Já no segundo bloco, o MP apresenta o objetivo de cada atividade, acompanhado de sugestão de abordagem dela, assim como informações socioculturais sobre cada competência (léxica, gramatical, funcional, fonética e ortográfica e sociolinguística) apresentada pelo livro.

Destaca-se o fato de que, nesta coleção, as informações teóricas que norteiam a elaboração do material didático, são encontradas no prólogo presente nas primeiras páginas do guia metodológico no manual do professor, diferentemente do que se pôde perceber na coleção anteriormente analisada, *Vente*, onde tais

informações não foram apresentadas. Entretanto, não há uma discussão mais detalhada sobre tais norteamentos, salvo uma breve menção de que o modelo metodológico que rege todo o material didático segue os preceitos presentes no MCER e que se baseia no “enfoque por competencias dirigido a la acción”³², como é possível ver a seguir:

Figura 10 – Guia metodológico, página 3

Con *Pasaporte ELE* queremos ofrecerle un material novedoso para la enseñanza de español porque utiliza los siguientes planteamientos recogidos en el *Marco común de referencia* y en los *Niveles de referencia para el español*:

- La metodología que propone se basa en los principios del **enfoque por competencias dirigido a la acción**, el cual contempla al estudiante en tres dimensiones:
 1. El alumno como **agente social**, que aprende una lengua y una cultura para poder actuar en ellas y así desarrollar sus competencias lingüísticas comunicativas.
 2. El alumno como **hablante intercultural**, ya que el uso de la lengua se desarrolla siempre en unos contextos culturales y sociales. La cultura cotidiana está presente de forma constante en cada una de las actividades, integrando así cultura y sociocultura en el aprendizaje lingüístico.
 3. El alumno como **aprendiente autónomo**, que se siente ubicado en todo momento en el proceso de adquisición y que tiene la posibilidad de evaluar su aprendizaje y reparar las posibles deficiencias.

Fonte: página 3, livro do professor, coleção *Pasaporte*.

Nesse trecho do livro do professor, é possível verificar uma pequena explicação sobre os benefícios que os estudantes têm a partir da utilização dessa metodologia de ensino e em quais dimensões eles são desenvolvidos.

Uma outra questão digna de destaque é o fato de, nessa coleção didática, não haver uma discussão no que concerne ao conceito de língua adotado pelos autores, circunstância que também ocorre na primeira coleção analisada neste estudo e que está, mais uma vez, diretamente relacionada com a primeira pergunta do roteiro de análise desta pesquisa, a saber: qual concepção de língua é adotada pelos autores das coleções didática?

Com base na análise do guia metodológico do manual do professor da coleção *Pasaporte*, especificamente do trecho apresentado na figura 10, e com o suporte do Marco comum europeu de referência para as línguas, é possível perceber uma tendência comunicativa por parte da coleção didática o que, por sua vez, demonstra uma abordagem mais favorável à variação linguística e ao conceito de

³² Enfoque por competência dirigido à ação.

língua heterogênea. É possível notar tal tendência nos trechos presentes no MCER que se detém em explicar o *enfoque orientado à ação*:

Figura 11 – Marco comum europeu de referência (2020), página 38

Esto también evidencia que es necesario planificar en términos de las necesidades comunicativas de los aprendientes en la vida real, lo que supone la alineación entre currículo, enseñanza y evaluación.

Fonte: página 38, Marco comum europeu de referência (2020).

Nesse trecho, é possível perceber que este enfoque compreende a importância que a abordagem comunicativa tem no processo de ensino-aprendizagem ao ponto de levá-la em consideração no alinhamento entre o currículo, o processo de ensino (baseado em contextos comunicativos reais, que, por sua vez, favorecem a variação) e o método de avaliação dos aprendizes, segundo apresentado no MCER, em sua versão de 2021.

No seguinte fragmento, também retirado do MCER, percebe-se uma outra característica que demonstra a tendência da coleção *Pasaporte* em adotar o conceito de língua heterogênea:

Figura 12 – Marco comum europeu de referência (2020), página 38

descriptores como medio de comunicación. También implica que se reconoce la naturaleza social del aprendizaje de la lengua y del uso de la lengua, esto es, la interacción entre lo social y lo individual en el proceso de aprendizaje.

Fonte: página 38, Marco comum europeu de referência (2020).

A partir do fragmento, pode-se perceber que a coleção didática tende a reconhecer o caráter social da língua, viés defendido pela Sociolinguística, e, por consequência, aceitar um dos postulados que a Sociolinguística defende em sua base epistemológica: a língua é influenciada, também, pela sociedade, a partir de condicionamentos extralinguísticos, tais como: sexo, idade, fator sociocultural, raça, entre outros (LOPÉZ MORALES, 2015).

Contudo, o fato de a coleção didática não deixar explícito o conceito de língua entendido pelos autores, para tal material, não inviabiliza que este trabalho responda à pergunta proposta no roteiro de análise, já que o material didático apresenta o enfoque orientado à ação como base de desenvolvimento de sua plataforma didática, por este motivo, chega-se à conclusão de que a coleção, nas orientações do manual do professor, tende a reconhecer a heterogeneidade da língua espanhola, porém, tal constatação está condicionada ao entendimento mais detalhado do enfoque supracitado. Nesse caso, entende-se que há uma perspectiva de língua heterogênea, ainda que não seja diretamente aplicada aos referidos fenômenos sibilantes sob análise nesta dissertação.

A primeira aparição de um dos fonemas que representa um fenômeno dos três estudados nesta pesquisa, ocorre apenas na página 76 do módulo 3 (de 6 módulos totais) do primeiro livro da coleção, na seção reservada à “competencia fonética y fonológica”. Dita seção, que se reserva ao estudo das letras *c*, *q* e *z* e dos seus respectivos sons, /k/ e /θ/, a partir de seus grafemas, apresenta uma questão que se subdivide em duas partes, sendo a primeira de caráter exclusivamente auditivo e a segunda que mescla audição e escrita:

Figura 13 – questão 5, página 76

5 Competencia fonética y ortográfica: las letras *ce*, *zeta* y *cu* y los sonidos /k/ y /θ/.

¿Cómo se escribe?

a. Escucha estas palabras y escríbelas.

¿Ce, zeta o cu?

b. Coloca estas palabras en la columna adecuada según el sonido.

que, qui	ca, co, cu	za, ce, ci, zo, zu

PASAPORTE
76

Fonte: página 76, livro 1, coleção *Pasaporte*.

Na questão 5a, pede-se que o aluno escute e escreva as palavras que serão apresentadas na audição. Todas elas trazem a representação ou do fonema /k/ ou do fonema /θ/.

Ao fazer-se uma verificação da atividade acima, é possível perceber que não há intenção de trabalho mais aprofundado dos fonemas; o objetivo é, simplesmente, o de uma identificação auditiva, não contrastiva, entre as possibilidades apresentadas (/k/ e /θ/). Percebe-se ainda que a sistematização exposta se estende somente às formas presentes, sem nenhum direcionamento em relação ao fenômeno do *ceceo*, no caso do fonema interdental, ou contraste entre os fonemas sibilantes /θ/ e /s/. Além disso, os autores não trazem nenhuma informação sobre o conceito do fenômeno *ceceo*, já que se aborda, ainda que de maneira bastante superficial, o fonema que representa tal fenômeno, fato que poderia ser de bastante valia para os aprendizes. Desta forma, nota-se uma carência de objetivos mais abrangentes e funcionais da atividade em questão. Entende-se que esse modelo de atividade estaria mais de acordo com a abordagem do módulo 1, no qual são apresentadas as letras do alfabeto espanhol e o entendimento do aprendiz é mais limitado, tendo em vista que o módulo 3 representa o final do primeiro semestre do curso total.

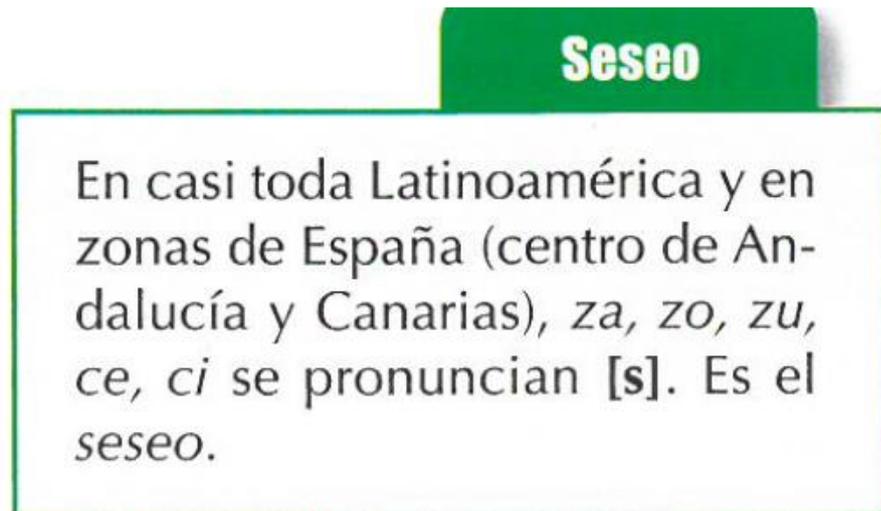
Já na questão 5b, é solicitado que o aluno organize as palavras que escutou na atividade anterior, em três tabelas que representam as pronúncias referentes às três letras em questão, *q*, *c* e *z*. O desafio dessa atividade é fazer com que os alunos identifiquem que as sílabas formadas por *que* e *qui*, assim como as formadas por *ca*, *co* e *cu*, são representadas pelo fonema /k/ e as sílabas formadas por *za*, *ce*, *ci*, *zo* e *zu* são representadas pelo fonema interdental /θ/.

Como é possível perceber, a atividade anterior carece de mínimos elementos essenciais para o ensino de idiomas estrangeiros, como defende Bradl (2008), já que, segundo o autor, elas devem apresentar, para melhor entendimento, conexões do idioma estrangeiro dentro e fora da sala de aula, tais conexões devem ser criadas e priorizadas independentemente do foco de comunicação, para que os laços entre o aprendiz/falante e a língua alvo, sejam criados mais rapidamente, assim, facilitando seu processo de aprendizagem.

Salienta-se o fato de que o guia metodológico não apresenta nenhum procedimento explicativo sobre a possibilidade de produção do grafema *z*, no caso do *seseo* ou mesmo algum direcionamento ao professor de como tratar a abordagem desse grafema que pode representar dois fenômenos de grande relevância para o idioma Espanhol. No entanto, há uma única menção ao fenômeno *seseo* em toda a coleção didática, que ocorre no volume 2 do MD. Na ocasião, o livro didático expõe a

informação de que em quase toda a América latina e em algumas zonas da Espanha (centro da Andaluzia y Canárias), as sílabas *za*, *zo*, *zu*, *ce* e *ci* se pronunciam [s], ou seja, fazendo referência ao seseo, porém, omitindo a informação do fenômeno “irmão” ceceo e não destacando que essa escolha de pronuncia está associada, também, a fatores condicionantes de caráter linguístico e extralinguístico, assim como da importância e representatividade para o idioma Espanhol. Observa-se:

Figura 14 – página 52



Fonte: página 52, livro 2, coleção *Pasaporte*.

Diante do exposto, retomando a hipótese principal deste estudo, a expectativa era que o livro didático, ao abordar os fenômenos seseo, ceceo e distinção, da língua espanhola, o fizesse a partir da divisão *Espanha* e *América*, uma vez que o estudo de Nobre e Pontes (2018) aponta que há uma tendência nos livros didáticos de espanhol a apresentar a língua espanhola a partir de duas macro normas homogêneas, tais como o espanhol peninsular e o espanhol da América. Entretanto, é preciso reforçar a posição de Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 101), a língua é dotada de “heterogeneidade sistemática”, fato que permite a identificação e demarcação de diferenças sociais na comunidade, constituindo-se como parte da competência linguística dos indivíduos, assim como forma parte o domínio de estruturas heterogêneas complexas, dentro da variação linguística, entre as formas estudadas neste trabalho (já mencionadas anteriormente).

Em vista do exposto, pode-se dizer que a hipótese principal foi atendida parcialmente, pois, no que diz respeito à associação ao fenômeno do seseo à América Hispânica, ela ocorre (como se esperava), como é possível observar na figura 14,

mas, também relaciona tal fenômeno a algumas zonas da Espanha. Já em relação ao fenômeno *ceceo*, esse não é apresentado nem no LD do aluno e nem no MP. No que concerne à outra parte da hipótese principal que se refere à desconsideração das motivações linguísticas e extralinguísticas no uso dos fenômenos sibilantes, foi confirmada, pois nem o LD, nem MP e, tampouco, o GM fazem qualquer abordagem referente a esse ponto.

Ao retomar os pressupostos teóricos já discutidos e mencionados no capítulo 3 desta dissertação, contribui-se com uma visão mais ampla da temática sobre os referidos fonemas sibilantes, quando se retoma a discussão sobre a abordagem da variação linguística para manter que a atuação da escola e do livro didático deve ser a de apresentar as variedades linguísticas aos alunos sem estimular a reprodução de preconceitos e dicotomias reducionistas. Desta forma, o professor teria o papel de proporcionar uma articulação entre as muitas variedades linguísticas (no caso do espanhol) e não as apresentar apenas como uma curiosidade ou registros históricos.

Com o objetivo de colaborar para que as orientações de Bradl (2008) possam ser contempladas na coleção em análise, e com base na noção de adaptação didática de Tomlinson (2011), a adaptação de material didático consiste em fazer alterações no material, a fim de improvisá-lo ou torná-lo mais adequado para um determinado tipo de aluno, propõe-se um movimento de expansão, proposto por Tomlinson e Masuhara (2005), referente à questão apresentada na figura 13.

Salienta-se que a adaptação didática proposta tem o objetivo de ajustar a abordagem da atividade e pretende não se distanciar da proposição original do livro didático, pretendendo, assim, respeitar o espaço físico do material e o modelo sistêmico dos autores. Veja-se:

Figura 15 – Adaptação Didática: subseção “fonética y ortografía”, página 76 – Livro 1, coleção *Pasaporte*

<p>a. Escucha estas palabras y las asocia a las imágenes y sus significados</p>	<p>Es un alimento sólido que se obtiene de la leche animal.</p>
	<p>Un tipo de legumbre conocido en todos los continentes, generalmente se come cocido.</p>
	<p>Es un tipo de carne deshidratada de origen español, similar al jamón.</p>
	<p>Es un estofado de diversos pescados y mariscos, muy popular en Mallorca.</p>
	<p>Un plato tradicional en países hispánicos, hecho a base de sémola de trigo.</p>
	<p>Es un animal popular en muchas partes del mundo, como alimento.</p>
	<p>Es una emulsión más o menos sólida producto del batido de grasa láctea.</p>
	

Fonte: elaborada pelo autor.

Com a proposta de adaptação didática acima, buscou-se adequar a atividade ao que defende Bradl (2008), quando argumenta que as informações devem estar contextualizadas e fazer conexões do idioma dentro e fora da sala de aula. Além disso, buscou-se manter a temática já trazida, nessa divisão do módulo didático, que se relaciona à comida.

Como já apresentado anteriormente, o item a da questão 5 (figura 13) pretendia que os alunos apenas escutassem e escrevessem as palavras colocadas pelo áudio, com o movimento de expansão, proposto na adaptação da figura 15, os aprendizes fariam uma relação de sentido entre as palavras escutadas e seus significados. Tal estudante, teria, além do auxílio da imagem, o significado, por escrito, sobre cada tipo de alimento, assim, poderia fazer uma relação mais profunda sobre o léxico aprendido, fixando-o de maneira mais satisfatória. Na questão adaptada, que continuaria dividindo-se em duas partes (a e b), o aluno não só teria que associar a palavra escutada com sua respectiva imagem, mas, também com a explicação sobre cada alimento. A atividade, também, corrobora os conceitos de percepção de *Giovani et al.* (1996), apresentados no capítulo 3.

No que se refere ao segundo questionamento, sobre se os livros didáticos explicam o uso dos fenômenos linguísticos *ceceo*, *seseo* e *distinção*, considerando a noção de normas-padrão e não-padrão a partir das diversas variedades da língua espanhola, é possível observar, em primeiro lugar, que o material didático, em raras ocasiões, faz referência aos fenômenos sibilantes (apenas ao *seseo*) em estudo neste trabalho, salvo em três únicas situações, como visto no volume 2 da coleção (figura 14) e em duas outras atividades presentes no volume 3, como é possível ver a seguir:

Figura 16 – questão 5, página 15

La variante andaluza.

a En Andalucía el español presenta una modalidad propia, una variante que solo se refleja en la lengua hablada, no en la escrita. Escucha esta poesía leída por una persona de Andalucía.

– ¿Qué cosas te parecen diferentes en las dos formas de hablar?

Así hablan muchos andaluces.

c Escucha de nuevo el poema y comprueba los siguientes rasgos. Escribe algunos ejemplos.

Características del habla andaluza

- Seseo: consiste en pronunciar [θ] (*cesta, zurdo*) como [s]. Es un rasgo común a todas las variedades hispanoamericanas.
- Se pierden, es decir, no se pronuncian las consonantes finales.
- Aspiración de algunas consonantes (las más comunes son la de la *-s*).

En la variedad del español hablada en las islas Canarias y en otros países de Hispanoamérica existen muchos rasgos en común con el andaluz: el seseo, el uso de *ustedes* en lugar de *vosotros* y léxico.

LA GUITARRA

*Empieza el llanto de la guitarra.
Se rompen las copas de la madrugada.
Empieza el llanto de la guitarra.
Es inútil callarla.
Es imposible callarla.
Llora monótona como llora el agua,
como llora el viento sobre la nevada.
Es imposible callarla.
Llora por cosas lejanas.
Arena del Sur caliente que pide camelias blancas.
Llora flecha sin blanco,
la tarde sin mañana,
y el primer pájaro muerto sobre la rama.
¡Oh, guitarra!
Corazón malherido por cinco espadas.*

Poema del cante jondo (1921-1922)
Federico García Lorca



Fonte: página 15, livro 3, coleção *Pasaporte*.

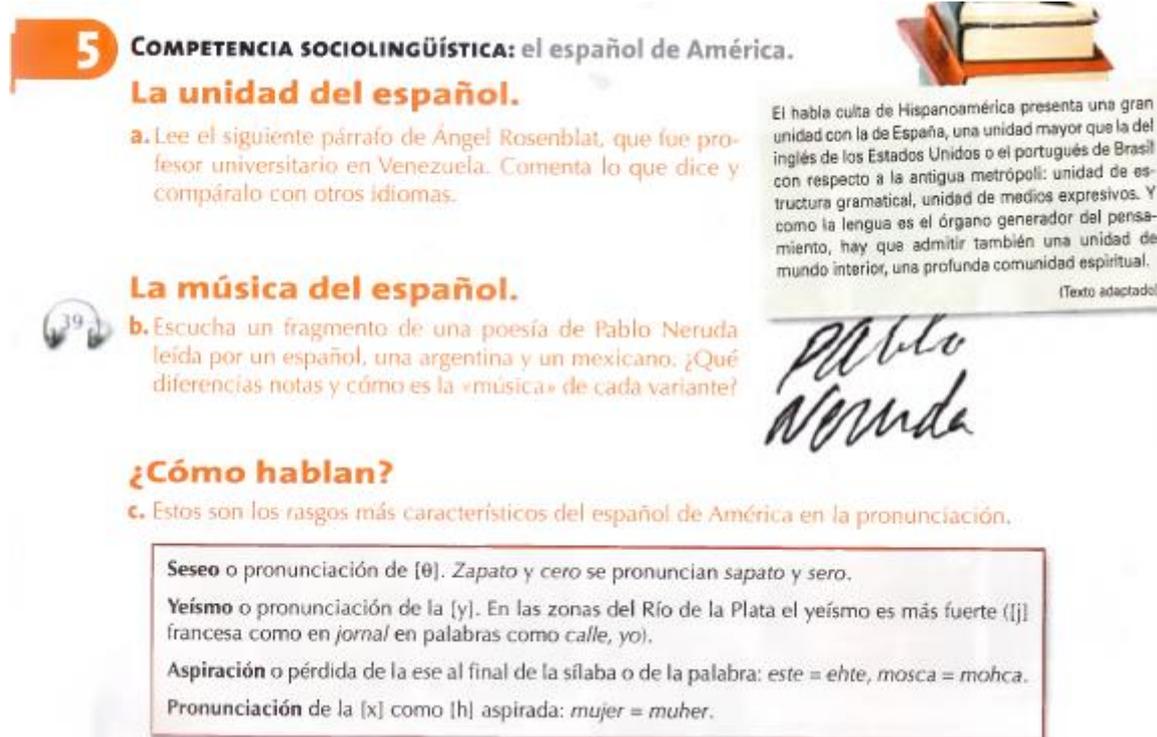
Na figura 16, há uma atividade que tem como proposta central o tema sobre a variante andaluza. A questão, que se subdivide entre *a*, *b* e *c*, no seu item *b*, apresenta um áudio que objetiva fazer com que os alunos percebam e apresentem as diferenças na maneira de falar da variante andaluza. No segundo momento, na parte *c* da questão, o aluno deve escutar, mais uma vez, o áudio do poema *Guitarra* e, em seguida, comprovar algumas características linguísticas da variedade andaluza apresentadas em uma pequena tabela ao final da atividade, tais como: uso do seseo, perda da consoante final e aspiração da letra *s*.

A partir do exposto, é possível verificar que a coleção didática não se detém, de maneira suficiente, ao estudo real dos fenômenos sibilantes, já que apenas menciona um deles (seseo) e em poucas circunstâncias.

Retomando a segunda hipótese desta pesquisa, sobre a abordagem da norma-padrão e não-padrão, a partir das diversas variedades da língua espanhola, ao tratar dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*, esperava-se que o livro didático explorasse, nas seções de análise linguística, as normas-padrão, deixando de lado as

normas consideradas não-padrão desses fonemas sibilantes em diferentes comunidades de fala hispânica, não abordando, assim, as possibilidades diversas de variação dos fonemas estudados. Contudo, identificou-se que o livro didático não trata dos fenômenos em estudo de maneira real, fazendo apenas menções superficiais, exclusivamente, sobre o seseo, considerado de maior prestígio. Deste modo, considera-se que essa hipótese foi parcialmente atendida. Apesar de, como já especificado, o LD não fazer um trabalho efetivo sobre a sibilância, quando o faz, em algumas ocasiões, apresenta um intento de proporcionar ao aluno o contato com outras variantes do espanhol, como ocorre na questão apresentada pela figura 16 e em outra situação, como é possível verificar a seguir:

Figura 17 – questão 5, página 96



5 COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA: el español de América.

La unidad del español.

a. Lee el siguiente párrafo de Ángel Rosenblat, que fue profesor universitario en Venezuela. Comenta lo que dice y compáralo con otros idiomas.

La música del español.

b. Escucha un fragmento de una poesía de Pablo Neruda leída por un español, una argentina y un mexicano. ¿Qué diferencias notas y cómo es la «música» de cada variante?

¿Cómo hablan?

c. Estos son los rasgos más característicos del español de América en la pronunciación.

Seseo o pronunciación de [θ]. *Zapato* y *cero* se pronuncian *sapato* y *sero*.

Yeísmo o pronunciación de la [y]. En las zonas del Río de la Plata el yeísmo es más fuerte ([j] francesa como en *jornal* en palabras como *calle*, *yo*).

Aspiración o pérdida de la *ese* al final de la sílaba o de la palabra: *este* = *ehte*, *mosca* = *mohca*.

Pronunciación de la [x] como [h] aspirada: *mujer* = *muher*.

El habla culta de Hispanoamérica presenta una gran unidad con la de España, una unidad mayor que la del inglés de los Estados Unidos o el portugués de Brasil con respecto a la antigua metrópoli: unidad de estructura gramatical, unidad de medios expresivos. Y como la lengua es el órgano generador del pensamiento, hay que admitir también una unidad de mundo interior, una profunda comunidad espiritual.
(Texto adaptado)

Pablo Neruda

Fonte: página 96, livro 3, coleção *Pasaporte*.

Na questão apresentada na figura 17, o livro didático expõe uma seção de *competencia sociolingüística*, na qual trata do “espanhol da América”, contribuindo para a perpetuação de uma homogeneização do espanhol em duas macro normas: Espanhol da Espanha e Espanhol da América. Na ocasião, a questão apresenta características que os países americanos têm em comum, na pronúncia, sendo uma

delas, o seseo. Contudo, ao mesmo tempo em que o livro homogeneiza o Espanhol americano no que diz respeito às características gerais de fala, fato que contradiz o que defende Moreno Fernández (2010), evidenciado no capítulo 3 desta dissertação, apresenta ao estudante, duas possibilidades de variedades linguísticas, sendo uma o Espanhol argentino e a outra o Espanhol mexicano, simultaneamente, também apresenta o fenômeno do seseo, ainda que não se detenha em uma explicação mais detalhada e específica e quando o faz, perpetua uma norma-padrão para tal conjunto de sibilantes.

Vale salientar, ainda, que, segundo Lapesa (1985), o seseo detém grande preferência social frente ao ceceo, fato esse que a coleção *Pasaporte*, assim como a *Vente* ajuda a perpetuar quando não menciona o fenômeno ceceo ao apresentar ao professor e ao aluno, a possibilidade de realização dessa sibilância, associando o seseo à única alternativa possível.

É importante pontuar que desde um ponto de vista comunicativo, o usuário da língua deve considerar as normas linguísticas dos grupos sociais de cada comunidade de fala, sejam elas padrão ou não, de acordo com a RAE. Essas normas apresentam características identitárias por se agregarem a certos valores socioculturais, mas também se mesclam e se influenciam mutuamente, ou seja, são mesclados ou hibridizados, por isso, é de grande valor que o LD traga as possibilidades de variação, independentemente do conceito de norma-padrão ou não.

Julga-se oportuno acrescentar ao guia didático indicações de leituras complementares que possam auxiliar o professor em possíveis discussões sobre o assunto. Ao perceber essa oportunidade exposta pelo próprio GM, pondera-se que informar sobre os contextos de implementação das formas em estudo, poderia auxiliar no melhor entendimento das motivações e diferenças de realização dos fonemas sibilantes no universo hispano falante.

Neste sentido, a adaptação didática do material proposta seria o movimento de adição de informação (TOMLINSON, 2011), com a indicação de leitura complementar pelo guia didático, como os estudos de Carbonero (1982) e Posada, Sáez e Muñoz (1995), que abordam especificamente o contexto explicativo dos fenômenos sibilantes no universo hispano falante.

No tocante à abordagem dos condicionamentos linguísticos e como esses fatores são considerados nos exercícios de percepção, repetição e produção no

tratamento dos fenômenos sibilantes em estudo, apresentam-se alguns exemplos de conduta do Material didático:

Figura 18 – questão 5, página 142

5 **COMPETENCIA FONÉTICA Y ORTOGRÁFICA: la pronunciación de la zeta, la ese y la ce.**

¿Con ese, con ce o con zeta?

a. Marca la palabra que escuchas.

1. Asar - azar	6. Cierra - sierra	11. Pases - paces
2. Basar - bazar	7. Consejo - concejo	12. Senado - cenado
3. Braserero - bracerero	8. Coser - cocer	13. Sepa - cepa
4. Casa - caza	9. Masa - maza	14. Seso - ceso
5. Caso - cazo	10. Meses - meces	15. Siento - ciento

Fonte: página 142, livro 3, coleção *Pasaporte*.

Na atividade acima, que está dividida em dois momentos principais, os alunos devem, a partir de um áudio, primeiro perceber as possíveis pronúncias referentes às letras z, s e c e, em seguida, devem fazer a seleção das palavras que escutam para cada uma das opções especificadas por números. Como é possível perceber, o exercício não se preocupa com a variação linguística, especificamente ao que se refere aos fenômenos em estudo. Verifica-se uma abordagem descontextualizada e que não contempla a complexidade no que se refere aos condicionantes linguísticos (posição do fonema na palavra e tonicidade lexical). O livro didático *Pasaporte*, quando apresenta atividades referentes aos fenômenos sibilantes, deixa de lado o fator contexto comunicativo, tão importante para o processo de aprendizagem dos estudantes, pois a partir desse contexto, o aprendiz é capaz de perceber mais rapidamente as diferenças entre os fenômenos linguísticos.

Com relação à consideração dos condicionamentos linguísticos (posição do fonema na palavra e tonicidade lexical), percebe-se que eles (e nenhum outro) não são apresentados como suporte para a questão. O mesmo ocorre em outros exercícios, como o sinalizado a seguir, que tem o foco centrado na percepção e repetição de palavras:

Figura 19 – questão 3, página 42

3 **Lee estas palabras en voz alta y clasificalas en la tabla.**

canto, Cecilia, quien, zapato, comer, cielo, cubo, zafiro, queso, zurda, cuento, cisco, capote, cerveza, costa, zorro, Carlos, costumbre, Zaragoza, cerebro.

Sonido /k/	Sonido /θ/

Fonte: página 42, livro de atividade 1, coleção *Pasaporte*.

Na atividade apresentada na figura 19, que aborda características fonéticas e ortográficas referentes às letras *c*, *z* e *q* e aos fonemas /k/ e /θ/, o aluno é orientado a desenvolver dois procedimentos. Primeiramente, ele deve repetir as palavras apresentadas em voz alta e, em um segundo momento, identificar/perceber quais das palavras se encaixam nas tabelas que seguem, que se dividem nas categorias de som /k/ e /θ/.

Recobrando a terceira pergunta do roteiro norteador, é facilmente perceptível, a partir das duas questões apresentadas anteriormente (figuras 18 e 19), que o material didático, tanto no livro de atividade como no livro principal (aluno e professor), não aborda os fatores linguísticos que podem condicionar os fenômenos estudados, por conta disso, é importante discutir sobre tais condicionadores linguísticos, pois, como defende Labov (2008 [1972]), eles interferem na escolha do falante, no que se refere às suas opções linguísticas. Tais fatores podem ser de caráter estrutural (interno), ou seja, de ordem linguística ou de caráter externo, assim sendo, pertencendo aos condicionantes extralinguísticos (sociais). Apresentá-los como suporte, para o entendimento dos alunos, é relevante no processo de compreensão dos fenômenos sibilantes, assim como em outros fenômenos de variação, pois considerá-los pode ter grande importância no processo de aprendizagem, mais especificamente, no que diz respeito aos contextos de uso do fenômenos, bem como pode nortear o professor para uma melhor estratégia de ensino das variações linguísticas e, ainda, conscientizar os alunos sobre a necessidade de se conhecer a diversidade linguística, no âmbito do estudo de uma língua estrangeira.

Retomando a terceira hipótese, este estudo reconhece que diferentes fatores afetam a opção dos falantes, tais fatores, como já argumentado, podem ser de ordem interna ou externa ao sistema linguístico (Labov (2008 [1972])). No que diz

respeito aos condicionantes linguísticos relacionados aos fenômenos seseo, ceceo e distinção, esses não foram tratados em nenhuma das atividades da coleção didática que, de alguma forma, abordava algum fonema representativo das ocorrências sibilantes.

Destarte, pode-se afirmar que a terceira hipótese foi confirmada, já que o material didático, ao apresentar as atividades de percepção, repetição e produção relacionadas a algum dos fenômenos em estudo ou de seus fonemas, não o faz considerando as motivações linguísticas. Como foi possível perceber, tais condicionantes não são, sequer, mencionados.

Em vista disso, dada a relevância do LD em sala de aula de língua estrangeira e com base em Tomlinson e Masuhara (2005), propõe-se o movimento de adaptação didática baseado na técnica de adição e expansão, para a atividade apresentada a seguir:

Figura 20 – questão 5, página 142

¿Casa o caza?

a. Elige la opción correcta.

b. Elige la opción correcta.

1. Tienes una **casa/caza** muy bonita. Me gusta mucho el color de las paredes.
2. Hoy hemos **senado/cenado** en la cocina porque estamos pintando el comedor.
3. Un 85 por **siento/ciento** de la población prefiere vivir en su propia vivienda.
4. Tengo un chalé en la **sierra/cierra** muy bonito.
5. Tengo que poner la pasta a **coser/cocer** en casa.

Fonte: página 142, livro 3, coleção *Pasaporte*.

Na atividade acima (figura 20), os alunos devem, a partir da leitura de frases, escolher, entre duas palavras que se diferenciam apenas pelo uso dos grafemas s e z, representando, respectivamente, os fonemas /s/ e /θ/, características fonéticas representativas dos fenômenos sibilantes em estudo nesta pesquisa.

Como proposta de adaptação inicial, sugere-se o movimento de adição, em que seria apresentado aos alunos o seguinte quadro:

Quadro 3 – Adaptação Didática: recorte página 142 – Livro 3, coleção Pasaporte

SESEO

Es general en toda Hispanoamérica y, en España, lo es en canarias, y en parte de Andalucía, y se da en algunos puntos de Murcia y Badajoz. También existe seseo entre las clases populares de Valencia, Cataluña, Mallorca y el País Vasco y en algunas zonas rurales de Galicia. Este fenómeno representa la realización del sonido /s/ en las situaciones donde se debería hablar /θ/.

CECEO

Consiste en pronunciar la letra s con un sonido similar al que corresponde a la letra z en las hablas del centro, norte e este de España. El ceceo es un fenómeno dialectal propio de algunas zonas del sur de España.

Fonte: elaborada pelo autor.

Como é possível observar, um quadro explicativo seria implementado para que os aprendizes pudessem ter a informação básica para o início da compreensão entre a diferença dos sons em estudo (e de seus fenômenos representativos), onde tais fenômenos podem ser encontrados no contexto hispânico e, por consequência, tenham um melhor entendimento da atividade que virá posteriormente.

Em um segundo momento da adaptação didática, seria implementada a técnica de expansão, segundo Tomlinson e Masuhara (2005), à atividade exibida na figura 20. As frases apresentadas na atividade, seriam mantidas, contudo, os alunos iriam verificar a diferença lexical, também, a partir de áudios gravados por nativos que representem o contexto geográfico onde os fenômenos seseo e ceceo são realizados. Dessa forma, por exemplo, na frase 1, onde a palavra correta é *casa*, o nativo de fala hispânica pronunciaria /'kaθa/ e o aluno poderia perceber, efetivamente, a aplicação dos fenômenos sibilantes na atividade. Caberia, ainda, um terceiro momento, porém, a cargo do professor, uma pequena contextualização referente às influências que interferem na escolha do falante, por um modo de falar em detrimento de outro:

Figura 21– Adaptação Didática: questão 5, página 142

¿Casa o caza?

b. Ahora, va a escuchar un audio en que 5 hablantes de nacionalidades hispánicas diferentes hablarán, cada uno, una de las frases de 1-5. Tendrá que identificar, la palabra correcta de las que están en negrita.

1. Tienes una **casa/caza** muy bonita. Me gusta mucho el color de las paredes.
2. Hoy hemos **senado/cenado** en la cocina porque estamos pintando el comedor.
3. Un 85 por **siento/ciento** de la población prefiere vivir en su propia vivienda.
4. Tengo un chalé en la **sierra/cierra** muy bonito.
5. Tengo que poner la pasta a **coser/cocer** en casa.

Fonte: elaborada pelo autor

A partir dessa atividade de adaptação didática, é possível desenvolver nos alunos a micro habilidade de percepção na compreensão oral, segundo Giovani *et al.* (1996), posto que os alunos conseguiriam identificar os sons e, inclusive, perceber as oposições fonológicas dos fonemas em questão.

Seguindo o roteiro de análise, referente à quarta hipótese, é pertinente retomar a discussão, ainda que brevemente, sobre a importância dos fatores que condicionam a escolha das opções linguísticas dos falantes, como afirma Labov (2008 [1972]). Contudo, a quarta hipótese difere da hipótese anteriormente apresentada, que aborda o tema dos condicionantes linguísticos presentes nas atividades de percepção, repetição e produção relacionadas aos fenômenos em estudo. A hipótese atual direciona o foco para os fatores extralinguísticos (*sexo* e *idade*) relacionados ao tratamento do *ceceo*, *seseo* e *distinção*. Esperava-se verificar que o livro didático não os considerasse a partir dos diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do espanhol ou, ainda, que restringisse o *ceceo* à Espanha e o *seseo* como fenômeno exclusivo da América Hispânica.

A partir da análise empreendida na coleção *Pasaporte*, verificou-se, como já demonstrado, que o MD, apenas em poucos momentos, apresenta referências aos fenômenos em estudo e a seus fonemas representativos. Um desses momentos, por exemplo, está demonstrado na figura 14. Na ocasião, o MD faz a relação entre o *seseo* e a América Hispânica, porém menciona que em partes da península, essa ocorrência também pode ser encontrada. A hipótese também buscava identificar se o MD, quando abordava o tema, o tratava a partir dos diferentes contextos de uso das

diversas variedades do espanhol, fato que não ocorre. No entanto, dada escassez de dados apresentado pela coleção didática, faz-se necessário retomar a página 52 (figura 14), para que seja possível responder a hipótese número 4.

Com base na quarta pergunta norteadora deste estudo, pode-se dizer que a quarta hipótese foi confirmada em sua maior parte, pois verificou-se que o MD deveras não considera os fatores extralinguísticos (sexo e idade) a partir dos diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do espanhol, contudo, não restringe o fenômeno seseo apenas à América Hispânica, já que faz uma pequena menção que tal realização também pode ser encontrada na Espanha, porém, sobre o ceceo, não traz nenhuma informação relacionada ao que se esperava na hipótese.

A partir dessas verificações, este estudo sugere que o livro didático explicita casos concretos de variação linguísticas dos fenômenos sibilantes (*seseo*, *ceceo* e *distinção*) e suas diferentes motivações extralinguísticas (assim como as linguísticas) para a escolha entre essas formas. A sugestão também se estende ao guia metodológico, para que ele apresente um suporte de leitura para o professor, ajudando-o a entender e, por consequência, ter mais propriedade sobre o tema. Uma sugestão de texto é o desenvolvido por Saussol (1983) que explica um pouco mais a realidade dos fenômenos sibilantes no território espanhol.

Por fim, a quinta hipótese, tinha o interesse em comprovar se os livros didáticos apresentam atividades específicas (auditivas e orais), a partir de gêneros orais de diversas variedades da língua espanhola, voltadas para a percepção e diferenciação dos fenômenos em estudo. Com base na análise empreendida da coleção *Pasaporte*, foi possível identificar algumas atividades de caráter auditivo e oral, como já demonstrado a partir das figuras 13, 16, 17 e 18. Contudo, a maioria das atividades auditivas presentes em toda a coleção didática, incluindo o livro de atividades, não apresenta um caráter Variacionista, no que diz respeito a apresentar áudios das diversas variedades da língua espanhola.

Vale ressaltar que o livro, em algumas situações, apresenta, sim, atividades que buscam demonstrar ao aluno, algumas variedades do Espanhol (figura 17 e 16), entretanto, tais atividades não têm o foco em trabalhar os fenômenos sibilantes, como é possível verificar na atividade a seguir, não apresentada anteriormente:

Figura 22 – questão 4, página 89

4 Competencia fonética y ortográfica: la variante rioplatense.

¿Suenan igual?



Escucha de nuevo el diálogo entre Rosa, española, y Graciela, argentina, y fíjate en las diferentes pronunciaciones. Ahora escucharás diez frases pronunciadas por una argentina o por una española. Marca con una cruz en la casilla correspondiente.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ARGENTINA	<input type="checkbox"/>									
ESPAÑOLA	<input type="checkbox"/>									



Fonte: página 89, livro 1, coleção *Pasaporte*.

Na atividade acima, o aprendiz deve escutar um áudio em que duas personagens, uma espanhola e uma argentina, falam frases relacionadas a vários temas distintos (apresentação, bairro, características de residências, shows, concerto de meio de transporte, personalidade, amigos, despedidas e viagem). O desafio da questão é fazer com que os alunos identifiquem qual a variedade de espanhol da pessoa que fala em cada frase: argentina ou espanhola. Como é possível perceber, a questão apresenta um contraste entre duas variedades do Espanhol, proporcionando ao aluno uma perspectiva mais ampla sobre as possibilidades de pronúncia, por exemplo. Todavia, as atividades auditivas que de alguma maneira se relacionam aos fenômenos sibilantes, seja por trabalhar algum dos fonemas representativos da sibilância ou mesmo um fenômeno principal, são apresentadas em regime de exclusividade, ou seja, ou trazem a perspectiva de uso de diferentes variedades do Espanhol, ou abordam, de fato, um fonema característico.

Dessa forma, considerou-se que a quinta hipótese levantada foi confirmada parcialmente, pois há a presença de atividades auditivas e orais voltadas para os fenômenos/fonemas sibilantes, entretanto, elas não são desenvolvidas a partir de gêneros orais de diversas variedades da língua espanhola, pois apenas se propõem a fazer com que os alunos identifiquem os fonemas em palavras selecionadas, não tendo, assim, um valor comunicativo especificamente prático. Reconhece-se a importância de atividades com essas características mais estruturais, contudo, o material didático as prioriza em detrimento de questões com valor mais comunicativo.

Assim, concluída a análise da coleção *Pasaporte*, na próxima seção, sistematizar-se-ão os resultados obtidos das análises empreendidas.

5.3 Coleção *Vente* e coleção *Pasaporte*: comparação de resultados

Nesta seção, apresentar-se-á um quadro comparativo dos resultados encontrados nas análises empreendidas das coleções *Vente* e *Pasaporte* nas seções 5.1 e 5.2, com base no questionário de análise proposto na metodologia (capítulo 4) da presente pesquisa. A apresentação e discussão desse quadro colaborará para um diagnóstico das coleções examinadas, para que possamos visualizar como são abordadas formas sibilantes *seseo*, *ceceo* e *distinção* nos livros didáticos de espanhol examinados.

Quadro 04 – Quadro comparativo de resultados: coleção *Vente* e coleção *Pasaporte*

PERGUNTAS NORTEADORAS	COLEÇÃO VENTE	COLEÇÃO PASAPORTE
PRINCIPIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E O FENÔMENO ANALISADO		
Qual concepção de língua é adotada pelos autores das coleções didáticas?	Não define, explicitamente, a noção de língua adotada, contudo, o LD tende a um conceito comunicativo que tende a “perceber” a língua como heterogênea, e, por consequência, demonstrar-se favorável à abordagem da variação linguística.	Não há uma discussão específica no que concerne ao conceito de língua adotado pelos autores, porém, é possível perceber que a coleção assume o conceito comunicativo da língua o que, por sua vez, demonstra uma abordagem mais favorável à variação linguística e o conceito de língua heterogênea.
Os livros didáticos explicam o uso dos fenômenos linguísticos <i>ceceo</i> , <i>seseo</i> e <i>distinção</i> , considerando a noção de normas-padrão e normas não-padrão, a partir das diversas variedades da	O LD não faz referência aos fenômenos sibilantes em nenhuma seção do material do aluno. A única menção aos fenômenos sibilantes ocorre apenas	O LD, em raras ocasiões, faz referência aos fenômenos sibilantes (apenas ao <i>seseo</i>) em estudo. E ainda assim, refere-se ao fenômeno de

língua espanhola?	no GM e, ainda assim, refere-se ao fenômeno de maior valor social na comunidade hispânica, ou seja, o que é mais aceito na norma-padrão, o seseo. Não apresenta um intento de proporcionar ao aluno o contato com outras variantes do espanhol.	maior valor social na comunidade hispânica, ou seja, o que é mais aceito na norma-padrão, o seseo. Apresenta um intento de proporcionar ao aluno o contato com outras variantes do espanhol, como ocorre nas questões apresentadas pelas figuras 16 e 17.
Na exposição dos fenômenos analisados, os autores consideram os condicionamentos linguísticos (<i>posição do fonema na palavra e tonicidade lexical</i>) nos exercícios de percepção, repetição e produção?	Não apresenta os fenômenos de variação sibilante e, por consequência, os condicionamentos linguísticos não são considerados.	Apresenta os fenômenos de variação sibilante (apenas o seseo), porém os condicionamentos linguísticos não são considerados.
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE ELE		
Os livros didáticos, ao tratarem dos fenômenos de <i>ceceo</i> , <i>seseo</i> e <i>distinção</i> , consideram os condicionamentos extralinguísticos (<i>sexo e idade</i>) e os diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do Espanhol ou restringem o <i>ceceo</i> à Espanha e o <i>seseo</i> como fenômeno exclusivo da América Hispânica?	Não apresenta nenhuma informação referente aos fenômenos em estudo (no material no aluno) e seus fonemas característicos, tampouco trata dos fatores condicionantes de cada fenômeno. Entretanto, no GM, a coleção faz a relação entre o <i>seseo</i> e a América Hispânica, porém menciona que, em partes	Apresenta pouca informação referente aos fenômenos em estudo (apenas o <i>seseo</i>) e seus fonemas característicos, porém, não trata dos fatores condicionantes de cada fenômeno. O MD faz a relação entre o <i>seseo</i> e a América Hispânica, porém menciona que em partes da península, essa ocorrência também pode

	da península, essa ocorrência também pode ser encontrada. Não apresenta uso das diversas variedades do Espanhol.	ser encontrada. Apresenta alguns usos das diversas variedades do Espanhol.
Os livros didáticos apresentam atividades específicas (auditivas e orais), a partir de gêneros orais de diversas variedades da língua espanhola, voltadas para a percepção e diferenciação dos fenômenos em estudo?	Apresenta várias atividades de características auditivas e orais, porém, não há uma preocupação, por parte do MD, em desenvolvê-las, brindando os alunos com as diversas variedades da língua espanhola, tampouco tais atividades tratam dos fenômenos <i>seseo</i> , <i>ceceo</i> e <i>distinção</i> .	Apresenta várias atividades de características auditivas e orais, porém, há pouca preocupação, por parte do MD, em desenvolvê-las, brindando os alunos com as diversas variedades da língua espanhola (ocorre apenas em 2 momentos). As atividades não tratam dos fenômenos <i>seseo</i> , <i>ceceo</i> e <i>distinção</i> .

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da observação do quadro acima, pode-se concluir que a coleção didática *Vente* não apresenta explicitamente o conceito de como entende a língua, já que não desenvolve discussão sobre essa perspectiva teórica. No entanto, há uma tendência em assumir um conceito comunicativo, fato que demonstra uma abordagem mais favorável ao conceito de variação e, por consequência, de língua heterogênea. Já a coleção *Pasaporte* deixa essa tendência mais evidente, quando, em seu guia metodológico, demonstra que a coleção está regida metodologicamente pelo “enfoque por tarefas” (já apresentado nas figuras 10, 11 e 12). Na coleção *Vente*, essa verificação só é possível a partir de uma observação mais detalhada nas características das atividades orais propostas.

No que concerne à explicação dos fenômenos linguísticos *ceceo*, *seseo* e *distinção*, considerando a noção de normas-padrão e normas não-padrão, a partir das diversas variedades da língua espanhola, verificou-se que as duas coleções não o

fazem de maneira efetiva, já que nenhuma das duas aborda, em nenhum momento, outro fenômeno sibilante que não seja o seseo, contribuindo, assim, para a perpetuação da sibilância de maior valor social na comunidade hispânica, ou seja, o que é mais aceito na norma-padrão. Contudo, vale ressaltar que, atualmente, a norma-padrão que rege a língua espanhola, que é definida pela Nueva gramática de la lengua española, da RAE, em sua edição de 2011, não é mais monocêntrica, ou seja, não se baseia, apenas, no “Espanhol central” da Espanha, no qual certas variações e estruturas poderiam ser aceitáveis, em determinados contextos, mas não faziam parte da norma. A ortografia era unitária e uniforme e respondia à pronúncia culta da região de Castilha (Espanha). Hoje em dia, a situação mudou consideravelmente. Existe uma atitude ou postura, do falante, mais “neutra” em relação à sua pronúncia, dentro da unidade etimológica e a nova gramática da língua espanhola já reconhece que nem todos falam da mesma forma e que não faz sentido que todos os falantes tenham uma mesma norma linguística, principalmente, se são de regiões geográficas diferentes, ou seja, a nova gramática aceita a diversidade e reconhece que a língua espanhola é uma língua pluricêntrica.

Por outra parte, salienta-se o fato de apenas a coleção *Pasaporte* apresentar o intento de proporcionar ao aluno o contato com outras variedades do Espanhol, como ocorre nas questões explicitadas pelas figuras 16 e 17.

No tocante à exposição do seseo, ceceo e *distinção*, referente à consideração dos condicionantes linguísticos (*posição do fonema na palavra e tonicidade lexical*) nos exercícios de percepção, repetição e produção, pôde-se verificar que a coleção *Vente* não aborda os fenômenos de variação e, por consequência, não aborda os condicionamentos linguísticos avaliados. Já a coleção *Pasaporte* apresenta apenas um dos três fenômenos sibilantes (seseo), porém, igualmente não aponta os condicionantes linguísticos.

Em relação ao tratamento dos fenômenos de ceceo, seseo e *distinção*, investigou-se se tais coleções consideram os condicionamentos extralinguísticos (*sexo e idade*) e os diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do Espanhol ou restringem o ceceo à Espanha e o seseo como fenômeno exclusivo da América Hispânica. A coleção *Vente* não apresenta nenhuma informação referente aos fenômenos em estudo (no material no aluno) e seus fonemas característicos, tampouco trata dos fatores condicionantes de cada fenômeno, contudo, no guia

metodológico, o material didático faz referência apenas ao seseo e apresenta a relação entre este fenômeno e a América Hispânica, mencionando, porém, que, em partes da península, essa ocorrência também pode ser encontrada. A coleção didática não apresenta uso das diversas variedades do Espanhol. Em contrapartida, a coleção *Pasaporte* apresenta mais diversidade referente às variedades do Espanhol, mas, assim como a coleção *Vente*, o livro apenas apresenta o fenômeno seseo e não aborda os condicionantes analisados.

Por fim, sobre as atividades auditivas e orais a partir das diversidades da língua espanhola voltadas para a percepção e diferenciação dos fenômenos em estudo, pôde-se perceber que as duas coleções não trazem atividades centradas nos fenômenos seseo, ceceo e *distinção*, contudo, a coleção *Pasaporte* busca, ainda de maneira insuficiente, brindar os alunos com as diversas variedades da língua espanhola (em 2 atividades).

A partir dos resultados encontrados, é possível que, em alguma medida, esse estudo colabore com o processo de produção e avaliação de livros didáticos, pois chega-se a um diagnóstico, nesses materiais, *Vente* e *Pasaporte*, que permite identificar os acertos e as limitações quanto à abordagem da variação linguística das formas sibilantes seseo, ceceo e *distinção* por parte dos livros didáticos analisados, com base em uma análise metodológica pautada nos aportes teóricos da Sociolinguística.

6. CONCLUSÃO

O presente estudo ocupou-se de investigar como são abordados os fenômenos sibilantes *seseo*, *ceceo* e *distinção* nos livros didáticos de Espanhol *Vente e Pasaporte*, a partir de uma perspectiva sociolinguística. Com o propósito de concluir esta pesquisa, é conveniente retomar o percurso teórico-metodológico percorrido e, também, apontar os principais resultados e as principais contribuições do presente trabalho e seus possíveis desdobramentos para o ensino de Espanhol como língua estrangeira.

No primeiro capítulo, direcionado à introdução, tiveram lugar discussões de âmbito mais geral referentes à temática abordada, em que o objetivo principal era o de ambientar a pesquisa, ou seja, apresentar o contexto em que essa estava inserida. Para tal propósito, foi necessário abordar alguns pontos gerais para auxiliar no processo de contextualização, tais como: o ensino do Espanhol do Brasil e a produção de material didático e as pesquisas anteriores que tratavam sobre a variação linguística em livros didáticos de ELE.

No segundo capítulo, destinado ao estudo dos fenômenos sibilantes em análise nesta pesquisa, buscou-se fazer uma caminhada temporal a partir das perspectivas diacrônica e sincrônica, com o objetivo de apresentar a evolução e o desenvolvimento dos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*. Para tal objetivo, usou-se o aporte teórico de Alarcos (1950), Menéndez Pidal (1962b), Frago (1981), Sausso (1983), Ariza (1995, 2016), que tratou da evolução das sibilantes no Espanhol medieval, Lapesa (1957) e Corral e Wiedemann (1995), que detalharam sobre a coexistência, na península, de áreas *seseantes* e *ceceantes*.

No terceiro capítulo, retomaram-se alguns conceitos básicos da Sociolinguística, e seu surgimento, a partir de autores como: Labov (1972, 1978, 1994, 2001, 2006, 2008), Moreno Fernández (2009), Silva-Corvalán (1989, 2001), Blas Arroyo (2004), López Morales (2015). Outro ponto abordado relacionou-se com a Sociolinguística Educacional e a variação linguística, a partir dos estudos de Bazzanella (1977), Bugel (1998), Moreno Fernández (2000, 2010, 2020), Bortoni-Ricardo (2005), Bagno (2007), Pontes (2009), Andión-Herrero (2013), Zilles e Faraco (2015). Por fim, tratou-se nesse capítulo, sobre a variação linguística no livro didático de Espanhol como língua estrangeira, sobre o ensino da pronúncia e as micro habilidades dos gêneros orais.

O quarto capítulo destinou-se à metodologia. Nele, foi apresentado o percurso escolhido para viabilizar o presente estudo. Neste capítulo, está incluído o questionário norteador de análise, composto por cinco perguntas que retomam os objetivos específicos, utilizados para guiar a análise das coleções didáticas.

No tocante ao quinto capítulo, este foi destinado à análise completa das duas coleções didáticas escolhidas para este estudo: *Vente* e *Pasaporte*.

Neste momento, acredita-se ser oportuno reapresentar as hipóteses iniciais para contrastar com os resultados obtidos, além de responder as perguntas de pesquisa elaboradas, inicialmente, nesta investigação, a fim de cumprir com os objetivos específicos da presente pesquisa.

Com a primeira hipótese, especulava-se que os livros didáticos apresentassem uma concepção de língua heterogênea, já que são livros de ensino de idiomas que apresentam a proposta da abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira. Com base nisso, o primeiro objetivo específico foi o de verificar qual concepção de língua era adotada pelos autores das coleções didáticas analisadas.

Diante da análise empreendida no capítulo 5, chegou-se à conclusão de que, do ponto de vista teórico, as coleções didáticas tendem a reconhecer a diversidade linguística do Espanhol. Contudo, a coleção *Vente*, não apresenta, explicitamente, o conceito de como entende a língua, já que não desenvolve discussão sobre essa perspectiva teórica. No entanto, há uma tendência em assumir a perspectiva comunicativa, fato que demonstra uma abordagem mais favorável ao conceito de variação e, por consequência, de língua heterogênea. Já a coleção *Pasaporte* deixa essa tendência mais evidente, quando, em seu guia metodológico, demonstra que a coleção está regida metodologicamente pelo “enfoque por competencias dirigido a la acción” (uma das propostas didáticas da abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira).

Nesse sentido, pode-se dizer que a hipótese foi atendida parcialmente, pois, no que diz respeito aos pressupostos teóricos basilares das coleções didáticas analisadas, eles são favoráveis à presença da heterogeneidade linguística nos livros didáticos, fato que corrobora uma concepção de língua heterogênea, contudo, na coleção *Vente*, isso não está explícito, é possível deduzir essa questão, com base na análise dos dados.

No que se refere à segunda hipótese, esperava-se que o livro didático explorasse, nas seções de análise linguística, uma norma-padrão não abordando, assim, as possibilidades diversas de variação dos fonemas estudados. Desse modo, o objetivo específico era o de verificar se os livros didáticos explicam o uso dos fenômenos linguísticos *ceceo*, *seseo* e *distinção*, considerando a noção de normas-padrão e normas não-padrão, a partir das diversas variedades da língua espanhola.

Pôde-se concluir, com base nos resultados obtidos pela análise dos livros que a segunda hipótese foi confirmada parcialmente, pois as duas coleções didáticas, em raras ocasiões faz menção a outro fenômeno sibilante que não seja o *seseo*, contribuindo, assim, para a perpetuação da sibilância de maior valor social na maioria das comunidades de fala hispânica, ou seja, o que é mais aceito pela RAE (2010) como norma-padrão.

Referente à terceira hipótese, acreditava-se que o livro didático apresentaria, pontualmente, casos de variação linguística nos exercícios de percepção, repetição e produção, mas para os fenômenos fonológicos tratados neste trabalho, as motivações linguísticas não seriam levadas em consideração. Para tal hipótese, o objetivo específico era o de investigar se os livros didáticos, ao tratarem dos fenômenos de *ceceo*, *seseo* e *distinção*, consideram os condicionamentos extralinguísticos (*sexo* e *idade*) e os diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do Espanhol ou restringem o *ceceo* à Espanha e o *seseo* como fenômeno exclusivo da América Hispânica.

Com base na análise das coleções didáticas, chegou-se à conclusão de que nenhuma das coleções aborda os fenômenos sibilantes em sua totalidade (*seseo*, *ceceo* e *distinção*). Por outra parte, a coleção *Vente* não apresenta nenhum dos fenômenos analisados, já a coleção *Pasaporte*, apesar de não expor todos, explora a representação do *seseo*. Por último, destaca-se o fato de nenhuma das duas coleções apresentarem os condicionantes linguísticos que se pretendia verificar.

Nesse sentido, pode-se considerar que essa hipótese foi atendida parcialmente, uma vez que os condicionantes linguísticos não foram discutidos, porém, a coleção *Pasaporte* apresentou, pelo menos, um dos três fenômenos sob análise.

Na quarta hipótese, especulava-se que os livros didáticos não considerassem os fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*, a partir dos diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do Espanhol, e que restringissem

o ceceo à Espanha e o seseo como fenômeno exclusivo da América Hispânica. Nesse sentido, o objetivo específico era o de observar se os livros didáticos, ao tratarem dos fenômenos de *ceceo*, *seseo* e *distinção*, consideram os condicionamentos extralinguísticos (*sexo* e *idade*) e os diferentes contextos de uso das diversas variedades diatópicas do Espanhol.

Diante da análise das coleções didáticas, percebeu-se que coleção *Vente* não apresenta nenhuma informação referente aos fenômenos em estudo (no material no aluno) e seus fonemas característicos, tampouco trata dos fatores condicionantes de cada fenômeno, contudo, no guia metodológico, o material didático faz referência apenas ao *seseo* e apresenta a relação entre este fenômeno e a América Hispânica, mencionando, porém, que, em partes da península, essa ocorrência também pode ser encontrada. Além disso, a coleção didática não apresenta uso das diversas variedades do Espanhol. Em contrapartida, a coleção *Pasaporte* apresenta mais diversidade referente às variedades do Espanhol, mas assim como a coleção *Vente*, o material apenas apresenta a o fenômeno *seseo* e não aborda os condicionantes analisados. Pôde-se considerar, nesse caso, que a hipótese foi parcialmente confirmada.

Por fim, no tocante à quinta hipótese, esperava-se que os livros didáticos apresentassem atividades específicas (auditivas e orais), a partir de gêneros orais de diversas variedades da língua espanhola, voltadas para a percepção e diferenciação dos fenômenos em estudo. Para tal fim, desenvolveu-se o seguinte objetivo específico: verificar se os livros didáticos apresentam atividades específicas (auditivas e orais), a partir de gêneros orais de diversas variedades da língua espanhola, voltadas para a percepção e diferenciação dos fenômenos em estudo.

A partir da análise das coleções, pôde-se perceber que as duas coleções não trazem atividades centradas nos fenômenos *seseo*, *ceceo* e *distinção*, contudo, a coleção *Pasaporte* busca, ainda de maneira insuficiente, brindar os alunos com as diversas variedades da língua espanhola (em 2 atividades). Por este motivo, entende-se que esta hipótese foi atendida parcialmente, pois apenas a coleção *Pasaporte* apresenta atividades que brindam o aluno com outras variedades do Espanhol que não seja a madrilenha. Entretanto, nenhuma das coleções expõem atividades específicas voltadas para os fenômenos sibilantes.

Diante do exposto, desde um ponto de vista sociolinguístico, no que diz respeito à abordagem dos fenômenos sibilantes *seseo*, *ceceo* e *distinção*, chegou-se à conclusão de que a coleção *Vente*:

- a) não aborda efetivamente os fenômenos sibilantes;
- b) em momento algum, faz referência aos fatores que condicionam a variação linguística, no caso dos fenômenos em estudo;
- c) não apresenta atividades que brindam os alunos com exemplos reais de variedades do Espanhol.

Com relação à coleção *Pasaporte*, chegou-se às seguintes conclusões:

- a) não aborda efetivamente os fenômenos sibilantes, ainda que mencione o *seseo* e suas características gerais;
- b) não faz referência aos fatores sociais ou linguísticos que possam influenciar o uso do *seseo*, *ceceo* e *distinção*;
- c) apresenta quantidade insuficiente de atividades de gêneros orais, que oferecem ao aluno outras possibilidades de variedades do Espanhol.

Por último, considera-se como contribuições desta pesquisa os seguintes aspectos:

- a) análise, à luz da Sociolinguística da abordagem dos fenômenos sibilantes *seseo*, *ceceo* e *distinção* nos livros didáticos de língua espanhola *Vente* e *Pasaporte*. Dessa forma, acredita-se preencher, ainda que minimamente, uma lacuna evidenciada pela ausência de trabalhos que tenham proposto uma análise da abordagem das referidas formas sibilantes em materiais ou livros didáticos, desde uma perspectiva sociolinguística;
- b) a partir dos resultados encontrados, com base nos livros analisados, busca-se contribuir, em alguma medida, para o aperfeiçoamento do processo de produção e avaliação de livros didáticos, já que os resultados apresentados podem servir de parâmetros avaliativos, fato que pode colaborar com novas produções e avaliações de livros didáticos de ELE;
- c) as propostas de adaptações didáticas apresentadas em cada coleção analisada, poderão servir de parâmetros para um processo de produção de questões mais abrangentes e voltadas para a variação linguística, assim

como para o aumento de atividades destinadas aos fenômenos sibilantes *seseo*, *ceceo* e *distinção*.

REFERÊNCIAS

- ABAD NEBOT, F. **Seseo y ceceo como problema de lingüística general**. Madrid: Cincel, 1982.
- AIJÓN OLIVA, M. A. Tú y usted como estrategias de estilo y persuasión en la comunicación publicitaria. **Revista Electrónica de Estudios Filológicos**, Murcia, n. 18, dez. 2009. Disponível em: <https://www.um.es/tonosdigital/znum18/secciones/estudio1tu_y_usted.htm> Acesso em 20 set. 2020.
- ALARCOS, Llorach, E. **Fonología española**. Madrid: Gredos, 1950.
- ALARCOS, Llorach, E. De nuevo sobre los cambios fonéticos del siglo XVI. In: I.C.I. HISTORIA DE LA LENGUA, 1., 1988, Madrid. **Actas**. Madrid: I.C.I. Historia de La Lengua, 1988. p. 47-59.
- ALCALA VENCESLADA, A. **Vocabulario andaluz**. Andujar: Imprenta La Puritana, 1933.
- ALCINA, Franch J.; BLECUA, J. M.. El ceceo-zeceo al comenzar la expansión atlántica de Castilla. **Boletín de Filología**, XVII, Barcelona, v. 336, n. 305, p. 305-336, jul. 1975.
- ALMEIDA, G. P. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2011.
- ALONSO, A. Trueque de sibilantes en antiguo español. **Nrfh**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-12, fev. 1947.
- ALVAR, Manuel. **Manual de dialectología hispánica**. Barcelona: Aril, 1996.
- ALVAR, Manuel. Notas de asedio al habla de Málaga. **Boletín de Información Municipal**, Málaga, v. 5, n. 1, p. 7-13, set. 1972.
- ALVAR, M.; LLorente, A. **Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía**. Granada: Universidad de Granada, 1961.
- ARAÚJO, K; PONTES, V.O, OLIVEIRA, M.A. O tratamento dado à variação linguística nos livros de língua espanhola selecionados pelo PNLD 2017. In: **Hispanista** (edição em português), v. XVIII, pp. 1-11, Oct./Nov./Dec. 2017. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/568.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- ARIZA, Manuel. **Fonología y fonética histórica del español**. Madrid: Arcos Libros, 2016. 262 p.
- ARIZA, Manuel. **Manual de Fonología Histórica del Español**. Madrid: Síntesis, 1995.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2017.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2003
- BAZZANELLA, C. **Un ripensamento metodológico su quattro anni di ricerche ed esperienze sociolinguistiche e glottodidattiche.** [S. l.], Simone y Ruggiero, 1977.
- BELL, A. Language style as audience design. **Language in Society**, n. 13, v. 2, 1984, p. 145-204.
- BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.** Madrid: Akal, 1975.
- BERRUTO, G. **La sociolingüística.** México: F.C.E., 1974.
- BLAS ARROYO, J. L. **Sociolingüística del español.** Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social. Madrid: Cátedra, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolingüística.** São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolingüística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRANDL, KLAUSS. **Communicative language teaching in action: putting principles to work.** [S.l.]: Pearson/Prentice Hall, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006. Disponível em: <http://goo.gl/J7tjui>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** 1998. 202f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.
- CAMACHO, R. G. **Uma reflexão crítica sobre a teoria sociolingüística.** São Paulo: Delta. v.26, n.1, p.141-162, 2010.
- CANTERO, Francisco José. Fonética y Didáctica de la Pronunciación. In: MENDOZA, Antonio (org.). **Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria.** Madrid: Pearson/Prentice Hall, 2003. p. 545-572.
- CARBONERO, P.. **Norma estándar y actitud sociolingüística: sociolingüística andaluza.** [S. l.]: Universidad de Sevilla, 1982.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. **Enseñar Lengua.** Barcelona: Graó, 1994.
- CHEVALLARD, Y.. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aiqué, 1991.
- CHEVALLARD, Y.; JOHSUA, M. A.. Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance. **Recherches En Didactique Des Mathématiques**, [S. l.], v. 32, n. 25, p. 157-239, 1982.

COAN, M; PONTES, V. O. Variedades lingüísticas e ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama (UNIOESTE)**, n. 9, p. 179-191, 2013.

COELHO, I. L. NUNES DE SOUZA, C. M. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

Consejo de Europa. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa, 2021. 315 p.

COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. London: Arnold, 1996.

CORACINI, M. J. O livro didático na língua estrangeira e a construção de ilusões. *In*: CORACINI, M, J (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes, 2001.

CORRAL, Juan Antonio Moya; WIEDEMANN, Emilio José García. **El habla de Granada e sus barrios**. Granada: Universidad de Granada, 1995.

COSTA, R. M. S. **A alternância das formas pronominais tu, você e o (a) senhor(a) na função de sujeito no Português falado em Cametá-PA**. 390 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CORTÉS, M. **Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación**. Madrid: Editorial Edinumen, 2002.

CUNNINGSWORTH, A. **Choosing your Cousebook**. Oxford: Heinemann, 1995.

DIELING, H. y HIRSCHFELD, U. **Phonetik lehren und lernen**. [S. l.]: Langenscheidt, 2000.

ECKERT, P. Variation, convention, and social meaning. Plenary talk. **Annual meeting of the Linguistic Society of America**. San Francisco, 2005.

ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (End.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge University Press, 2001.

ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (End.). Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, n.41, p.87-100, 2012.

ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (End.). Variation, convention, and social meaning. Plenary talk. Annual meeting of the Linguistic Society of America. San Francisco, 2005.

FANJUL, A. **Gramática y práctica de español para brasileños**. São Paulo: Santillana/Ed. Moderna, 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2015.

FERNÁNDEZ, Juana Gil. **Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica**. Madrid: Arcos Libros, 2007. 614 p.

FERREIRA, João Savinny Campos; PONTES, Valdecy de Oliveira. La variación lingüística en la realización del fonema /s/ en el habla de participantes de programas televisivos de Granada. [S. l.]: **Revista de Letras Norte@mentos**, n. 32, p. 83-102, 2020. Disponível em:

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/4067>.

Acesso em: 01 ago. 2020.

FERREIRA, João Savinny Campos; PONTES, Valdecy de Oliveira; MOREIRA, Glauber Lima. Entre la teoría y la práctica: Programa Nacional do Livro Didático y el tratamiento de la variación lingüística en el libro didáctico de español. **Asele: Asociación Para La Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera**, [S. l.], v. 1, n. 60, p. 53-63, maio 2019. Anual.

FRAGO, Gracia Juan. Nueva contribución a la historia del reajuste fonológico del español moderno. **Cuadernos de Filología**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 53-74, out. 1981.

FRAGO, Gracia Juan. De los fonemas medievales /s, z/ al interdental fricativo /T/ del español moderno. **Philologica Hispaniensia**: in Honorem M. Alvar, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 205-216, set. 1985.

FRAGO, Gracia Juan. **Historia de las hablas andaluzas**. Madrid: Arcos Libros, 1993.

FRANÇA, J. S. A; MASSIRER, D. C. A (pouca) visibilidade de vos em livro didático de espanhol. *In*: FALE - FÓRUM ACADÊMICO, 28., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: [s. n.], 2017. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/123456789/3311>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FRANCESCHINI, L. T. **Variação pronominal nós/a gente e tu/você em Concórdia – SC**. 252 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FREITAG, R. M. K. **Gramaticalização e variação de acho (que) e parece (que) na fala de Florianópolis**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FREITAG, R. M. K. **Gramaticalização e variação de acho (que) e parece (que) na fala de Florianópolis**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FREITAG, R. M. K.; MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. Bancos de dados sociolinguísticos do português brasileiro e os estudos de terceira onda: potencialidades e limitações. **Alfa**, v. 56, n. 3, p. 917-944, 2012. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT21042014231932.pdf>. Acesso em 16 ago. 2020.

GARDNER, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning*. Londres: Arnold, 1985.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G.. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. *In*: GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G.. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 11-40.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANI, Arno *et al.* **Profesor en acción 3**: destrezas. Madrid: Edelsa, 1996. 94 p.

González, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. En A. M. Zilles e C. A. Faraco. (org.), **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino (p. 225-248). São Paulo: Parábola, 2015.

GÖRSKI, E. M.; VALLE, C. R. M. Variação discursiva: procedimentos metodológicos para delimitação do envelope de variação. *In*: FREITAG; R. M. K.; SEVERO, C. G.; GÖRSKI, E. M. (org.). **Sociolinguística e política linguística**: olhares contemporâneos. São Paulo: Blucher, 2016.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa**: instrumental de análise. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HORA, D. Estilo: uma perspectiva variacionista. *In*: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; NUNES DE SOUZA, C. M. (org.). **Variação Estilística**. Florianópolis: Insular, 2014. p.19-30.

HORA, D.; WETZELS, L. A variação linguística e as restrições estilísticas. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 147-188, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE1/v4.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. *In*: J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), **Sociolinguistics**: Selected Readings (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin, 1972.

INSTITUTO CERVABTES. **Español**: una lengua viva. Madrid: Biblioteca Nueva, 2020.

KAPOVIĆ, M. **Análisis sociolingüístico de la variable (s) en el habla de Ciudad Real**. 2014. 369 f. Tese (Doutorado em Humanidades) – Universidade de Zadar, Zadar, 2014.

JUNGEMANN, F. H. **La teoría del sustrato y los dialectos hispano-romances y gascones**. Madrid: Gredos, 1955.

KRAVISKI, E.R.A. **Estereótipos culturais**: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

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

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William. **Principios del cambio lingüístico**: factores sociales. Madrid: Gredos, 2006.

LABOV, William. The anatomy of style-shifting. *In*: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (End.). **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge University Press, 2001. p. 85-108.

LABOV, William. The social stratification of a sound change (1963). *In: Labov, William. Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1977.

LABOV, William. **The Social Stratification of English in New York City**. Arlington: Washington Center of Applied Linguistics, 1966.

LABOV, William. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *In: Sociolinguistics working paper*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, n. 44, 1978.

LAPESA, Rafael. Sobre el ceceo y el seseo andaluces. **Estructuralismo e Historia: Micelánea Homenaje a André Martinet**, La Laguna, v. 1, p. 67-94, 1957.

LAPESA, Rafael. **Historia de la lengua española**. Madrid: Gredos, 1985.

LOPÉZ MORALES, Humberto. Desdoblamiento fonológico de las vocales en el andaluz oriental: reexamen de la cuestión. **Revista Española de Lingüística**, [S. l.], v. 5, n. 14, p. 85-97, ago. 1984.

LOPÉZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 2004.

LOPÉZ MORALES, Humberto. **Sociolingüística**. Madrid: Gredos, 2015. 316 p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodología científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. 314 p.

MARCUSCHI, E. Os destinos da avaliação no manual do professor. *In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 43-67.

MARTINET, A. **Economía de los cambios fonéticos**. Madrid: Gredos, 1974.

MARTINS, N. S. **Introdução à Estilística: a expressividade na Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. São Paulo: EDUSP, 2008.

MEDINA LÓPEZ, J. Panorama sobre el estudio de las formas de tratamiento en el español de Canarias. *In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (org.). Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010. p. 225-245.

MENÉNDEZ PIDAL, R.. Sevilla frente a Madrid. **Miscelánea Homenaje A A. Martinet**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 99-165, ago. 1962.

MENÉNDEZ PIDAL, R. **Manual de gramática histórica española**. Madrid: Espasa Calpe, 1962b.

MEYERHOFF, Mirian. **Introducing sociolinguistics**. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.

MILROY, L; MARGRAIN, S. **Vernacular Language Loyalty and Social Network**. [S. l.], Language in Society, 1980.

MOLLICA, C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 9-14.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4. ed. Barcelona: Ariel, 2009. 407 p.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Debilitamiento de -s en el español de Orán: análisis de sus contextos fónicos. [S.l.]. **Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española**, 1994a.

NAVARRO TOMAS, T. La frontera del andaluz. **Revista de Filología Española**, [S. l.], n. 20, p. 225-277, ago. 1933.

NAVARRO TOMAS, T. **Manual de pronunciación española**. Madrid: C.S.I.C., 1961.

NAZARKO, V.G.O. **A abordagem do voseo em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira**. 2009. 39f. Monografia (Graduado Letras Português/Espanhol) – 141 Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009.

NOBRE, J.L; PONTES, V.O. A variação linguística em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. *In: Caminhos em linguística aplicada*, Taubaté, v.18. n. 1, pp.39-64, 1º sem. 2018. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/247>. Acesso em: 07 abr. 2021.

NUNAN, D. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle y Heinle Publishers, 1999.

PIGATTO, F. C. **A abordagem do voseo em materiais didáticos brasileiros de ensino do espanhol como língua estrangeira**. 2012. 51f. Monografia (Bacharelado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras-UNESP/Araraquara, Araraquara, 2012.

PONTES, V. O.; BRASIL, J. O. A abordagem dos pronomes de tratamento tú, vos e usted em livros didáticos de espanhol do pnd 2011: uma análise sociolingüística. **Intersecções**, 22. ed., ano 10, n. 1, p. 4-23, mai. 2017. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes-ano-10-numero-1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

PONTES, Valdecy de Oliveira. **Abordagem das categorias verbais de tempo, aspecto e modalidade por livros didáticos de língua portuguesa e de língua espanhola: uma análise contrastiva**. 2009. 84f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Linguística Aplicada, Faculdade 7 De Setembro, Fortaleza, 2009.

PONTES, V. O; FRANCIS, M. (2014). As variedades linguísticas nas atividades de tradução em livros didáticos de espanhol do PNLD 2011. **Revista Mutatis Mutandis**, v. 7, 83-99, 2014.

POSADA, J. A. Villena; SÁEZ, J. M. Sánchez; MUÑOZ, A. Ávila. MODELOS PROBABILÍSTICOS MULTINOMIALES PARA EL ESTUDIO DEL CECEO, SESEO Y DISTINCIÓN DE /SI Y /6/. DATOS DE LA CIUDAD DE MÁLAGA. **Elua: Estudios de Lingüística**. Universidad de Alicante, Alicante, v. 1, n. 10, p. 391-436, jun. 1995. Anual.

PRESTON, D. R. **Sociolinguistics and Second Language Acquisition**. Londres: Blackwell, 1989.

QUILIS, A.. **Tratado de fonología y fonética españolas**. Madrid: Gredos, 1993.

Real Academia Española. **Diccionarios de Autoridades**. Madrid: Gredos, 1963 [1726].

Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Española. **Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología**. Madrid: Espasa, 2011.

RICHARDS, J. C. **Beyond training: perspectives on language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

RODRIGUEZ-CASTELLANO, L. El habla de Cabra. **Revista de dialectología y tradiciones Populares**, [S. l.], n.4/3, p. 387-418, set. 1948.

SAMPER, J. A. **Estudio Sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria**. Las Palmas: La Caja de Canarias, 1990.

SANROMÁN VILAS, B. El uso de *tú* y *usted* en los jóvenes de Cádiz. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (Org.). **Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico**. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010. p. 734-754.

SANTOS, H. S. O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: CONGRESSO BRASILEÑO DE HISPANISTAS, 2., 2002, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: [s,n.], 2002.

SAUSSOL, J. M.. **Fonología dl español para italófonos**. Padova: Liviana, 1983.

SAUSSOL, J. M. **Las consonantes oclusivas del español y el italiano: estudio contrastivo**. Trieste: Università di Trieste, 2001.

SAUSSOL, J. M. Anotaciones sobre las vocales del español y el italiano", en "Un hombre de bien". **Saggi di Lingue e Letterature Iberiche In Onore di Rinaldo Frolidi**, Laessandria, v. 9, n. 2, p. 465-483, 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2018.

SCHILLING-ESTES, N. Investigating stylistic variation. In: SCHILLING-ESTES, N.; CHAMBERS, J.; TRUDGILL, P. (ed.). **The handbook of language variation and change**. Oxford: Blackwell Publishing, 2002. p. 375-401.

SCHMIDELY, J. Los subjuntivos -ra y -se en Cinco horas con Mario. In: X. CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE HISPANISTAS, 1., 1989, Barcelona. **Actas**. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1992. v. 4, p. 1301-1311.

SCHUMANN, J. Second language acquisition: the pidginization hypothesis. **Language Learning**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 209-231, ago. 1976.

SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **General Linguistics**, [S. l.], v. 9, p. 67-92, ago. 1972.

SILVA, E. V.; FREITAS, L. M. A. Entrevista com Lúcia Furtado de Mendonça CYRANKA: contribuições das investigações da Sociolinguística Educacional para o Ensino da Língua Portuguesa. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: variação linguística e práticas pedagógicas**. v. 25, n 51, p. 15-22, 2015.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística y pragmática del español**. Washington, D.C: George Washington University Press, 2001.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística: Teoría y análisis**. Madrid: Alhambra, 1989.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa Sociolingüística**. São Paulo: Ática, 2005.

TOMLINSON, B. Glossary of basic terms for materials development in language teaching. TOMLINSON, B. (ed). **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, pp.148-286.

TOMLINSON, B; MASUHARA, H. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2005.

TORREGO, Leonardo Gómez. **Gramática didáctica del español**. Madrid: Sm, 2011.

VALEŠ, M. **Observaciones sociolingüísticas del español**. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2010.

VALLE, C. R. M.; GÖRSKI, E. M. A construção de uma variável estilística complexa para medir a configuração da entrevista sociolingüística. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 30-45, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v18n2p30-45> Acesso em: 04 ago. 2020.

VELOSO, R. As três ondas da sociolingüística e um estudo em comunidades de práticas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA (ALFAL), 12., 2014, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ALFAL, 2014.

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975. view/247. Acesso em: 07 abr. 2021.

VILLENA, Ponsoda Juan. Convergencia y divergencia dialectal en el continuo sociolingüístico andaluz: datos del vernáculo urbano malagueño. **Lingüística Española Actual**, [S. l.], v. 1, n. 19, p. 83-125, jan. 1997.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

ZILLES, A.M.; FARACO, C.A. (org.) **Pedagogia da variação linguística**. Língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.